



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**La enseñanza de la historia
en la educación primaria pública desde el modelo por
competencias en México.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ANDREA PAGANONI TORRES

**ASESOR DE TESIS:
DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR**

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 2023





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	3
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN MECANICISTA EN MÉXICO EN EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO	8
INTRODUCCIÓN	8
1.1 EDUCACIÓN MECANIZADA POR EL NEOLIBERALISMO EN EL MUNDO OCCIDENTAL.	10
1.2 LA EDUCACIÓN MECANIZADA EN MÉXICO.	18
1.3 MODELO POR COMPETENCIAS EN MÉXICO.	21
1.4 LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM).	25
INTRODUCCIÓN.	32
2.1 LA HISTORIA COMO ASIGNATURA.	35
2.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	42
2.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	57
2.4 UN ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO A LAS RESPUESTAS EMITIDAS POR LOS EDUCANDOS Y EDUCADORES DE HISTORIA	62
CAPÍTULO 3. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA MECANIZADA DE LA HISTORIA.	74
INTRODUCCIÓN.	74
3.1 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: FUNDAMENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	76
3.2 HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.	87
3.3 CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA.	93
3.4 LA HISTORIA ENSEÑADA SIN LIMITACIONES.	97
3.5 UNA EDUCACIÓN HUMANISTA.	99
CONCLUSIONES	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	109
ANEXOS.	119

INTRODUCCIÓN GENERAL

En la presente investigación se muestra cómo es que la enseñanza de la historia afecta la forma de ver la realidad de los educandos de primaria, pues al tener una visión reducida de los acontecimientos pasados a lo largo del mundo (el sistema de concepciones y de ideas acerca de todos los fenómenos de la Naturaleza y de la Sociedad que rodean al hombre), no pueden cuestionar las prácticas o los hechos que se dan en la actualidad y se quedan meramente en la reproducción de ideologías.

La aplicación de la didáctica tradicional de la historia provoca un desinterés en los educandos en la misma materia, pues no se enseña de una manera en que capte la atención de los educandos, ya que se siguen reproduciendo los mismos contenidos una y otra vez, provocando así, por un lado, una enseñanza mecanizada y, por el otro, que no se interioricen los conocimientos y que no haya este interés por investigar los movimientos sociales que se realizaron a lo largo del tiempo.

La investigación se llevó a cabo a través del enfoque cualitativo, a través del Verstehen que es el posicionamiento epistemológico que nos permite comprender principales características de los hechos sociales; va de la mano con el análisis y la síntesis, ya que permitirá tanto la comprensión del significado, como la primacía de la acción individual y social (valor heurístico). Se plantea la fundamentación metodológica guiándonos de la investigación cualitativa refiriéndonos al estudio de caso, usando diarios de campo e historias de vida como técnicas de recolección de información. La investigación se llevó a cabo en la institución educativa “Club De Leones Número 6” a nivel primaria en la CDMX, se trabajó con el alumnado de 5to año de primaria.

Así mismo, la presente tesis, a través del proceso de investigación, respondió a los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Analizar desde la pedagogía crítica el modelo por competencias en México, para la enseñanza de la historia en la educación primaria pública para generar una conciencia histórica en los educandos de 5to de primaria, a través de la investigación cualitativa, para así tener un acercamiento real de cómo están viviendo la enseñanza de la historia.

OBJETIVOS PARTICULARES

1. Identificar pedagógicamente, a través de una investigación documental, los cambios a raíz de la educación mecanizada que se han ido normalizando gracias a las tendencias neoliberales y capitalistas en México.
2. Determinar didácticamente el método de enseñanza de la historia que ha atribuido una actitud apática hacia la misma por parte de los educandos de 5to. Año de la escuela primaria “Club De Leones Numero 6”.
3. Proponer desde la pedagogía crítica un modelo educativo humanista que posibilite la creación de una conciencia histórica¹ en los educandos de 5to de primaria, a través de cambios en la metodología de enseñanza.

A lo largo de la investigación se trabajan conceptos clave como lo son pensamiento y conciencia histórica, los cuales son la premisa fundamental de la investigación, pues lo que se busca con la misma es el desarrollo de cada uno de ellos en los educandos de primaria.

La estructura de esta tesis se encuentra dividida por 3 capítulos y sus respectivos subtemas. El primer capítulo titulado “*El Neoliberalismo en el mundo occidental y México como modelo mecanicista de la educación.*” Tiene como objetivo exponer

¹ A lo largo de la tesis se emplea la categoría conciencia histórica con el sentido que los teóricos le asignan, como Zemelman, por ejemplo. Así mismo, se utiliza consciencia en el sentido de la Academia Mexicana de la Lengua.

qué es el Neoliberalismo, como llegó a México y qué cambios ha realizado en la educación. Este capítulo va de la mano con 3 subtemas. El primero (1.1) titulado *“Educación mecanizada por el Neoliberalismo en el mundo occidental”* habla de cómo el Neoliberalismo ha repercutido en la educación gracias a la imposición de su ideología utilitarista para la formación de mano de obra hacia el mercado laboral y las estrategias que utiliza para la continuidad de esta visión mecanizada de la educación.

El segundo subtema (1.2) nombrado *“La educación mecanizada en México.”* nos hace mención de lo que es el sistema de educación mecanizada y cómo es que afecta a los educandos, pues se empieza a hablar de estándares de calidad que deben ser cumplidos y si no es así no hay espacio para aquellos que no puedan encajar con las directrices. El tercer y último subtema de este capítulo (1.3) *“Modelo por competencias en México.”*, hace referencia a lo que es el modelo educativo actual en las primarias de nuestro país, aborda lo que es una competencia, cuáles son los tipos que hay y cómo es que estas afectan a este nivel educativo (que es al cual estamos dirigiendo esta investigación).

Con todo este panorama sobre cómo es que llegó el Neoliberalismo a México y cuáles son las ideologías impuestas para la integración a este nuevo sistema de pensamiento dominante, podemos entonces abordar el capítulo 2 *“La educación pragmática de la Historia como problema social en México.”*, con la finalidad de conocer cómo es que se está enseñando esta asignatura en el nivel primaria y cómo es que gracias al sistema por competencias y a la educación mecanizada se ha ido transformando en un aprendizaje memorístico.

El primer subtema de este capítulo (2.1) *“La historia como asignatura”* desarrolla lo que engloba la enseñanza de la historia y conceptos clave como pensamiento y conocimiento histórico, de igual manera aborda criterios importantes para su correcta enseñanza y el desarrollo de nuestros conceptos clave.

El segundo subtema (2.2) *“Metodología de la investigación”* se plantea el uso de la metodología cualitativa como guía para realizar la investigación, se replica que es y se fundamenta por qué esta es la más adecuada para esta tesis, se utiliza el

Verstehen, que será explicado en este mismo capítulo. En este apartado también se abordan las técnicas que se utilizaron para la obtención de resultados. En el último subtema (2.3) “*Contexto de la investigación*”, se expone la investigación realizada en la escuela primaria “Club de Leones No.6” ubicada en la Ciudad de México en la delegación Gustavo A. Madero, así como las dificultades que se presentaron. En este mismo subtema se expone el contexto en el que se encontró la investigación, y se hace un análisis de resultados de cada área de interés.

El último capítulo es la propuesta resolutoria a la problemática planteada a lo largo de la tesis, por esta razón es que cuenta con la mayor cantidad de subtemas, pues se busca ser lo mayor clara posible en por qué esta es la mejor propuesta. El tercer capítulo es titulado “*La pedagogía crítica como alternativa de solución al problema*”, tiene como objetivo exponer los planteamientos del por qué la pedagogía crítica ayuda al desarrollo del pensamiento y conocimiento histórico, así mismo de cómo favorece al aprendizaje significativo en los educandos, pues rompe con todos los paradigmas del sistema ideológico Neoliberal.

El primer subtema de este capítulo (3.1) “*La pedagogía crítica: fundamento para la enseñanza de la historia.*” pone en contexto sobre qué es la pedagogía crítica, quién es el principal exponente, que es el pensamiento crítico y como es vista la educación desde este punto pedagógico. Este subtema proporciona las bases primordiales que se buscan para el entendimiento de esta ideología, además de que se empieza a hacer una conexión entre el pensamiento y conocimiento histórico.

Por lo tanto, el siguiente subtema (3.2) es “*Hacia una didáctica de la historia*”, aquí se conceptualiza lo que es la didáctica para después plantear la importancia de utilizar didácticas especiales al momento de enseñar, pues cada asignatura debe de tener sus propias metodologías, ya que algunas favorecen más a unas que a otras. De igual manera se conceptualiza lo que son las didácticas especiales y lo más importante en este punto lo que es la didáctica de la historia, pues gracias a ella es más fácil poder desarrollar las habilidades pertinentes para una buena comprensión de la asignatura.

El tercer subtema (3.3) "*Construcción de la conciencia histórica*", conceptualiza lo que es conciencia histórica, hace una distinción entre memoria y conciencia y además responde a la pregunta ¿Cómo se construye la conciencia histórica? El penúltimo subtema (3.4) "*La historia enseñanza sin limitaciones*", se hace una diferenciación entre lo que es la historia enseñada y la historia investigada. Por último, el subtema (3.5) "*Una educación humanista*", hace referencia a lo que es una enseñanza con esta ideología, abarcando el cómo ve al educando y al educador, las metodologías que utiliza y cuáles son los ideales que tiene. Se hace una distinción entre la pedagogía tradicional y humanista. Este último capítulo ayuda a comprender el por qué es necesario hacer un cambio en los modelos educativos por competencias, ya que no promueven a los educandos a crear su propio conocimiento.

Para finalizar con este trabajo de tesis, se encuentran las conclusiones a las que se llegaron, respondiendo las preguntas y objetivos de investigación, así como nuevos cuestionamientos que se pueden realizar en torno a este mismo tema de investigación. Seguido de esto se encuentran las referencias bibliográficas empleadas y los anexos.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN MECANICISTA EN MÉXICO EN EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, el mundo ha sufrido diversas transformaciones culturales, educativas, económicas y políticas, hasta llegar a la corriente político-económica en la que nos encontramos actualmente: El **Neoliberalismo**. Esta visión ha establecido diversas ideologías, sistemas de producción (sobre todo en masa) y formas de ver la realidad que han ido teniendo un poder dominante. Para Foucault (2016) el neoliberalismo se entiende “como una práctica de subjetivación” (p.154), se considera una especie de racionalidad política y / o gubernamental, que no solo cambia e influye en los campos económico y político, sino que también afecta fundamentalmente en otros campos de la práctica social relacionados con la socialización, la educación y la identidad, la sociedad y los individuos. El capitalismo transforma todo en bienes y servicios, incluida la fuerza laboral. El neoliberalismo fortalece la mercantilización de los servicios esenciales, como los sistemas de salud y educación, suministro de agua y energía sin bienes simbólicos: la cultura se reduce al simple entretenimiento.

El Neoliberalismo es una corriente económica que permite el libre flujo del dinero sin la intervención del estado, tiene como objetivo incrementar la participación privada en educación, creando un mercado educativo que adapta los recursos humanos competentes a las exigencias de producción. Con la pretensión de elevar la calidad y eficacia educativa. Sin embargo, el programa de educación neoliberal tiene como objetivo reproducir el sistema dominante a través del instrumentalismo, el conductismo, la memoria y los sistemas de enseñanza mecanizados utilizando competencias básicas para la vida y académicas con el fin de moldear un ciudadano perfecto, útil y productivo, formando una sociedad individualista, consumista y sumisa, lo que lleva a la fragmentación del conocimiento, del sujeto, la sociedad y la cultura.

El neoliberalismo en México inicia con el gobierno del expresidente Miguel de la Madrid (1982-1988) trayendo varios cambios económicos al país con la venta y privatización de las primeras empresas paraestatales, el ámbito educativo se tuvo un mayor cambio en el siguiente sexenio, pues, se comentaba que:

La educación sería un medio que generaría recursos humanos y a su vez materiales, los cuales serían la base del progreso nacional. Entonces, la modernización se convertía como la única forma de poder hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales que estaba enfrentando México en esos años (Sánchez, 2009, p.1).

Esta modernización implicaba, además de los sectores de la producción, infraestructura, inversión, y la explotación de recursos, modifican en las demás estructuras del país. Gracias a esto la educación será concebida como una circunstancia necesaria para el bienestar social, la cual de no ser atendida, afectaría el nivel de vida en la mayoría de la población, es por eso por lo que era urgente trabajar sobre ella, argumentando que la educación será de calidad, porque habrá cambios importantes y minuciosos en los contenidos y métodos que estaban establecidos en el plan de estudios de educación básica de ese entonces, esto quiere decir que se privilegió el área científico - tecnológico. De esta forma la modernización económica y la social, (dentro de estas se encuentra la modernización educativa) tenían un objetivo común: hacer frente a los retos y oportunidades del mundo moderno.

1.1 EDUCACIÓN MECANIZADA POR EL NEOLIBERALISMO EN EL MUNDO OCCIDENTAL.

Para poder abordar los planteamientos neoliberales en la educación; antes que nada, debemos definir qué es la educación mecanizada, Rojas (2018) nos menciona que, “se entiende a la educación mecanizada al conjunto de procesos establecidos, que lejos están de ser adecuados a los contextos reales de aprendizaje y limitan la capacidad natural del ser humano” (p.1)., por lo tanto, estos procesos y estas metodologías que se utilizan para la enseñanza no dan una apertura crítica a los estudiantes para un aprendizaje significativo, sino que el aprendizaje ha sido condicionado hasta impedir las capacidades de reflexionar, problematizar, criticar y transformar su realidad a procesos puramente mecánicos, sin que el educando pueda reflexionar acerca de los conocimientos que está adquiriendo y dejándolo solamente en la memorización y muchas veces esto significa que el aprendizaje no será tan “aceptado”.

Hablando de los niños en la educación primaria, esto puede afectarles en su vida académica, como esta es de las primeras etapas de enseñanza que tienen, si la relacionan con que el aprendizaje es solamente memorizar lo que el educador diga, entonces no encontrarán la necesidad de investigar sobre lo que están aprendiendo e incluso lo que los rodea, así pues, se empieza a crear un sentimiento hacia la escuela desagradable, ya que no se les promueve a construir ellos mismos el conocimiento, solamente deben repetir lo que el educador dice para así poder tener un rango sobresaliente entre los demás de su grupo, además que gracias a este sistema donde el educador tiene la verdad absoluta, para el educando no tendría sentido buscar más allá.

De esta manera podemos darnos cuenta de cómo es que el sistema educativo está centrado más que nada en la adquisición de competencias para la vida y no busca que el conocimiento humanístico quede interiorizado de tal forma que los educandos puedan analizar, reflexionar y criticar el entorno que los rodea, sino que solamente van a poder responder de manera mecánica los problemas a los que se enfrentan sin un análisis previo y, en consecuencia, se olvidará de una manera mucho más

rápida este conocimiento, ya que no se le encuentra un sentido, por lo tanto, se desarrolla una racionalidad técnico-instrumental, un hacer sin reflexión y formación teórica-conceptual.

Esto nos permite entender que se debe realizar una reestructuración en las escuelas que vaya más allá de la implementación de tecnología, pues, se debe modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya que las escuelas deben potenciar la conciencia histórica de los educandos, con la finalidad de asumirse como sujeto en la historia, capaz de realizar una praxis².

Como nos menciona Zemelman (2002) se deben de romper estas líneas de pensamiento predictivas y sistémicas que solo visualiza al hombre como espectador de su realidad, que no permite desenvolver su capacidad para transformarse como sujeto constructor. Se debe reconocer la dialéctica como aquella práctica de construcción de la conciencia histórica que convierte al conocimiento en una postura ética. Refiriéndonos a Zemelman (2002) se refiere a la conciencia histórica como la capacidad de los sujetos de colocarse frente a la realidad, con una perspectiva de construcción y análisis histórico, de esta forma la realidad social deja de ser una visión externa y ajena para los sujetos para entenderla como un cúmulo de ámbitos y de diversos sentidos. Este autor señala que,

La conciencia histórica es manifestación de la necesidad de transgredir los parámetros establecidos por el imperativo de transformación existencial e histórico; de modo que nos referimos a la inconformidad como un espacio de reflexividad en la construcción permanente y vital de proyectos de futuro que están implicando opciones éticas (2002, p. 95).

Podemos decir entonces que, se plantea el cuestionamiento de estas líneas de pensamiento donde la realidad está envuelta en discursos positivistas-operativos

²Toda praxis es un hacer, pero no todo hacer es necesariamente una praxis. Los griegos denominaban praxis, en un sentido amplio, a la acción de llevar a cabo algo que tiene por finalidad al agente mismo o que se encamina a una meta que trasciende al agente mismo. Aristóteles (1985) retoma el concepto de praxis, la acción práctica lleva el sentido y valor en sí misma. Lo importante, por tanto, no es el producto final como en el acto poiético, sino la finalidad (Aristóteles, 1985). No es importante si la acción se logra o si se realiza con éxito. La finalidad se encuentra en la acción misma. Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). (Runge y Muñoz, 2012, p 78)

que tienen como objetivo el control de masas, como lo son los discursos dominantes que se vienen enseñando a lo largo de nuestras vidas como verdades absolutistas.

Complementando esto Guzmán (2019) nos menciona que “la conciencia histórica se caracteriza por establecer un diálogo entre la finitud de un sujeto inmerso en el constante cambio del devenir histórico y los elementos constantes que desde el pasado hacen efecto sobre él” (p. 94). La dialéctica es una de las características fundamentales de la conciencia histórica, pues podemos verlo dividido en 2 partes, la relación familiar y la desconocida que tenemos sobre algo. La historia en este caso, cuando nos posicionamos frente a lo extraño buscamos de cierta forma familiarizarnos con ello, de investigarlo, buscando puntos donde ya no nos sea desconocido y poder sentirnos parte de; con la formulación de preguntas con sus respectivas respuestas.

Teniendo esta parte en claro podemos analizar cómo el Neoliberalismo percibe a la educación y cuáles fueron los cambios que implementó como ideología político-económica que afectó a la educación. El punto de partida es el analizar el sistema educativo con relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad (que deviene desde la perspectiva escuela-industria)³, el sistema educativo se relaciona de una manera mecánica con el aparato productivo, donde el segundo domina de manera lineal al primero. Se considera a la educación como producción de capital humano, la cual debe ser rentable en términos económicos.

Bordieu (1997) nos menciona que,

Basta pensar en el solo sistema de enseñanza para tener la medida de la omisión, porque éste no es tomado jamás en cuenta como tal, y hablamos de un tiempo en el que tal sistema desempeña un rol determinante tanto en la producción de bienes y servicios como en la producción de los productores (p. 1).

³ La perspectiva escuela-industria tiene sus raíces en la dictadura del ex presidente Porfirio Díaz (1876 - 1911), con la llegada de la Revolución Industrial en México. El sistema educativo asume los valores típicos de la organización industrial: la jerarquía, la planificación, el control y la estandarización.

Con esto podemos decir que, además la educación se ve afectada de 2 formas, pues al estar vulnerable frente a esta ideología dominante Neoliberal ha estado a la vista de sufrir transformaciones, como lo son:

- De derecho a mercancía: Con la búsqueda de la privatización de todo el sector educativo, parece ser que el objetivo de esto es lograr que solamente las personas con el capital suficiente puedan adquirir el bien de la educación, porque eso significaría que tendrían la posibilidad de seguirla comprando en el futuro, de esta manera se impartirán también conocimientos para la capacitación de la mano de obra de una manera acrítica.
- El hombre como medio y no como fin: Esto quiere decir que se está buscando que la educación no esté formando hombres y mujeres críticos y reflexivos para el mejoramiento de la sociedad, si no que sea el medio de producción necesario, viendo así a la educación entonces como capacitación para el trabajo y de esta manera continuar con todo esta ideología Neoliberal, donde solamente importa el cómo se van a realizar las cosas y la mano de obra orientada a la producción y ganancias, perdiendo la importancia de la concepción de lo humano.

Una estrategia del Neoliberalismo es intervenir en la economía de los países a través del Banco Mundial, proponiendo préstamos a cambio de establecer políticas educativas⁴ que vayan de acuerdo con la ideología neoliberal.

El neoliberalismo reúne un conjunto de prácticas instrumentado a través de programas de “estabilización” del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Las mismas consisten en: 1] la reducción del aparato estatal y la privatización de las empresas públicas, abriéndolas a capital nacional y extranjero; 2] la reducción del gasto público disminuyendo la aportación a programas sociales y recortando el presupuesto destinado a los sectores de salud y educación; 3] la apertura comercial

⁴ En el año 2010 el BM aprobó un préstamo por US \$700 millones para el desarrollo de políticas que fortalezcan el Programa de Reforma de Educación Media Superior en México, llevado a cabo por la Secretaría de Educación Pública. La reforma busca mejorar la calidad y relevancia de la educación en su nivel medio superior y aumentar el número de alumnos graduados, para así contar con una fuerza laboral mejor capacitada para contribuir al crecimiento económico del país y que entregue las competencias necesarias para la vida de sus egresados.

de las economías para facilitar la “competencia” entre empresas que redundo, casi invariablemente, en el quiebre de gran parte de la pequeña empresa y el control del mercado por las grandes corporaciones; 4] la desregulación comercial y financiera con la consecuente desprotección de los mercados locales como producto de los tratados de libre comercio; 5] la reforma fiscal orientada al aumento de los impuestos sobre el consumo y la reducción de los gravámenes a la producción y las ganancias; 6] la “flexibilización” laboral para hacer más competitiva la economía y atraer inversiones, que conlleva la precarización de las condiciones laborales por la pérdida de derechos básicos, adquiridos desde el siglo XIX (Calveiro, 2021, p. 12).

Los organismos internacionales han estado encima de las políticas públicas para proponer “sugerencias” que puedan ayudar al crecimiento del país, esto con ayuda del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Principalmente nos centraremos en aquellas que son en materia de educación donde nuevamente se ve la empleabilidad de las personas y se ve como un capital humano, esto buscando una mejora de la productividad a través de la educación.

La influencia que ha tenido el Banco Mundial en las políticas educativas Latinoamericanas se ha visto desde los años 80 del siglo pasado, pues ha dado varios asesoramientos y sugerencias para la mejora de este ámbito, esto poniendo en pie más que nada la idea de otorgar préstamos a los países que lo requieran, para que puedan hacer los cambios internos necesarios que se adapten a las políticas, diagnósticos y sugerencias que el BM les ha otorgado.

La entidad desarrolló los principales planteos en la materia y desempeñó un papel central en la difusión de las reformas neoliberales en educación en el marco de una profunda y regresiva reforma del Estado. Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990 hasta el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, en 2000 (Oreja, 2016, p.20).

Es importante aquí señalar lo que es la Teoría del capital humano, pareciera ser que el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo utilizan sus postulados como ideología para dar sus diagnósticos y sugerencias a los países que lo

necesitan, se basan más que nada en la productividad y desempeño de los educandos, mientras mayor sea la efectividad de cada uno aumentará el progreso del país, ya que habrá un mayor rendimiento, en cambio si no se está llevando de una buena manera la recomendación la utilidad (en sentido económico) que el país tendrá será muy baja y necesitará un nuevo diagnóstico y, por lo tanto, nuevas políticas educativas.

El BM ha tenido un papel sumamente activo. Sus documentos funcionaron como guías para las reformas educativas, entre ellos se destacan El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política (1987), Educación primaria (1990), La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1994) y Prioridades y estrategias para la educación (1995). Entre sus principales recomendaciones cabe mencionar la reasignación del gasto a favor del nivel primario en perjuicio del nivel superior, el fomento de la expansión de las escuelas privadas y financiadas por las “comunidades”, formas de financiamiento basadas en la demanda (sistemas de vales y subsidios por alumno), cobro de aranceles en instituciones públicas, “uso eficiente del gasto educativo” (incremento de la cantidad de alumnos por docente, construcción de escuelas con materiales de bajo costo, uso intensivo de las instalaciones, etc.), focalización del gasto social, descentralización de la administración de la educación pública, establecimiento de sistemas de información y evaluación, reducción de la formación inicial de los docentes a favor de formas más eficientes de formación en servicio y promoción de escalas salariales “competitivas” e incentivos por desempeño (Oreja,2016, p.22).

Retomando la Teoría del capital humano, necesitamos conceptualizar las ideologías que maneja, es un enfoque económico de la educación, la cual considera al educando como actor racional, dejando de lado los elementos subjetivos que lo constituyen, que busca la manera de que sus posibilidades económicas y sociales puedan tener alguna productividad en el futuro, de esta manera poder tener un mayor “precio” en el mercado laboral que las otras personas y así tener una mayor exclusividad entre las empresas que demandan tener sus habilidades y conocimientos.

Entonces, si se invierte en la educación esto irá de la mano con aumentar las posibilidades de trabajo (y de ingresos) de cada individuo, esto influirá también en la productividad del trabajo, aumentará y el país tendrá un mejor rendimiento, es ahí donde entra el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo, pues les brinda esa oportunidad de capital económico que necesitan para invertir en la educación y poder tener un mayor índice de ingreso, de esta manera se cambian las políticas educativas y entran las ideologías neoliberales.

En estas circunstancias políticas - ideológicas la educación se ha ido mecanizando poco a poco, haciendo que se enseñen más que nada los conocimientos que servirán al mercado laboral de una forma en que se pueda resolver el problema de la manera más rápida posible, entonces se van enseñando de una manera menos apropiada las asignaturas sociales, pues se limita a leer lo que hay en los libros de texto a nivel primaria o básico. Los impactos negativos de la política neoliberal en los sistemas educativos en general y de México, en particular, los podemos resumir en:

1. La concepción de educación como auxiliar del educando para encontrar su propio camino se somete a una idea que equipara la educación con capacitación para el trabajo. Al incorporar en el plan de estudios tantas competencias para la vida, se busca que se desarrollen las habilidades esperadas para poder entrar al mundo laboral, pues, sin ellas, consideran al estudiante alguien no apto y sin capacidades para trabajar. Es por eso por lo que parece que la educación está perdiendo su noción orientadora para que el educando con base a sus intereses pueda escoger libremente lo que guste.
2. La tendencia a concebir educación para el autoempleo, pese a que el capital escolar no es garantía para formar parte de una empresa ya establecida. El tener un título universitario, todavía no es garantía de que se pueda conseguir un empleo con facilidad. Según la página de noticias Imagen digital, el 45.6% de los egresados de universidades públicas y privadas enfrenta dificultades para encontrar su primer trabajo, así lo reveló la quinta

edición de la Encuesta Nacional de Egresados 2021 elaborada por la Universidad del Valle de México (UVM). El estudio también muestra que predominan los salarios menores a los \$8,000 pesos en el primer empleo (73.2%), 22.4% de \$8,001 a \$15,000 pesos y únicamente 4.4% menciona un salario mensual superior a los \$15,000 pesos⁵. A pesar de la adquisición de las competencias en los centros educativos que, teóricamente les ayudarían a incorporarse de una manera más fácil al mundo laboral, esto no es posible por lo que se busca una manera de auto emplearse en otras áreas que no eran de su especialización para poder obtener dinero.

3. La tendencia a "tecnologizar" las áreas del sistema educativo y "tecnificar" las áreas de formación humanística.

⁵ Encuesta Nacional de Egresados (2022)

1.2 LA EDUCACIÓN MECANIZADA EN MÉXICO.

Una vez explicando lo que es el Neoliberalismo podemos retomar el sistema educativo que ha prevalecido con el tiempo: el **sistema educativo mecanizado**. Cuando hablamos de educación y enseñanza sabemos que no todos tienen las mismas capacidades y maneras de aprender, por lo tanto, es importante saber qué metodologías se pueden adaptar al grupo tomando en cuenta aquellos educandos a los que se les está dificultando un poco más el aprendizaje y así puedan interiorizarlo. Pero gracias a este sistema esto no es posible, porque se está viendo a los educandos como un conjunto homogéneo y que todos tendrán el mismo conocimiento en la misma cantidad de tiempo.

Como dice Rojas, (2017)

El sistema educativo mecanizado supone que todos los alumnos son tratados como si sus capacidades y habilidades fueran iguales, sometidos a pruebas de evaluación estandarizadas que no les permite mostrar o desarrollar las habilidades que cada uno tiene. Este paradigma educativo ignora una evidencia esencial: lo que hace avanzar a las sociedades es la diversidad (p. 1).

Este sistema no les permite mostrar las otras habilidades que cada individuo posee, sino que se limita únicamente a dar los conocimientos para que el educando pueda pasar al siguiente grado escolar, es por eso por lo que aquí la historia se ve afectada, pues el tiempo de enseñanza que se les da es menor que a otras materias como español o matemáticas.

Cabe resaltar que también dependiendo del interés del educando es la manera en cómo va a aprender y si hacen que la historia sea tediosa y aburrida porque se le da menos importancia que a las demás, el educando crecerá sin que le guste la materia y sin haber conseguido aprendizajes significativos de ella. Como dice Adriana Puiggrós “Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender” (1996, p. 7).

La educación no es ajena, ni se desconecta de lo que está pasando en las sociedades, pues, se va nutriendo y adaptando a las necesidades que se tengan en ese tiempo, con los discursos sociales que se engloban en la comunidad.

Es por eso por lo que, cuando se le impone a la educación un estándar de calidad, entonces, se está olvidando esos discursos de la sociedad que representan sus ideas y necesidades y se termina imponiendo un sistema de capacitación en la escuela donde el principal objetivo es el sentido económico. De esta manera la educación empieza a ser más consumida por el neoliberalismo, dejando a un lado el acompañamiento del educando, pues, se cambia a su adiestramiento para conseguir un objetivo inmediato, que es la demostración de sus conocimientos y habilidades para resolver un problema.

La pedagogía se nutre de las interpelaciones provenientes de la sociedad civil y del Estado, pero su tarea es traducirlas, resignificarlas, en términos necesarios para producir enseñanzas y aprendizajes dirigidos no solamente a lo inmediato sino con vistas al mediano y largo plazo (Puiggrós, 1996, p. 7).

Nos damos cuenta entonces que el neoliberalismo emplea indicadores de calidad que no tienen nada que ver con la ideología o lógica que se lleva en un proceso educativo, pues, la reduce meramente a un ámbito económico, nuevamente olvidando lo que una educación significa un acompañamiento del educando para conseguir que se apropie el mismo del conocimiento y pueda interiorizarlo, logrando así un pensamiento crítico. Algunos ejemplos de esta reducción de la educación es que se considera un indicador de calidad dependiendo cuántos graduados logran conseguir un trabajo en determinado tiempo.

Podemos conceptualizar al pensamiento crítico como

Todo planteamiento intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad (Saladino, p. 2, 2012).

Permitiéndonos de esta manera no quedarnos en el encasillamiento de que todo el conocimiento que nos hacen llegar es la verdad absoluta, despojándonos de los dogmas establecidos para ponerlos en duda y empezar a formar nuestro propio criterio sobre todo los conocimientos y acontecimientos que nos están rodeando, sin dejarnos influenciar directamente por otras personas, tomando en cuenta opiniones de los demás, pero no dejar que estas determinen nuestra forma de pensamiento. Gracias a esto el pensamiento crítico no da pauta de repensar la realidad en la que nos encontramos para formular propuestas resolutivas y de esta forma lograr hacer un cambio en el futuro que beneficie a la sociedad. El pensamiento crítico nos da la posibilidad de cambio.

1.3 MODELO POR COMPETENCIAS EN MÉXICO.

El modelo por competencias se estableció en México en los niveles de educación media superior y educación superior en el año de 1993, se instauró este modelo educativo en las instituciones del CONALEP⁶ y del Instituto Politécnico Nacional (IPN)⁷.

El CONALEP es una institución educativa de nivel medio superior creada por decreto presidencial en 1978 cuyo objetivo principal es la formación de profesionales técnicos, en 1993 se reforma para abrir las expectativas en materia de capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario, asesoría y asistencia tecnológica a las empresas. En 1994, el Colegio adopta el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), iniciando la reforma de su modelo educativo en congruencia con dicho enfoque.

Posteriormente, en 1998, emprende un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales con el propósito de impulsar la evaluación de competencias adquiridas a lo largo de la vida, con el referente en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL). En el 2003, se llevó a cabo una nueva Reforma Académica, con la cual se consolida la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC). Implementando así el modelo por competencias.

Hablando ahora del IPN, el modelo por competencias llegó en el mismo año que en el CONALEP, se justifica retomando las ideas internacionales acerca de la necesidad de trascender del saber hacer, al saber ser y el saber pensar. Los objetivos conductuales se van dejando de lado, para incursionar en la definición de las competencias de diferente nivel y los diferentes tipos de habilidades involucradas. Se enfatiza la idea de calidad educativa y el concepto de eficacia y medición toman un lugar central.

⁶ Subsecretaría de Educación Media Superior (2016)

⁷ Enciso, M y otros (2010)

Fue en el año 2000 con la presidencia de Vicente Fox se implementó trabajar bajo competencias a nivel primaria y secundaria, ya que en su sexenio se propuso el Plan Nacional de Educación (2001 - 2006)⁸ mencionando así competencias laborales y una educación para la vida y el trabajo, que estas derivan el “Aprender a hacer y Aprender a ser” además él fue quien implementó el artículo 348 de la Secretaría de Educación Pública (SEP)⁹ donde se decreta la obligatoriedad de la enseñanza preescolar y al mismo tiempo presenta las competencias que se deben alcanzar en este nivel educativo, para así empezar a desarrollar una “educación integral”, por este término entendemos la búsqueda de una enseñanza que englobe todos los conocimientos y habilidades posibles para que el educando tenga un desarrollo “positivo” logrando que pueda entrar fácilmente al mundo laboral.

El modelo por competencias tiene un papel importante en esta educación integral, pues, es el que va a dictaminar cuáles son aquellas habilidades y conocimientos que son funcionales para el educando, así como las respuestas a problemas que deben aplicar. Como nos plantea Ángel Díaz Barriga “toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información” (2006, p. 20)., algunas veces en las escuelas se promueven ejercicios “problema” para el desarrollo de estas competencias, pero en algunas ocasiones son tan repetitivos que esto provoca un distanciamiento de la formación de una habilidad.

Hay varios tipos de competencias para Díaz Barriga (2006, p. 21):

- Las genéricas (para la vida y académicas)
- Desde el currículo (disciplinares y transversales)
- Desde la formación profesional (complejas o profesionales, derivadas y generales)

⁸ Plan Nacional de Educación 2001 - 2006.

⁹ Acuerdo No. 348.

- Desde el desempeño profesional (competencias básicas, competencias iniciales, competencias avanzadas).

Pero nosotros nos centraremos en las genéricas que son las que están pensadas para la educación primaria o básica, a ésta se le otorgó como tarea o responsabilidad el desarrollo de las competencias para la vida y las académicas en los educandos que están en esta segunda etapa de su educación formal (considerando la educación preescolar como la primera).

Las competencias para la vida social y personal son las que su buen desarrollo le va a permitir al educando una mejor relación y desempeño dentro de la sociedad en donde vive, evitando así situaciones conflictivas; ejemplos de estas competencias son valores como la tolerancia, el respeto, la honestidad, así como la comunicación, éstas principalmente son para el desarrollo de un buen ciudadano, las competencias personales son entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia. La escuela primaria debe encargarse de que cada uno de los educandos adquieran estas competencias para la vida, para así no tener ciudadanos problemáticos o que sean un peligro para la sociedad.

Las competencias académicas serán las que la educación básica debe formar para que los educandos puedan tener acceso a la cultura, estas competencias se centran sobre todo en las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia en lenguas extranjeras.

Como está planteada la ideología por competencias se presentan dos problemas que no se pueden ignorar, pues, afecta a la educación primaria y, por lo tanto, al aprendizaje de los educandos. Primero, nos referimos a que las competencias a las que se refieren son tan amplias que en ningún momento de la vida del educando se podrá concluir la competencia, su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana, quiere decir que siempre se estará aprendiendo

El segundo problema es cuando nos encontramos con el plan de estudios, pues, volvemos a lo mismo, las competencias que se quieren trabajar son tan amplias que cuando se quieren plantear en el plan no se puede definir hasta qué momento se busca trabajar con las competencias expuestas, por ejemplo en el plan de estudios de la asignatura de Matemáticas de segundo grado elaborado por la SEP del año 2019 se encuentra “Desarrollar habilidades que les permitan plantear y resolver problemas usando herramientas matemáticas, tomar decisiones y enfrentar situaciones no rutinarias.” este tipo de competencias se siguen desarrollando a lo largo de la vida del educando, por lo tanto, no se define hasta qué punto se planea trabajar con esta y solamente la dejan inconclusa cuando el educando sale de ese nivel educativo.

La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas (Díaz Barriga, 2005, p. 27).

1.4 LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM).

La Nueva Escuela Mexicana, por sus siglas (NEM), es un proyecto de carácter humanista que busca una transformación radical en los esquemas curriculares de los programas de estudio, así como la manera en la que se enseña dentro y fuera de las aulas. Pero, ¿por qué surge el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana?, esto es debido a que una de las características de la educación mexicana durante los últimos 70 años ha sido la clara división entre los niveles de aprendizaje: los currículos de preescolar, primaria y secundaria suelen estar desarticulados.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), considera que la duración promedio del proceso educativo actual, de 3 a 20 años, carece de cierta continuidad pedagógica, lo que repercute en los resultados del proceso. Las tasas de deserción de los últimos 20 años así lo reflejan: actualmente, sólo 88 de cada 100 niñas y niños en la escuela primaria continúan en la escuela secundaria, 70 ingresan al bachillerato y solo 24 completan la educación superior.¹⁰

Técnicamente, menos del 70% de los mexicanos completan sus estudios universitarios. Por ello, según la NEM, “la reforma de 2013 y las políticas aplicadas hasta ahora al no considerar las necesidades diferenciadas de cada grupo social y nivel educativo, reprodujeron las desigualdades económicas y sociales existentes” (Subsecretaría de educación media superior, 2019, p.1).

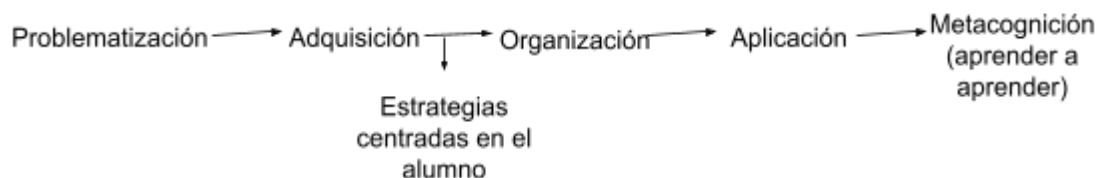
La NEM prioriza la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes como eje central del proyecto, con el objetivo de propiciar aprendizajes excelentes, inclusivos, multiculturales, colaborativos y equitativos a lo largo de su formación.

Esta propuesta educativa utiliza 3 niveles para minimizar el concepto de inserción al campo laboral, pero esto no significa que descarten la idea. Estos niveles son: 1.- Se busca una educación integral, pero con la premisa principal del mundo laboral, 2.- La situación problema, que principalmente aquí se busca recuperar situaciones

¹⁰ SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, 2019.

de la vida de los educandos que ellos no están en condiciones para resolverlas, sino que está cercano a su estado para que ellos puedan comprender lo requerido y, por último, 3.- El proyecto basado en problemas consiste en enfrentar al educando a una situación real con el fin de que construyan una respuesta multifacética que muestren sus avances en desempeños competenciales.

El modelo curricular integral para recuperar situaciones de vida de los educandos va a permitir que el educando se desarrolle en un ámbito con las tendencias a las competencias por el saber hacer, saber ser y saber convivir, pues las etapas de las competencias se dividen en:



Las estrategias didácticas posibilitan una relación escuela - comunidad, lo que permite tener un aprendizaje más significativo a los alumnos, al trabajar con base en proyectos que teóricamente abordarán problemas de su localidad. Tal y como se señala en los programas y textos de educación primaria. Sin embargo, en la realidad educativa este diseño curricular está enfrentando grandes polémicas político-ideológicas por parte de diferentes sectores de la sociedad, como: los empresarios, la oposición al gobierno, la iglesia, Gobernadores, Asociación de padres de familia y algunos sectores de profesores. Esta situación de disputa hace compleja la implementación de la reforma educativa y, por ende, algunos profesores seguirán enseñando como lo han hecho por muchos años.

Esta reforma educativa se sustenta con 8 principios, a manera de resumen son los siguientes:

- 1) Fomento de la identidad con México:** Fomenta el amor a la Patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política.

- 2) **Responsabilidad ciudadana:** La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes.
- 3) **Honestidad:** Es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos.
- 4) **Participación en la transformación de la sociedad:** Los educandos cuentan con los conocimientos y habilidades para impulsar la transformación de la sociedad. También realizan acciones transformadoras en sus condiciones de organización, producción y bienestar.
- 5) **Respeto a la dignidad humana:** Contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades.
- 6) **Fomento de la interculturalidad:** Fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo.
- 7) **Promoción de la cultura de la paz:** Forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.
- 8) **Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente:** Promueve una sólida conciencia ambiental que favorece la protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible.

Dicho esto, es importante aclarar que la NEM tiene 2 orientaciones pedagógicas (Subsecretaría de educación media superior, 2019, p.17 - 20), estas son:

1. Gestión escolar participativa y democrática: La NEM impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso

efectivo de todos sus miembros y de la comunidad. Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos: entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo. Reconoce que la escuela y su gestión es un campo de relación y disputa de diversos intereses (educativos, profesionales e incluso personales), lo cual permite transformar las acciones que despliegan los actores educativos, al asumir nuestras diferencias.

2. La práctica educativa en el día a día: El docente es actor fundamental para el logro de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, por lo que basa su labor en la realidad de su salón de clase; reconoce su incidencia en el ámbito local y comunitario, y está al tanto de los principales temas y debates que conciernen a su práctica.

- Diagnóstico del grupo: Parte fundamental de la práctica docente es considerar información sobre su ambiente inmediato, es decir, su salón de clase, con la intención de organizar el tratamiento de contenidos y que sirva como punto de referencia en el curso. Los datos que se obtengan por medio de distintas fuentes, pueden ser de utilidad para el trabajo con el Programa Escolar de Mejora Continua. Se sugiere obtener información sobre las trayectorias escolares de las y los estudiantes a través de un ejercicio colegiado en el que, entre docentes, se compartan información relevante de la evolución del aprendizaje del estudiantado. Cabe destacar que esta información no se agotará en un solo día, sino que se acrecentará durante el curso escolar. Si lo considera necesario, organice pequeños expedientes de cada uno de las y los estudiantes, ayudándose de un diario grupal, bitácoras, tarjetas, ficheros o alguna otra herramienta de uso sencillo y accesible.
- Organización de los contenidos: Maestras y maestros tienen el saber indispensable para repensar y modelar las estrategias que pondrán en juego en el salón de clase. En este sentido, se espera que, con la

experiencia construida, aborde críticamente la planeación en el contexto escolar.

- Selección de estrategias metodológicas: El trabajo pedagógico cobra sentido al diseñar, construir, seleccionar diversas estrategias metodológicas que contribuyan al aprendizaje de las y los estudiantes.
- Evaluación: La NEM entiende la evaluación como un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo. La evaluación se construye desde la práctica en el aula y con la participación conjunta de todos los actores de la escuela: cuerpo directivo, maestras y maestros, estudiantes, con la colaboración de apoyo técnico pedagógico y supervisores, e implica la sistematización de la información de lo que acontece en el cotidiano escolar.

Teniendo claro los puntos fundamentales sobre esta nueva reforma educativa que pareciera ser un cambio al modelo Neoliberal que se ha estado viviendo en los últimos años, es momento de hacer un análisis sobre la misma. Es importante destacar que las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana surgen a partir de los diseñadores educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esto quiere decir que no se hizo una consulta respectiva ni mucho menos hubo la participación de los docentes y la comunidad educativa general para la realización de este nuevo proyecto político - educativo, dejando de lado nuevamente las realidades que están viviendo en el contexto escolar.

Si modificar la educación, como pretende el nuevo modelo 2022, es un proceso, para ello se requiere conocer bien el punto de partida, esto es, tener un diagnóstico previo de la práctica docente para saber lo que se requiere modificar y lo que hay que reforzar de acuerdo con la nueva perspectiva educativa. (Candela, 2023, p 17)

Realizando este diagnóstico se podría hacer un análisis detallado sobre aquellas prácticas que sí han funcionado y que podrían volver a retomarse, de igual manera descartando aquellas metodologías o anteriores propuestas didácticas que no operaron de forma correcta en el marco escolar. También es necesario que se tome en cuenta la formación docente, en su instrucción como en las escuelas Normales, y desde la práctica educativa en el contexto en donde ésta se realiza, que son las aulas escolares.

Es indispensable que se atiendan las necesidades de los educadores y consideren la flexibilidad en cuanto a tiempo de apropiación e interiorización de los nuevos marcos curriculares, ya que al implementar la reforma sin un tiempo considerable para conocer el proyecto, las y los educadores comprenderán el programa de manera superficial sin lograr un entendimiento por completo del mismo, logrando de esta forma una confusión en su implementación en la práctica educativa, pues no se contemplaron las características de la práctica educativa cotidiana. Aquí pareciera mostrarse como ahora se están viendo a los educadores como los contenedores a llenar de información para aplicarla después a los educandos.

Un punto importante a retomar es el planteamiento nuevamente sobre los libros de texto que pueden verse como una propuesta errónea al homogeneizar nuevamente la educación, cuando en la propuesta educativa del proyecto tiene como principales objetivos respetar la realidad en donde se desarrollan los educandos y las comunidades escolares. La implementación de los libros de texto debe ser vistos como un apoyo didáctico, más no deben ser concebidos como la base para la práctica educativa, ya que dándoles ese peso se vuelve nuevamente a las metodologías de repetición sobre lo que hay en el libro sin ningún tipo de reflexión y comprensión. Viéndolo de esta forma, los libros de texto deben de tener contextualizados por región los contenidos que se encuentren, si la NEM quiere alcanzar a todas las comunidades, debe de importarle la forma en la que se presentan los contenidos para que los educandos puedan hacerlos parte de sí y al mismo tiempo sentirse involucrados con ellos.

Otro aspecto a destacar es la evaluación que se plantea en este nuevo plan de estudios por la Nueva Escuela Mexicana, en el documento se plantea una

evaluación formativa para los educandos, para Díaz Barriga (2023, p.13) parte de la auto-reflexión (acompañada por la reflexión de sus compañeros), como un medio de regulación interactiva; en este sentido, surge como un proceso individual que reclama interpretar la información que se ha recuperado, y que busca que el educando tome conciencia de sus avances, sus errores y sus retos de aprendizaje.

Sin embargo, la evaluación docente tiene un enfoque más sistemático, pues el proceso regulador de este tiene un carácter neoliberal, meritocrático, y segregador, pues los docentes son evaluados en 3 etapas diferentes¹¹ las cuales son: Informe de responsabilidades profesionales, Proyecto de enseñanza y el Examen de conocimientos didácticos y curriculares. Una vez finalizada esta evaluación docente, dependiendo de los resultados de cada uno se les otorga una distinción de entre los demás educadores¹², en este punto se puede ver la poca coherencia que hay entre ambas evaluaciones si es que la Nueva Escuela Mexicana busca implementar una evaluación formativa para todos, pues, por un lado, introduce ideologías humanistas mientras que, otro lado, continúa con el mismo pensamiento Neoliberal para la producción que se busca erradicar.

Realizar una reforma educativa necesita un proceso, el cual pueda ayudarla a conseguir los nuevos objetivos que plantea el proyecto, es por eso que debe iniciar en las escuelas y terminar en ellas, es decir, que necesita proseguir con los debates y experiencias que se desarrollan dentro de los contextos escolares, además de que debe tomar en cuenta la diversidad sociocultural de las comunidades y regiones.

¹¹Secretaría de Educación Pública (2017)

¹²Gobierno de México (2015)

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN PRAGMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO PROBLEMA SOCIAL EN MÉXICO.

INTRODUCCIÓN.

El propósito principal de la enseñanza de la historia en la educación básica es la transmisión de datos, la repetición de los nombres de los personajes más significativos y la memoria de fechas y lugares. Como resultado, promueve principalmente el aprendizaje memorístico. Esto significa que a los niños y jóvenes no se les enseña el pensamiento histórico, porque al parecer la ubicación de los eventos y procesos históricos y la comprensión del tiempo y el espacio ciertamente no son importantes.

En varios niveles escolares los estudiantes han manifestado que la asignatura de historia tiende a ser una materia aburrida, ya que solamente para ellos es memorizar gran parte del contenido que el maestro les brinda durante todo un turno de clases, para luego realizar tareas extra clases (...), es así que continúa siendo de interés reformar la manera en que se trabaja la enseñanza de la historia, para lo cual se requiere tomar en cuenta el criterio de los estudiantes, de manera que se puedan cubrir las necesidades que demandan y hacer más fructífero el proceso. Es el momento de involucrar más a los alumnos y desarrollar en ellos habilidades de segundo orden, donde el aprendizaje de esta materia sea algo más que la memorización de importantes fechas, hechos históricos o personajes de ciertos periodos (Lahera y Pérez, 2021, p 134 - 135).

Pero debemos recordar que el pensamiento histórico es aquel que tiene “la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado” (Santisteban, 2010, p. 35). De esta manera, se forman ciudadanos conscientes de los acontecimientos a su alrededor, analíticos y reflexivos, donde se utilice a la historia para darle un

sentido al presente e interpretar al mundo actual, pero que al mismo tiempo sea usada para dirigir un mejor futuro.

Esto quiere decir que al juzgar los acontecimientos pasados dándoles un significado en el presente, podemos gestionar esos aprendizajes para construir un futuro donde no se repitan las situaciones conflictivas pasadas, (y si lo hacen ser más conscientes del por qué) y además esto ayudaría a la ciudadanía democrática en la que nos encontramos, pues se busca el bienestar de la sociedad.

Como nos hace mención Gadamer (1996) acerca del pensamiento histórico, para lograr comprender a la historia se debe comenzar por reflexionar, analizar y proyectar su historicidad misma, pues debemos dejar de ver a la historia como un objeto de estudio aparte del sujeto como si ambos fueran ajenos y no tuvieran una vínculo en común, pues no se debe separar de la historicidad misma del sujeto, sino verse como “una relación en la que la realidad de la historia persiste igual que la realidad del comprender histórico” (Gadamer, 1996, p. 370).

La historia es una asignatura fundamental para el conocimiento y el entendimiento de las problemáticas sociales actuales y futuras, al reducir su importancia en el sistema educativo se logra que los educandos se formen como sujetos ajenos y no establezcan una relación con ella provocando no tener un sentido de pertenencia y un desconocimiento sobre su pasado.

Además, el análisis de los eventos y procesos históricos nos da una mayor perspectiva del por qué pasan o por qué se viven ciertas circunstancias en el entorno que nos rodea como, por ejemplo, la situación económica del país, los movimientos sociales que se presentan o las diversas culturas con las que nos podemos encontrar, de igual manera es una forma de poder formar vínculos con nuestros semejantes.

Por esto es importante el saber qué es lo que piensan los educandos cuando les hablamos sobre historia, si les interesa, si les motiva la investigación o si creen que es importante en nuestra vida, así como la manera en que los educadores abordan esta asignatura, como la plantean, qué metodologías utilizan, si a ellos mismos les

gusta impartir esta materia, etc., o si se está cayendo en este método de enseñanza tradicional por competencias que solo busca producción y memorización y no análisis y crítica que hemos estado viviendo desde el sexenio del presidente Vicente Fox, donde no importan las habilidades e intereses de los educandos, sino de qué manera eficiente van a responder a una problemática.

2.1 LA HISTORIA COMO ASIGNATURA.

La enseñanza de una historia formativa promueve un análisis del pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias, permitiendo vislumbrar un futuro mejor. Para ello se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición sin sentido de hechos, encaminando así un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para poder darle un sentido, y de esta manera responsabilizarse con el presente.

Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Asimismo, es importante el desarrollo de pensamiento crítico y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales.

La historia no puede situarse aparte del propio sujeto que la estudia porque éste forma parte de la misma y no puede entonces ser él mismo objeto de estudio so pena de perder de vista su propia situación histórico-hermenéutica (...) es necesario concebir a la historia como una constante relación en la que el uno y lo otro forma parte de la misma realidad; una relación que es además dialógica porque siempre existe la comunicación entre ambos elementos (Guzmán, 2019, p.95).

El pensamiento histórico crítico según Mejía (2015) es aquel que va a ver al pasado como una posibilidad que fue (argumentación), al presente como una realidad para auto-reflexionar (metacognición) y al futuro como una amplia gama de posibilidades (solución de problemas) para diversificar; esto favorecerá en los educandos la ubicación espaciotemporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos.

Para ello, se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formación de una conciencia histórica. Para Rusen, (1992) “La conciencia histórica toma al pasado como experiencia y permite entender el sentido del cambio temporal y las perspectivas futuras hacia las que se orienta el cambio” (p. 29).

Esto quiere decir que, se puede entender a la historia como una relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro. Partiendo de un presente problematizado, pensando y analizando el pasado, para poder hacer un regreso reflexivo al presente, de esta manera se pueda comprender el devenir histórico dado-dándose, y partiendo de esa comprensión y análisis poder dirigir la acción transformadora hacia el futuro. Así, se incentiva a los educandos a descubrir que el estudio de la historia tiene un sentido vital para los seres humanos y que no solamente está encasillado a una relación lineal de pasado-presente-futuro, sino que se puede regresar al entendimiento del pasado para así darle un mayor sentido al presente.

Se exige concebir la historia no sólo como el pasado de algo que imprime una huella indeleble, sino, sobre todo, como presente en que se conjuga lo dado en lo dándose, el cierre con su apertura, y cuya articulación se realiza mediante las prácticas de los sujetos en el esfuerzo por construir su utopía (Zemelman, 1992, pp. 85-87).

El aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el educador plantea a los educandos para que desarrollen su pensamiento histórico,

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir

del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Mejía, 2015, p. 416).

No debemos confundir el pensamiento histórico con el conocimiento histórico, el primero nos da la posibilidad de la construcción de la conciencia histórica, situándonos en nuestro presente, como mencionan Seixas y Morton (2004) se construye y es condicionado por el presente gracias a todas las problemáticas y circunstancias a las que se enfrenta el historiador en su investigación para construir su propia interpretación de la Historia, pues también se basa en el lugar del sujeto dentro de la sociedad en el que se encuentra. El segundo, es aquel que abarca todo lo que es el conocimiento científico de la historia “como resultado del trabajo del historiador, es el proceso cognoscitivo mediante el cual es investigado el objeto de estudio de la ciencia histórica” (Ordaz, 2012, p. 136).

El problema que se encuentra en la educación básica relacionado al conocimiento histórico es que es visto como algo estático, ya dado y una verdad absoluta; donde solamente se puede recurrir a la exposición para poder enseñarla, de igual manera se desvincula este tipo de conocimiento al contexto socio-cultural de los educandos y no se trata de darle un sentido y una relación, limitando de esta manera la capacidad interpretativa de cada uno, pues se llega a la conclusión de que no hay nada que pensar, por lo tanto, se van perdiendo algunos significantes de la cultura.

Mediante la indagación histórica fundamentada científicamente el aprendiz no solo alcanza contenidos conceptuales que ayudan a interpretar, comprender y dar sentido a los acontecimientos históricos locales, nacionales e internacionales de carácter social, económico, cultural y político, además se apropia de meta-conceptos como son las habilidades investigativas y los valores éticos y cívicos que, contribuyen a la formación integral del estudiante (Obregón y Suárez, 2016, como se citó en Espinoza Freire y otros, 2021, p. 468).

El conocimiento histórico será construido a través de la didáctica, se desarrollará introduciendo a los educandos a la búsqueda, análisis, reflexión, crítica e interpretaciones de fuentes (método de investigación histórica), para después de realizar toda la investigación formular hipótesis sobre los acontecimientos con el objetivo de comprender y entender las causas y consecuencias, finalizando con una explicación sobre los acontecimientos del pasado. Para esta construcción se deben desarrollar habilidades tales como: tiempo histórico, razonamiento relativista, pensamiento crítico, causalidad histórica y empatía histórica.

Los objetivos educativos que busca desarrollar el Neoliberalismo con la enseñanza mecanizada en la educación básica (como lo son la fabricación de mano de obra para la inserción en el mundo laboral y no desarrollar en los educandos un pensamiento crítico y reflexivo) están muy alejados a lo que el pensamiento histórico pretende formar, pues como se explicó anteriormente solo se está centrando en una educación para la productividad laboral, sin ningún tipo de conciencia¹³, reflexión y crítica a los conocimientos que se están exponiendo, sin abrir pauta a que el educando pueda hacer un análisis, a esto lo llamamos “educación bancaria”, como explica Paulo Freire (2005) el educador es el sujeto que tiene la verdad absoluta, es el principal agente de la educación y no puede ser cuestionado, el educando pasa a ser el receptor de todos los contenidos de la sabiduría, sin poder cuestionarlos, ya que tiene la errónea idea que no sabe nada y debe asumir como verdadero todo lo que diga el educador. En esta concepción bancaria de la educación, el mejor educando será el que aprenda los conocimientos con mucha memorización.

El desarrollo del pensamiento histórico ayudará a que el educando tenga un sentido de pertenencia, conocer y comprender de dónde viene, así como los cambios que se irán desarrollando en un futuro. Con el cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones y la participación responsable.

¹³ Conciencia significa ‘reconocimientos en ámbitos de ética y moral’: conciencia del bien y el mal. Mientras que consciencia alude al ‘reconocimiento de la realidad y percibirse en ella, en un sentido metafísico más general’, ya no sólo relacionado con la ética y moral. (Academia Mexicana de la Lengua)

Por consiguiente, se propone una metodología de trabajo que se distinga por establecer relaciones entre el presente y el pasado. Una manera de implementar estas nuevas formas de enseñanza basándonos en la didáctica de la historia, cabe resaltar que tenemos que desarrollar el pensamiento histórico y adaptar estos conocimientos a niños de entre 10 y 12 años, pues están cursando el quinto año de la educación básica, por lo que se deben enseñar pensamiento histórico, espacio-espacial y la interpretación histórica.

Se deben desarrollar las habilidades antes mencionadas cuando hablamos de pensamiento histórico, pues van de la mano para poder alcanzar lo que llamamos conocimiento histórico, estas habilidades según Prats (2001, p.44) son:

Pensamiento cronológico y espacial.

- Comparar el presente con el pasado, evaluando las consecuencias de los acontecimientos y de las decisiones y determinando las lecciones que pueden ser aprendidas a partir de los hechos del pasado.
- Analizar cómo el cambio sucede en diferentes momentos y en diversas horas; entienden que algunos aspectos pueden modificarse mientras que otros siguen siendo iguales; y entienden que el cambio es complicado y afecta no solamente a las tecnologías y la política sino también a los valores y las creencias.

La investigación, las evidencias y los puntos de vista.

- Distinguir los argumentos válidos de una interpretación histórica y descartar las posiciones engañosas.
- Identificar los sesgos y los prejuicios en las interpretaciones históricas.
- Evaluar en las discusiones de los historiadores distintas interpretaciones del pasado, incluyendo las evidencias que los autores usan en los análisis y las distinciones que realizan entre las generalizaciones y las simplificaciones.

- Construir y probar hipótesis; recoger, evaluar y emplear la información de fuentes primarias y secundarias múltiples; y aplicarlas en las presentaciones orales y escritas.

La interpretación histórica.

- Demostrar las conexiones y causalidades entre los acontecimientos históricos particulares y las tendencias sociales, económicas y políticas más generales.
- Reconocer la complejidad de las causas y de los efectos históricos, considerando las limitaciones en determinadas causas y efectos.
- Interpretar los acontecimientos del pasado dentro de su contexto, de las normas y valores actuales.
- Entender el significado, la implicación y el impacto de los acontecimientos históricos y reconocer que los acontecimientos habrían podido tomar otras direcciones.

Hay que recordar que la historia no puede ser considerada como un proceso estático, sino como algo que se construye teóricamente día a día a partir de las acciones de los sujetos sociales.

También, es importante señalar que,

La asignatura de Historia guarda relación con las asignaturas y Áreas de Desarrollo que integran la educación básica, en cuanto que fortalece el trabajo con las nociones de tiempo y espacio para comprender un proceso histórico o contextualizar un periodo. Por ejemplo, con la asignatura de Español se apoya el trabajo de desarrollo de habilidades para la consulta e interpretación de textos, la expresión oral y escrita de ideas; y para que los estudiantes puedan explicar la complejidad de los problemas sociales, la utilidad del uso de métodos y las técnicas de la investigación. La asignatura de Geografía proporciona la noción de espacio y medio ambiente, enfocado a la relación del ser humano con el espacio geográfico; la de Artes, el análisis

de imágenes o manifestaciones artísticas y culturales en determinado tiempo y espacio, la valoración del patrimonio cultural, el conocimiento y contextualización de las raíces culturales e históricas; Matemáticas dota a los estudiantes de herramientas para la medición del tiempo y la elaboración e interpretación de gráficas y estadísticas; Formación Cívica y Ética los acerca al reconocimiento de la diversidad cultural, la identidad, el respeto a la forma de vida democrática y los derechos humanos, así como la participación para la resolución de problemas (SEP, 2019, p. 386).

2.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

La metodología utilizada fue del tipo cualitativo, ya que se buscó examinar cómo es que los sujetos construyen sentidos y significados en torno a sus acciones humana y, por ende, a su objeto de conocimiento, es decir, no apoya la cuantificación de la realidad de las personas, más bien les otorga mayor peso a los actos humanos y al cómo éstos ven su realidad. Se debe ir al contexto de los sujetos para poder ver, comprender y reflexionar sobre la realidad que ellos están viviendo, así mismo debe integrarse al grupo al cual se está investigando para, de esta manera, poder entender sus significaciones, comportamientos, conocimientos y acciones. Es por eso que, para tener un acercamiento real, fui al contexto donde se desarrolló la investigación, observé cómo se desarrollaba la realidad de los educandos dentro de la institución escolar, como son sus relaciones con los educadores que se encontraban en los pasillos y con sus demás compañeros a la hora de descanso, pese a que no pude entablar directamente una relación con los grupos a investigar, logré un acercamiento significativo a través de la observación no participante. Gracias a esta observación el conocimiento construido fue tomando estructura, dándole un sentido sobre qué es lo que a los educandos les interesa, y las relaciones que van construyendo entre sí, de esta manera logrando una asimilación sobre la realidad en la que están envueltos.

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos de investigación; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (Sandoval y otros, 1996, p. 15).

La construcción del conocimiento en el enfoque cualitativo se va realizando en el transcurso de la investigación, y la validez de sus conclusiones se harán a través del diálogo, la interacción y la vivencia. Max Weber (1969) fue fundador de la sociología y dentro de ella la investigación cualitativa. Incorporó la idea de

Verstehen y el concepto de tipo ideal. Estos dos conceptos tienen un mismo objetivo: encontrar el sentido de las acciones de los actores.

La *Verstehen*, operación fundamental para la construcción del sentido de la acción individual, parte de la base que desde la interioridad del observador y teniendo en cuenta la exterioridad de las acciones del actor, es posible construir el sentido o mejor los motivos por los cuales ese actor produce una determinada acción (Noboa, 2007).

Se parte del supuesto de que, es imposible para el observador descubrir las causas que dan lugar a la acción individual, pues los sujetos muchas veces no están conscientes de los significados de sus acciones, ya que lo hacen de manera cotidiana y la vida cotidiana enajena, entonces como tienen muy interiorizadas estas acciones no se percatan de ellas. Ante esta dificultad lo que se debe hacer es reconstruir el sentido partiendo de la racionalidad contextualizada del observador y sin dejar de lado las observaciones que se puedan hacer del comportamiento del actor, al mismo tiempo el investigador debe hacer a un lado sus prejuicios y valores en las acciones que realiza el sujeto o en el mismo, ya que estos pueden afectar la tarea para la interpretación.

Se debe recordar que el observador “está condicionado por el contexto histórico y social de cada época, tanto el comportamiento del actor como el conocimiento que crea el observador están sometidos a un tiempo histórico” (Noboa, 2007). El segundo concepto, que es el de Concepto tipo ideal pretende reconstruir la acción racional, para luego incorporar las irracionalidades típicas de la acción humana.

La investigación cualitativa cuenta con 4 fases según Rodríguez y otros (1996):

1. Preparatoria: El investigador toma como base su formación investigadora, sus conocimientos, experiencias sobre fenómenos educativos. De igual manera hará el diseño de su investigación respondiendo: ¿Qué diseño?, ¿Qué o quién va a ser estudiado?, ¿Qué método de indagación?, ¿Qué técnicas de recolección y análisis usaré? y ¿Desde qué perspectiva van a elaborarse conclusiones?

La elección del diseño de investigación fue elegido con base a lo que se investigó, por lo tanto, el más conveniente es el diseño cualitativo de la investigación, pues, utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación que puedan servir para futuras investigaciones, además de que no cuantifica los datos, si no que se le da un análisis y una reflexión sobre el fenómeno que se estudia. A partir de esta premisa se fue haciendo la elección de las demás partes del diseño de investigación que al trabajar unidas dieran coherencia a lo que se plantea y sobre todo al análisis al que quiero llegar.

2. Trabajo de campo: Es cuando el investigador entra en el escenario del grupo a investigar, cuidando los detalles y utilizando su preparación teórica, realiza acercamientos y al mismo tiempo recolecta información para la investigación. El trabajo de campo es el acercamiento al contexto de la investigación, la observación pasiva de las relaciones que los educandos forman entre sus compañeros y los educadores, por último, es la entrega de los cuestionarios a cada uno de los participantes.
3. Fase analítica: Proceso de análisis de información. Se analiza a través de la argumentación teórica pedagógica en la que la investigación fue guiada, en este caso es a partir de la pedagogía crítica, se hace un análisis desde las premisas fundamentales de esta postura y sobre los objetivos que se buscan conseguir desde la misma.
4. Fase informativa: Difusión de los resultados. Se hace un despliegue de cada uno de los puntos más notables y valiosos que se obtuvieron de la investigación, haciendo un análisis y una crítica desde la argumentación teórica pedagógica que se adopta.

El método de investigación cualitativa que se implementó fue el método biográfico, que integra los relatos de toda una vida o de determinadas etapas o acontecimientos biográficos de relevancia de la persona estudiada, además de toda la información o documentos de los que se pueda disponer sobre la vida del sujeto

objeto de estudio, con el propósito de conocer y analizar la percepción de la realidad social de la persona estudiada.

La elección de los sujetos de la investigación fue el de *Por máxima variedad / variación máxima*, donde se selecciona de manera consciente una muestra heterogénea y observa los aspectos comunes de sus experiencias. Este muestreo nos puede arrojar 2 tipos de datos:

- Descripciones de alta calidad, útiles para informar.
- Patrones significativos compartidos de aspectos comunes que se dan entre participantes.

Los informantes, como sujetos de la investigación, es un grupo completo de 5to año de primaria (30 educandos).

Técnicas

Las técnicas que se planearon instrumentar con base en el enfoque cualitativo de investigación son: El diario de campo y la historia de vida. Un diario de campo, que es un instrumento para registrar aquellos hechos que son posibles de ser interpretados, permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior (Valverde, 1993, p. 309).

Se utilizó principalmente para anotar los sucesos importantes que se presenten en el salón de clases al momento en el que se esté impartiendo la asignatura de

historia, así como las metodologías y recursos didácticos que usa el educador y las actitudes que toma el alumnado.

La segunda técnica es la historia de vida, que es un relato de cómo el sujeto se está entendiendo en su propia realidad, es también el análisis y la transcripción que el investigador realiza a partir de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma.

Su principal finalidad la podemos localizar en el relato que se extraen de las mismas contextualizadas en un lugar y tiempo determinado, que permiten revivir, analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento (Cotán, 2012, p. 3).

Las Historias de Vida se basan en experiencias concretas de la persona en cuestión, a través de las cuales se pretende recuperar el sentido de esta vinculándola a experiencias vividas de las personas, por lo que deberemos tener una posición de escucha activa y metodológica. En este sentido, se busca que los educandos nos cuenten cuál ha sido su experiencia de vida académica con la asignatura de historia, qué cosas les gustan, qué cosas no, cómo se les ha enseñado durante los 5 años de primaria, etc.

De esta manera se puede profundizar acerca de la visión que tienen los educandos acerca de esta materia, además que la información se obtiene directamente de los sujetos de estudio y no recolectada por terceros.

Al momento de realizar la investigación se presentó un contratiempo, ya que no fue posible utilizar esta última técnica de investigación, pues la directiva de la institución no lo permitió. Por lo que se cambió a la implementación de cuestionarios. Se ajustó la metodología a las circunstancias, se obtuvieron resultados valiosos.

Es entonces importante explicar cómo está fundamentada esta nueva técnica de recolección de información: El cuestionario. Para su construcción se hizo la investigación documental sobre el Neoliberalismo y la educación a través de la ideología de este esquema dominante. Se consultaron las fuentes de la educación Neoliberal en México y, por consiguiente, las formas de cómo se enseña historia,

con esto se hizo un análisis pedagógico y se derivó la necesidad de investigar y compilar más información específica sobre las formas de enseñanza de la historia en el grado de 5to año de primaria, se escogió este nivel educativo y este grado porque los educandos ya tuvieron un acercamiento con esta asignatura en sus grados pasados y ya tienen una perspectiva sobre el conocimiento al que estuvieron en contacto, además gracias a esto también podemos ver la perspectiva que tienen acerca de seguir viendo historia en su siguiente grado, o sea 6to, y a lo largo de su educación secundaria, podemos rescatar si siguen desarrollando interés acerca de la asignatura o prefieren solamente cursarla para ser aprobados. Metodológicamente no hay pregunta que no se derive de una teoría.

Para recopilar la información para el análisis se decidió hacer un cuestionario que refleja directa y específicamente las necesidades educativas con respecto a la enseñanza de la historia. El cuestionario dirigido a los educandos (véase anexo 1), fue diseñado así para que lo contestaran de manera honesta los pensamientos que tienen acerca de la asignatura de historia, las preguntas en ese orden se van relacionando una con otra, pues dan la posibilidad a que cada uno de los educandos se pueda expresar libremente haciendo una conexión entre cada una y sin parecer que algunas no tienen sentido, las preguntas que se encuentran en este cuestionario son únicamente personales para conocer la perspectiva del educando, no se realizaron preguntas sobre cuánto conocimiento tienen acerca de la materia. En cuanto al cuestionario dirigido a los educadores (véase anexo 2), abarcan tanto preguntas sobre su formación profesional como preguntas personales, esto para saber cómo los educadores a través de su campo formativo enseñan historia y si es que adaptan ellos su metodología a los educandos cuando lo encuentran necesario, las personales son para de igual manera saber la perspectiva que ellos tienen sobre la historia pues de esta manera si un educador no le interesa o no le gusta lo que enseña se ve reflejado en cómo los educandos lo aprenden.

Por lo tanto, los resultados que se obtuvieron con la respuesta de los cuestionarios se analizaron cómo es que los educandos están relacionándose con la asignatura de historia y si les gusta cómo es que les han estado enseñando a lo largo de su año escolar esta asignatura. Con los educadores se buscó analizar los recursos que

emplean para la enseñanza de la historia y cómo lo hacen, de igual manera saber la perspectiva que tienen acerca de esta asignatura.

El cuestionario es una herramienta de recolección investigación que puede ser utilizada tanto en investigación cualitativa como cuantitativa, pero para esta tesis se emplea para la primera mencionada.

El cuestionario es el instrumento más utilizado para la recolección de datos cuando nos referimos a fenómenos sociales. Consiste en un conjunto de preguntas respecto a la problemática de la cual se quiere recolectar más información, deben ser congruentes con el planteamiento del problema que hemos establecido. Las preguntas que se formulan en los cuestionarios son de 2 tipos: **cerradas** y **abiertas** (que son las que se emplearon).

En palabras de Roberto Sampieri y otros (2014) mencionan que las preguntas cerradas son aquellas que las respuestas ya han sido anteriormente determinadas por el investigador, esto quiere decir que los participantes están limitados a escoger una de las posibles respuestas que se les presentan. Estas pueden ser dicotómicas (solamente tienen dos opciones para elegir) o incluir varias opciones de respuesta, algo importante de esta última es que si la pregunta va a utilizar varias opciones estas deben de abarcar todas las posibles respuestas.

Hay otro tipo de preguntas cerradas en las que el participante puede seleccionar más de una opción o respuesta, pues las categorías no son excluyentes a este tipo de pregunta se le denomina: posible multirrespuesta. Estos autores también mencionan que hay preguntas donde se deben jerarquizar opciones, dedicar un puntaje a una o diferentes cuestiones, otra donde la pregunta cerrada se encadena a varias preguntas subsecuentes, etc. La principal desventaja que se presenta en el uso de estas preguntas es que, al limitar las respuestas, no siempre se describe con exactitud lo que el participante quiere decir, además de que el investigador debe formular las respuestas de tal manera que el participante esté familiarizado con ellas.

Una vez delimitando lo que son las preguntas cerradas en el uso de los cuestionarios, es fundamental explicar su contraparte las cuales fueron utilizadas en el instrumento de recolección de información en la investigación. Las preguntas abiertas no limitan las alternativas de respuesta, pues los participantes pueden expresarse de manera libre para responder el cuestionamiento que se les plantea. Por lo tanto, proporcionan información más amplia sobre lo que queremos investigar, pues gracias a ellas se pueden profundizar en las opiniones que tienen los participantes. De acuerdo con Roberto Sampieri y otros (2014) las principales desventajas que tiene el emplear este tipo de preguntas en los cuestionarios es que se pueden presentar casos donde el participante tenga problemas para expresarse de manera escrita, esto puede provocar que no expresen lo que en realidad quieren plantear o se genere un caso de confusión en su respuesta. De igual manera es más difícil codificar y de analizar.

La elección del tipo de preguntas que contenga el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, los tiempos de que se disponga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión. Una recomendación para construir un cuestionario es que se analice, variable por variable, qué tipo de pregunta o preguntas suelen ser más confiables y válidas para medir esa variable, de acuerdo con la situación del estudio (Roberto Sampieri y otros, 2014. p 221).

Si queremos obtener los resultados esperados de nuestro cuestionario es importante saber qué características deben tener las preguntas, independientemente de si son cerradas o abiertas, pues la formulación correcta de estas ayudará al investigador a tener un acercamiento más preciso a la información que busca conseguir. De acuerdo a Roberto Sampieri y otros (2014, pp. 224 -225) estas son las principales características a tomar en cuenta en la redacción de las preguntas:

- 1) Las preguntas tienen que ser claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados. Deben evitarse términos confusos, ambiguos y de doble sentido.

Por ejemplo, la pregunta 7 del cuestionario formulado para los educandos: “¿Cómo te gustaría que te enseñaran historia?”, es clara y concisa, pues pregunta sobre una manera específica al participante sobre qué interés tiene acerca de una metodología de enseñanza de la historia, una manera errónea sería preguntar “¿Te gusta cómo te enseñan historia?”, pues es muy ambigua y podría ser respondida solamente con un “Sí” o “No” y, por lo tanto, no podríamos recuperar información valiosa acerca de esa pregunta mal diseñada. Otro ejemplo es en la pregunta 10 del cuestionario elaborado para los educadores: “¿Cuál cree usted que sean los principales motivos por los que la mayoría de los estudiantes no se interesan en esta materia?”, la formulación de esta pregunta es comprensible pues muestra exactamente cuál es la intención de la misma y específicamente qué respuesta es la que se está esperando por parte de los educadores.

- 2) Es aconsejable que las preguntas sean lo más breves posible, porque las preguntas largas suelen resultar tediosas, toman más tiempo y pueden distraer al participante; pero como menciona Rojas (2002, como se citó en Sampieri), no es recomendable sacrificar claridad por concisión. Cuando se trata de asuntos complicados tal vez es mejor una pregunta más larga, debido a que facilita el recuerdo, proporciona al sujeto más tiempo para pensar y favorece una respuesta más articulada (Corbetta, 2003, como se citó en Sampieri). La directriz es que se incluyan las palabras necesarias para que se comprenda la pregunta, sin ser repetitivos. Por ejemplo, en la pregunta 5 del cuestionario elaborado para los educandos “¿Cómo te han enseñado historia durante tus años en la escuela?”, esta es la pregunta más larga que se encuentra en este cuestionario, justamente para que los educandos puedan comprender de manera clara y sencilla que se le está preguntando las formas en las que ha tenido un acercamiento con la asignatura en la escuela. Ahora en el cuestionario dirigido a los educadores, la pregunta 6 “¿Considera que podría mejorar la enseñanza de la historia con métodos propios? ¿Cuáles serían?”, aquí la pregunta se extiende porque se busca explorar la manera en la que el educador piensa que a través de sus propios conocimientos en didáctica puede contribuir a una mejora cuando se habla de la asignatura de historia.

- 3) Deben formularse con un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes.
- 4) No pueden incomodar a la persona encuestada ni ser percibidas como amenazantes y nunca ésta debe sentir que se le enjuicia. Debemos inquirir de manera sutil. Preguntas como la número 1 y 2 del cuestionario para los educandos respectivamente: “¿Cuál es tu materia favorita?” y “¿Cuál es la materia que menos te gusta?”. De esta manera no se concibe a la pregunta cómo juzgadora pues simplemente es una indagación sobre el gusto e interés de los participantes. Después utilizar preguntas tenues que indirectamente nos indiquen el interés del educando, podemos preguntar de manera directa pero pasiva si es que le gusta la asignatura a la cual investigamos como por ejemplo en las preguntas 3 y 4 del cuestionario de educandos respectivamente: “¿Te gusta la historia? ¿Por qué?” y “¿Qué piensas de la asignatura de historia?”.
- 5) Las preguntas deben referirse preferentemente a un solo aspecto o una relación lógica. Por ejemplo, la pregunta: ¿acostumbra usted ver televisión y escuchar radio diariamente?, expresa dos aspectos y llega a confundir. Es necesario dividirla en dos preguntas, una relacionada con la televisión y otra vinculada con la radio.
- 6) Las preguntas no habrán de inducir las respuestas. Se tienen que evitar preguntas tendenciosas o que dan pie a elegir un tipo de respuesta (directivas). Por ejemplo, en la pregunta 2 del cuestionario para educadores “En su consideración, ¿sus alumnos demuestran interés en la materia?”, no se insinúa la respuesta en la pregunta, pues se busca que el educador mismo haga una observación objetiva a lo que vive en el salón de clases cuando se trata de enseñar historia. Una manera incorrecta de preguntar este cuestionamiento es “¿Los alumnos de 5to año son flojos al momento de estudiar historia?”, pues de manera inconsciente se está dando la idea de una actitud que están tomando los educandos y esto podría afectar la respuesta del participante, o sea, el educador a cargo. El participante nunca

debe sentirse presionado. Un factor importante a considerar es la deseabilidad social (Furr, 2010, como se citó en Sampieri p. 225), a veces las personas utilizan respuestas culturalmente aceptables.

- 7) Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada. Es también una manera de inducir respuestas. Por ejemplo, la pregunta 8 del cuestionario dirigido a los educadores: “¿Considera adecuada la metodología actual que se utiliza para la enseñanza de esta asignatura?”, no se está respaldando de ninguna institución, que en este caso sería la Secretaría de Educación Pública (SEP) pues pueden influir las respuestas ya que se está mencionando una entidad de categoría reconocida a nivel nacional, si no, que solamente se pregunta por la metodología que deben de usar. Las instituciones no deben anteceder a las preguntas, ya que influyen y sesgan las respuestas.
- 8) Es aconsejable evitar preguntas que nieguen el asunto que se interroga. Tampoco es conveniente incluir dobles negaciones (son positivas, pero suelen confundir). Mejor se redacta de manera positiva.
- 9) No deben hacerse preguntas racistas o sexistas ni que ofendan a los participantes. Se recomienda también sortear las preguntas con fuerte carga emocional o muy complejas.
- 10) En las preguntas con varias categorías de respuesta, y cuando el entrevistado sólo tiene que elegir una, llega a ocurrir que el orden en que se presentan dichas opciones afecta las respuestas de los participantes (por ejemplo, que tiendan a favorecer a la primera o a la última opción de respuesta). Entonces resulta conveniente rotar el orden de lectura de las respuestas a elegir de manera proporcional. Asimismo, cuando las alternativas son demasiadas es más difícil responder, por ello es conveniente limitarlas a las mínimas necesarias.

Una vez teniendo nuestras preguntas formuladas y redactadas debemos reflexionar sobre ellas, como ¿es necesaria incluirla?, ¿Qué aporte tendrá esta pregunta a mi

investigación?, ¿Qué espero de la respuesta a esta pregunta?, ¿Es concreta?, etc. Esto con el fin de que el cuestionario sea lo más específico posible y no preguntemos las mismas cosas con diferentes palabras. Cuando iniciamos un cuestionario es importante, de igual manera, la primera pregunta que estará en contacto con el participante, ya que de esta dependerá la relación que tenga con el cuestionario, es por eso que se debe iniciar con una pregunta fácil o neutra para que se empiece a establecer una relación y que el participante vaya distinguiendo el tema que se tratará. Se puede emplear ir de lo más general a lo más específico en el orden que se establezca en el cuestionario. De esta manera conseguimos que no sea largo y por consiguiente tedioso o cansado de hacer.

Cabe destacar la forma en la que se codifican las respuestas de las preguntas abiertas, pues como sabemos, estas son más amplias y cada uno de los participantes puede responder de manera libre, entonces gracias a esto se vuelve un poco más difícil este proceso. “Las preguntas abiertas se codifican una vez que conocemos todas las respuestas de los participantes a los cuales se les aplicaron, o al menos las principales tendencias de respuestas en una muestra de los cuestionarios aplicados” (Roberto Sampieri y otros, 2014, p 232)., con la codificación de preguntas abiertas se obtienen ciertos patrones a los cuales se les asignará una categoría y estas representan los resultados finales.

Para Sampieri (2014) la mejor forma de cerrar las preguntas abiertas es siguiendo los siguientes pasos:

1. Seleccionar determinado número de cuestionarios mediante un método adecuado de muestreo, que asegure la representatividad de los participantes investigados. Para seleccionar la muestra de la investigación primero tuve que tener un acercamiento inicial, el cual fue observando el contexto en el que se encontraba la institución escolar, una vez estando dentro de la escuela tuve la oportunidad de ver (por fuera de los salones) grupos tomando clases, después fui tomando notas y hablando directamente con la directora de la institución. A partir de esto hice un muestreo propositivo acerca de la cantidad de casos a investigar de los grupos de 5to año de primaria.

En los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos o unidades (participantes, organizaciones, manifestaciones humanas, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (Sampieri, 2014, p 384).

Al presentar el muestreo, se me hizo la observación sobre la posibilidad de que no todos los educandos contestaran el cuestionario, pues habían tenido una cantidad notable de faltas en algunos grupos de la escuela. Bajo esta posibilidad aun así decidí que el muestreo propositivo fuera el final con un total de 31 cuestionarios por grupo (30 para educandos y 1 para el educador), los cuales únicamente fueron respondidos por menos de 25 educandos por grupo. El tipo de muestra que se utilizó fue una homogénea las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Sampieri, 2014, p. 388).

2. Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta en las preguntas.
3. Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia (patrones generales de respuesta).
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, de acuerdo con un criterio lógico, cuidando que sean mutuamente excluyentes.

Algo importante que nos menciona Roberto Sampieri y otros (2014) es en qué contexto o situaciones se puede aplicar un cuestionario, los cuales nos presenta 2: Autoadministrado y por entrevista. En la investigación realizada se utilizó la primera forma mencionada, por lo tanto, es necesario hacer la explicación de esta. Cuando se refiere a un cuestionario como autoadministrado quiere decir que este se le

entrega directamente al participante que lo responderá, no hay ningún intermediario que intervenga en su respuesta. Pero hay diferentes formas de aplicar un cuestionario autoadministrado: individual, grupal o por envío.

Parafraseando a Roberto Sampieri y otros (2014) cada uno se puede entender como:

- **Individual:** El cuestionario se entrega al participante para que lo responda, puede ser que acuda a un lugar para hacerlo o que esté se lo pueda llevar y lo entregue al día que sigue. Algo que dificulta este tipo de auto administración es conseguir que los participantes regresen el cuestionario resuelto en su totalidad. Puede ser de ayuda que la persona que entregue el cuestionario tenga habilidades para relacionarse con las personas y sea asertiva.
- **Grupal:** En esta forma de auto administración se juntan a los participantes en grupos, estos pueden ser pequeños que van de las 4 a 6 personas, medianos entre siete y veinte personas y grandes de 21 a 40 personas. Después se les hace entrega de los cuestionarios, se presenta el propósito del estudio y al instrumento con el que se está trabajando, se responden dudas (en el caso de que las haya) y cuando finalicen de responder el cuestionario, se les pide que lo entreguen a la persona que se los proporcionó o al concluir lo depositen en una urna o canasta.
- **Por envío:** Esta última forma de auto administración consiste en que cuando se envía a los participantes el cuestionario a responder, puede usarse en algunos casos correo postal público o mensajería privada, correo electrónico (que es el más utilizado) y también se les puede pedir que ingresen a una página web o equivalente para responderlo.

La forma en la que se aplicó el cuestionario para la investigación fue de manera grupal, por las complicaciones que se presentaron (falta de tiempo por parte de la institución escolar), a pesar de que no fue la técnica esperada a utilizar, se recopilaron datos muy valiosos, puedo afirmar que resultó de mucha utilidad la

implementación de los cuestionarios de manera grupal, para recabar la mayor cantidad de información posible en un periodo corto de tiempo.

Por último, se muestra un cuadro que señala las ventajas y desventajas del uso del cuestionario como técnica de recopilación de información.

Ventajas	Desventajas
Posibilita el estudio tanto de hechos como de aspectos subjetivos.	Su utilización no es apropiada en poblaciones con dificultades para comunicarse de manera escrita.
Aporta información sobre hechos del pasado y del presente e incluso sobre aspiraciones o actitudes de cara al futuro.	Solo se obtiene la información que el participante facilita y generalmente se restringe a opciones de respuestas previamente fijadas (en caso de preguntas cerradas).
Permite la obtención de un gran volumen de información en un tiempo relativamente corto.	Se puede producir un sesgo debido a la presencia del encuestador (en las personales).
Puede adaptarse para obtener información de casi cualquier tipo de población.	Exige un gran control del trabajo de campo.

2.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó la investigación en la Escuela pública primaria “Club de Leones No.6” con los grupos de 5to año, buscando las opiniones de educandos y educadores alrededor de esta asignatura y poder hacer notoria de qué forma la enseñanza mecanizada de la Historia ha repercutido en la manera de cómo la perciben los educandos.

La institución investigada se encuentra localizada en la Ciudad de México en la alcaldía Gustavo A. Madero.

Es importante plantear en qué contexto fue llevada a cabo la investigación, pues es bien sabido que este es un factor determinante para algunas ideas y pensamientos que tengan los individuos, ya que son influenciados directamente por el contexto en el que se desenvuelven, así como la forma en la que ven al mundo. Así mismo, este es un mediador determinante en las relaciones intersubjetivas que se establezcan con el otro y en su proceso formativo.

Como se mencionó anteriormente, la institución educativa investigada se encuentra ubicada en la Ciudad de México. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indica que la población total de la CDMX en el año 2020 es de 9, 209, 994 de personas, de los cuales 608, 962 son niños de entre 10 y 14 años, esto quiere decir que representan el 19% de la población total de la capital. Hablando específicamente de la alcaldía Gustavo A. Madero (que es donde se concentra nuestra población) hay un total de 1 millón 173 mil 351 habitantes, de los cuales 77,449 son niños de entre 10 y 14 años. Esta alcaldía tiene un grado de escolaridad promedio de 10.70 años.

Así mismo, el INEGI determinó que en la Ciudad de México entre la población de 8 a 14 años solamente 821, 303 niños saben leer y escribir. De igual manera la población de niños entre 6 y 11 años el 95% asiste a la escuela y entre los 12 y 14 años el 93.4% asiste, esto es importante conocer pues los niños de quinto año de primaria tienen en promedio 10 a 12 años. La tasa de analfabetismo de Gustavo A. Madero en 2020 fue de 1.52%. Del total de población analfabeta, 30.2% correspondió a hombres y 69.8% a mujeres.

A nivel de seguridad en la Alcaldía Gustavo A. Madero, en 2021, 15.6% de los hombres mayores de 18 años de Ciudad de México percibieron seguridad en su entidad federativa, mientras que 12.4% de mujeres mayores de 18 años compartieron dicha percepción (Gobierno de México, 2022)., por lo que podemos decir que esta alcaldía no tiene un índice de seguridad alto, ya que la mayoría de la población no se sienten seguras viviendo en ella.

El espacio educativo a investigar con el nombre “Club de Leones No.6” es una escuela primaria pública, está ubicada en la colonia Casas Alemán, esta colonia se encuentra alrededor de otras con alto índice delictivo como lo son Aplicación Providencia y San Juan de Aragón VII Sección, por lo que se puede suponer que Casas Alemán es una colonia insegura.

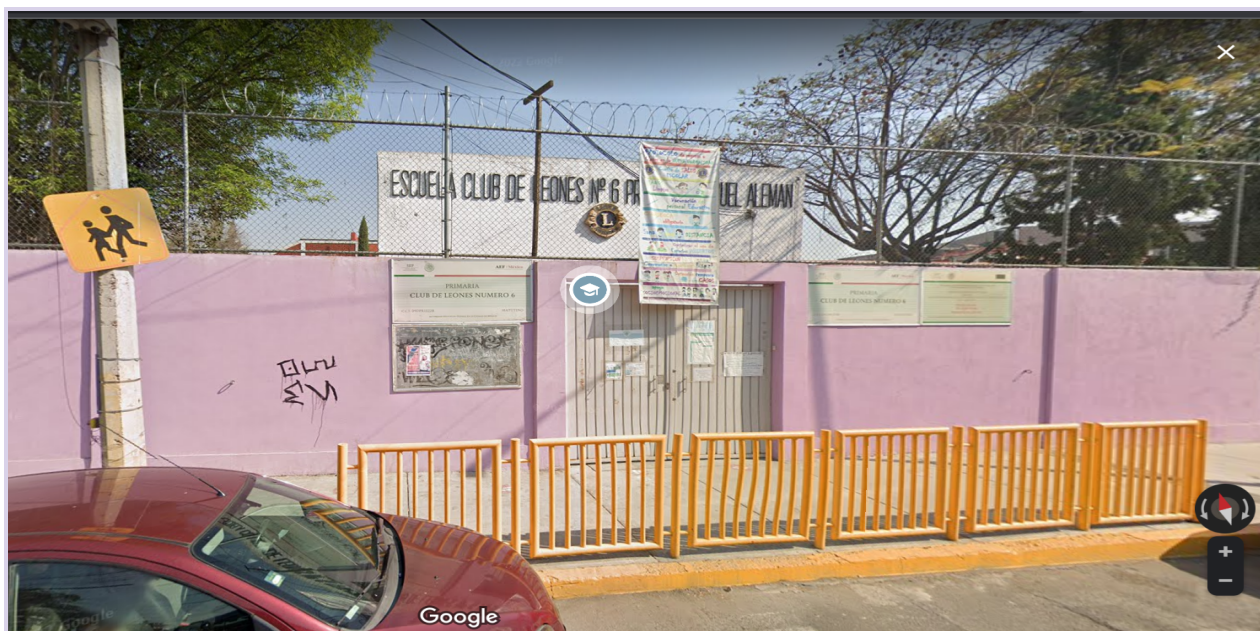
La zona donde se encuentra la escuela está pavimentada, en la banqueta donde se encuentra la entrada y salida de la escuela hay bardas que tapan el acceso directo a la calle para evitar accidentes con los vehículos que pasan y con los educandos. Alrededor de la escuela se encuentra una papelería y una tienda de abarrotes, cerca de la institución se encuentra otra escuela primaria. Cabe resaltar que en donde se ubica la escuela no es una avenida, es una calle transitada. No hay ningún tipo de transporte directo más que una combi que va de metro aeropuerto al deportivo Justicia Social que queda a unas calles de la primaria, por estas razones los educandos son más que nada habitantes de esta misma colonia.



(Escuela primaria “Club de Leones No.6”, 2022, en Ciudad de México, Vía Google Maps)

Por otro lado, en el exterior la escuela cuenta con una capa de pintura que parece ser que se le dio por mantenimiento gracias a los grafitis que se realizan, también tiene un alambrado en la parte de arriba con un alambre de púas. A la hora de las salidas, mantienen a los niños dentro del patio si el padre de familia no ha llegado por ellos, de igual manera se notan diversos puestos ambulantes que se instalan en las banquetas, haciendo un poco complicado el paso de los demás transeúntes. Cuentan con un portero que va registrando entradas y salidas de las personas ajenas a la comunidad escolar.

El horario escolar es de 8:00 am a 12:30 pm.



(Escuela primaria "Club de Leones No.6", 2022, en Ciudad de México, Vía Google Maps)

La escuela cuenta con dos patios, el principal, que se encuentra techado, se utiliza para ceremonias, festivales, clases de educación física, etc., y uno más pequeño que se habilita para el recreo y el descanso de educandos y educadores. La zona del patio pequeño tiene ubicado los salones de 1er y 2do año, por lo que a la hora del receso utilizan ese patio, los demás grados no pueden pasar ahí, ya que hay un educador cuidando la entrada, para así evitar conflictos y accidentes con los más pequeños.

El patio más grande cuenta con una jardinera (que es la que separa los dos patios) y una banca de concreto que está pegada a una de las paredes del mismo, que va de un extremo a otro para que haya suficiente lugar para que los educandos descansen. Los baños son compartidos entre todos los grados, no presentan fallas de agua. En la planta baja del patio grande se encuentran ubicados los salones de 3er año, el salón de música y las aulas de cómputo.

Al fondo del patio hay una escalera que lleva a un primer y segundo piso, en el primer piso se encuentran ubicados los salones de 4to año, en el segundo piso en el extremo izquierdo están los de 5to y en el extremo derecho los de 6to año. Abajo de las escaleras se encuentra una bodega de utensilios de limpieza. Todos los pasillos

que llevan a los salones que están en las plantas bajas de los patios están techados. La dirección se encuentra en la entrada de la escuela, junto con las secretarías de la misma, en ese mismo lugar tienen botiquín por si un educando se encuentra mal. No cuenta con enfermería. Cada grado tiene 2 salones o sea que solamente hay grupos A y B.

Los salones de 1er, 2do y 3er año cuentan con mesas y sillas aparte, cada educando tiene su propia mesa sin necesidad de compartir, hasta el fondo del salón hay un pizarrón de tiza y hasta el frente un pizarrón blanco. Los salones tienen material didáctico como las tablas de multiplicar, el abecedario, colores, números etc., cuentan también con un estante donde el educador guarda material extra por si algún educando necesita algo. El escritorio del educador se encuentra en la parte de enfrente arriba de un escalón. Los salones son adornados de acuerdo a la festividad del mes.

Los salones de 4to, 5to y 6to año, ya no tienen mesas y sillas por aparte, sino que tienen sillas con paleta, todas son de madera y se ven un poco deterioradas ya por el paso del tiempo. La mecánica del salón es la misma, cuenta con materiales didácticos pegados en las paredes de acuerdo al año, y de la misma forma cuenta con los dos pizarrones mencionados y el estante donde se guardan los materiales extras. Los escritorios de igual forma están arriba de un escalón.

2.4 UN ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO A LAS RESPUESTAS EMITIDAS POR LOS EDUCANDOS Y EDUCADORES DE HISTORIA

Con el grupo A se realizó el cuestionario en total a 20 educandos y al educador a cargo, en el grupo B el cuestionario fue respondido por 22 educandos y su educador. Al término de la resolución de los mismos se juntaron los cuestionarios contestados por los educandos para así poder tener una visión más amplia sobre lo que piensan. El cuestionario dirigido a los educandos cuenta con 8 preguntas abiertas, mientras el que fue elaborado especialmente para los educadores consta de 11 preguntas igualmente abiertas. Se realizará la interpretación de resultados en este apartado de acuerdo a las preguntas más relevantes para esta investigación.

1.- ¿Te gusta la Historia? ¿Por qué?

En los cuestionarios de los grupos 5to A y 5to. B se les preguntó acerca de su materia favorita y ninguno de los participantes mencionó que la Historia era la que más le gustaba, se encontraban respuestas de los participantes tales como que la materia era aburrida, difícil y que no llamaba la atención, la mayor parte del grupo comentó que era interesante pero no dieron razones del porqué la consideraban así, otra parte del grupo en conjunto argumentaba que se podía conocer más sobre otras culturas pasadas y sobre la historia de México, la parte más pequeña del grupo dio respuestas acerca de que le enseña a escribir y que por eso la asignatura era de su agrado. Esto puede entenderse como que la Historia no está cumpliendo con los objetivos a nivel primaria que se establece en el plan de estudios de la SEP (2019), los cuales son:

Propósitos para la educación primaria

1. Entender la importancia de aprender historia y cómo se construye el conocimiento histórico.
2. Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo.

3. Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece.

4. Comprender causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos para argumentar a partir del uso de fuentes.

5. Reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo.

6. Reconocer que valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural contribuye a fortalecer la identidad

Los educandos no muestran interés por la asignatura, y los pocos que lo hacen no pueden precisar bien los objetivos expuestos, ya que no han logrado hacer una crítica y una reflexión acerca de los conocimientos que ellos van adquiriendo en su penúltimo año de primaria (donde la mayoría de estos objetivos deberían verse presentes), quedándose en lo superficial, ya que no se les da una abertura para permitir este acto crítico, mostrando nuevamente el problema sobre la enseñanza mecanizada de la Historia.

Esto se puede observar con las respuestas de los educadores, pues argumentan que sin el uso adecuado de las diferentes técnicas de la enseñanza la materia puede hacerse tediosa, incluso que los mismos educadores mencionan que ellos mismos hacen que la materia de historia se vuelva aburrida y tediosa, esto se puede interpretar como que los educadores no saben cuál es la mejor manera de enseñar esta materia, pues ellos tampoco reciben una instrucción personalizada acerca de la didáctica de la historia.

2.- ¿Cómo te han enseñado historia durante tus años en la escuela?

Los educandos comentaron que, el método con el cual se les enseña Historia es con el uso de libros de texto, mientras que los educadores a cargo mencionan que utilizan recursos como: Sopas de letras, crucigramas, videos, organizadores gráficos, interactivos digitales, etc., esto es algo que llama la atención, pues si se están usando múltiples recursos y aun así no se están alcanzando los objetivos que

se está planteando la SEP, refuerza que métodos de repetición y memorización no son los adecuados para la enseñanza de la Historia, pues queda como un conocimiento plano, al cual el educando no le dará importancia porque no se le da un sentido de pertenencia (lo ve como un conocimiento ajeno y alejado a él,) o una interiorización del mismo, teniendo como consecuencia que se desarrolle la errónea idea sobre que ese aprendizaje no le servirá para un futuro o si cree que le vaya a servir no comprende de qué manera puede ser útil, volviendo a la formación de educandos ahistóricos. Es por esto que los educandos empiezan a considerarla como una asignatura tediosa de repetición y memorización. También se puede observar que a pesar de que los educadores mencionan los diferentes tipos de recursos educativos que ellos utilizan, se puede observar que es mayor el uso que se le da a los libros de texto como recurso, pues los educandos sólo mencionan el libro como recurso de enseñanza, esto se puede interpretar como si los educadores en realidad no utilizaran recursos más activos al momento de enseñar.

En este sentido, se apela a la práctica liberadora de la pedagogía crítica y didáctica crítica como una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los educandos a cuestionar las creencias y prácticas que se han impuesto a lo largo de los años. El educador tiene la función de guiar a los educandos, para que ellos mismos puedan cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas, de esta manera generan sus propias respuestas liberadoras tanto individualmente como colectivamente, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida. Por lo tanto, que este conocimiento no pueda ser analizado, reflexionado e interiorizado gracias a las actuales metodologías propuestas, influye de manera en la que el educando simplemente lo recibe de manera pasiva, que es lo que se quiere evitar, pues la educación liberadora de la pedagogía crítica se basa en el descubrimiento y quiere estimular una actitud activa y crítica en los educandos, es por eso que la memorización de los conocimientos sin ningún entendimiento o reflexión logra que simplemente quede como un conocimiento sin ningún significado, sin que se maraville por lo nuevo a aprender, por lo tanto queda como algo desechable.

3.- ¿Cómo te gustaría que te enseñaran Historia?

De esta forma la mitad del grupo de educandos comentaron que a ellos les gustaría que les enseñaran historia a través de: dibujos, de manera divertida, videos interactivos de historia, explicando a mejor detalle, con visitas al museo y a lugares históricos, con cariño, que la enseñaran “bien”, con paciencia, a través del videojuego “Minecraft” y realizando ejercicios variados. Otra parte del grupo (más pequeña que la anterior) se dividía entre que les daba igual la manera en que se les enseñara y que con libros estaba bien, y los educandos restantes dieron respuestas vagas sin relación a la pregunta como “muy inteligente”, “Antes de entrar a 6to”. Se puede entonces resaltar cómo es que la mayor parte del grupo no está satisfecho en la forma de cómo están teniendo contacto con la Historia, pues quieren una manera mucho más interactiva de poder relacionarse con ella para poder entenderla mejor y no solamente quedarse con las lecturas que hay en los libros de texto, más bien ellos quieren vivencias significativas para poder construir conocimientos y aprendizajes.

Recordando también que, es una manera para que el educando pueda tener un vínculo directo con la Historia, y así poder aprehenderla como suya, sintiéndose parte de ella y no pensarla como algo ajeno que ya pasó, mostrándole que con su comprensión y reflexión pueden realizar un cambio en el futuro.

Pero aquí se puede notar de cierta manera cómo es que a algunos educandos no les interesa para nada la materia por cómo se les fue enseñando, ya que no les importa si utilizan otro método para su comprensión, esto es una situación alarmante, pues desde este punto se puede apreciar cómo es que ven a la Historia como algo ajeno y sin valor como para buscar otra forma de entenderla.

También se puede notar que en los comentarios de “explicando a mejor detalle, con cariño, “bien” y con paciencia” , se logra entender que los educadores a cargo de los grupos no están logrando un vínculo con sus educandos al momento de entablar una relación enseñanza-aprendizaje con ellos, como si no estuviera logrando el ambiente más propicio para lograr una convivencia donde se puedan favorecer conocimientos, esto es importante, ya que el educando debe sentirse en un ambiente seguro, de confianza y cariño para así poder externar sus dudas sobre los cuestionamientos que se le vayan presentando en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, pues si esto no es posible no hay un espacio para la crítica y la reflexión que se busca sobre los conocimientos, logrando de nuevo que el educando no busque respuestas a sus preguntas, aceptando de manera pasiva y memorística todos los conocimientos sin darles un sentido.

4.- ¿Crees que la Historia es importante? ¿Por qué?

Por otra parte, la mayoría de los educandos dijeron que la historia es importante porque puedes conocer cosas del pasado, pero solamente por eso, no le dan una relación al pasado con el presente que están viviendo, significado que no se está logrando una construcción de conocimiento y pensamiento histórico donde se reflexiona el pasado para darle un sentido al presente, con este conocimiento volver a dar una crítica a los acontecimientos para transformar el futuro.

Otros educandos dijeron que era importante la historia porque les enseñaba a leer, uno más que comentó que la historia no era importante porque ya era pasado y no servía en el presente. A los educandos no se les ha incentivado darle una relación y un sentido a la historia con su presente, es por eso que lo ven como algo del pasado nada más que no puede repercutir en su presente ni mucho menos en su futuro. Esto también es porque se le está dando un mayor interés a las materias como Matemáticas y Español, pues son las que van más dirigidas a los intereses Neoliberales del sistema político-económico.

De esta manera es importante resaltar la necesidad de contar en las aulas de las escuelas un buen desarrollo y uso de la didáctica¹⁴, y sobre todo de las didácticas especiales¹⁵, que en este caso la de la historia nos permite formar una relación precisa con el conocimiento a tratar.

¹⁴ Es una rama de la pedagogía que tiene por objeto el estudio y guía del proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr la formación integral del educando (Melo y Mota, 2019, p4).

¹⁵ Se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio (Mallart, s.f, p13).

La Didáctica se preocupa por las relaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a un campo del conocimiento, para el caso reúne las intencionalidades pedagógicas, políticas y formativas respecto de la necesidad de enseñar y aprender de las culturas de otros momentos y espacios, en aras de influir de uno u otro modo en el desarrollo de los sujetos y las comunidades del presente (Pantoja, 2017, p. 66).

Los educadores, además de aplicar la didáctica de la historia en su espacio educativo debe tener también una formación en saber histórico y en relación con esto debe saber cómo enseñar ese conocimiento, es fundamental que el educador sepa cómo transmitir, construir y articularlo. No simplemente tener fechas y tener datos, personajes y acontecimientos, porque se vuelve al conflicto de la memorización precisa, sin sentido e interiorización, el educador debe ir más allá de esto, debe saber qué pasó después de estos acontecimientos y cómo estos influyeron en la vida del hombre, a la vez de (como se mencionó anteriormente) saber cuáles son las técnicas de enseñanza para poder construir un ambiente de aprendizaje óptimo.

Esta pregunta también se les hizo a ambos educadores, el educador del grupo A contestó que la historia es importante porque se debe generar en los educandos un sentido de pertenencia nacional, mientras que el educador del grupo B respondió que es importante debido a que les permite a los educandos conocer sucesos relevantes de su país y del mundo. Analizando más a profundidad la respuesta del educador del grupo A, es importante resaltar que al parecer no se está logrando este sentido de pertenencia que considera importante, pues las respuestas que los educandos escribieron no van de acuerdo con esa línea de pensamiento, parece resaltar más bien que otra vez están percibiendo los contenidos de la materia de historia como algo ajeno a su presente y que solamente debe quedarse en el pasado.

5.- ¿Crees que la historia te pueda ayudar en el futuro?

Por último, en el trabajo con los educandos del grupo se les pidió que comentaran si creen que la historia les servirá en un futuro, la mayoría del grupo solo dijo que sí,

pero no supo decir por qué esta materia les podría servir, demostrando de nuevo que no se les está enseñando Historia para una construcción de conocimiento y pensamiento histórico donde le vean un sentido y una forma de transformación del mundo, sino que solamente es para que los educandos tengan lo más superficial y puedan pasar los exámenes que se les presentan.

La tarea de la historia es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico y comprender el devenir histórico de la humanidad; es decir, que no se trata de delimitar fechas y narrar acontecimientos, se trata de comprender el por qué se dieron y de qué manera afectaron el desarrollo de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en determinada época y lugar; así como poder interpretar a su vez, cómo afectaron el presente y cómo pueden afectar el futuro de una región (Pantoja, 2017, p.66).

La historia debe enseñarse para resolver las problemáticas sociales que se le puedan presentar al educandos a lo largo de su vida, entonces, el estudiante necesita reconocer y analizar el proceso de la formación de los acontecimientos históricos que se le presentan como conocimiento, debe verlos con una mirada crítica, analítica y reflexiva para desde ahí problematizarlos, lo más importante de enseñar historia no es desde las fechas, datos o personajes, sino más bien desde los procesos de desarrollo de su entorno, porque la historia nos permite problematizar, la historia nos ayuda a resolver problemas, la historia carga consigo una conciencia del contexto social, político, económico en el que estamos inmersos y al mismo tiempo nos presenta esta oportunidad para reflexionar y actuar. No somos seres pasivos cuando hablamos de aprender historia, más bien no se le ha dado el enfoque necesario para poder entender la importancia que esta tiene en nuestra realidad presente y futura.

Estas fueron las 5 preguntas claves para la realización de la investigación con los educandos. Ahora se realizará la interpretación de resultados sobre los cuestionarios respondidos por los 2 educadores a cargo de su respectivo grupo.

Al momento del acercamiento con los educadores del grupo comentaron que la metodología que implementan para la enseñanza de la historia es la “Ecléctica”, que es usada para la enseñanza de la lecto-escritura.¹⁶

El método Ecléctico que es el que los educadores utilizan para la enseñanza de la historia, este método fue creado por Vogel (1978) el cual es analítico - sintético, la metodología Ecléctica toma los aspectos más significativos de todos los métodos anteriores para unirlos en uno solo, se aprenden las reglas de conversión grafema-fonema y de esta manera se logra asociar la grafía de cada palabra con la idea que representa.

Según Ortega (2009) el proceso que sigue la aplicación del método ecléctico es el siguiente:

Del alfabético

- El ordenamiento de las letras, para su enseñanza, por la facilidad de su pronunciación.
- Las ilustraciones, para recordar las letras por asociación.
- Las letras preparadas en cartón, de un color las vocales y de otro las consonantes.

Del silábico

- El orden de su enseñanza y sus distintos ejercicios.
- El análisis de palabras hasta llegar a la sílaba
- El empleo de pocos materiales.
- El empleo del silabario; no para la enseñanza de la lectura, sino como estímulo para lograr su perfeccionamiento.

Del fonético

- El uso de ilustraciones con palabras claves.
- Los recursos onomatopéyicos, para pronunciar enlazar las letras.

¹⁶ Para Ortega (2009) existen 6 métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, los cuales son: 1. Método Alfabético o Deletreo, 2. Método Fonético, 3. Método Silábico, 4. Método de Palabras Normales, 5. Método Global y 6. Método Ecléctico

Del método de palabras normales

- La motivación.
- El análisis y síntesis de las palabras.
- Las ilustraciones o la presentación de objetos.
- Los ejercicios de pronunciación y articulación.
- La enseñanza de la escritura y lectura.
- Las combinaciones de letras, sílabas y palabras.
- El oportuno empleo del libro.
- El uso del pizarrón y yeso, papel y lápiz.

Del método global

1ª Etapa: Comprensión

- Los cartoncitos con sus nombres en las partes del aula, muebles y otros.
- Los nombres de los alumnos en cartoncitos colocados en sus pupitres.
- Las oraciones tipo a manera de órdenes.
- Los ejercicios de comprobación y ampliación.
- El reconocimiento de palabras por el contexto.
- El manejo del calendario con palabras en cartones que indican el estado del tiempo.
- El empleo de carteles con poesías, canciones, etc.
- La formación de oraciones nuevas con palabras en cartones.
- La identificación de palabras.
- Los ejercicios y juegos para la revisión de la correcta pronunciación.

2ª Etapa: Imitación

- Los distintos ejercicios de escritura, ya copiados o dictados.

3ª Etapa: Elaboración

- Los ejercicios de reconocimiento de palabras o partes de palabras en otras palabras.

4ª Etapa: Producción

- La lectura comprensiva y la escritura con letra de imprenta y cursiva, así como la redacción de informes breves.

Una metodología que se utiliza para la enseñanza de la lecto-escritura no servirá cuando lo que buscamos conseguir es un desarrollo del pensamiento y conocimiento histórico, no abre pauta a una reflexión, una crítica ni a una investigación, solamente se está logrando asociar de manera muy superficial conceptos con hechos, más no se profundiza en saber el por qué.

Una metodología adecuada es importante al momento de enseñar utilizando la didáctica general y las didácticas especiales de manera conveniente se puede lograr un ambiente de enseñanza-aprendizaje que propicie en los educandos la creación de conocimientos, sin embargo, si se emplea metodologías que no son funcionales para las asignaturas solamente pasará que los educandos la vean como algo tedioso y sin sentido, por eso anteriormente se hizo la mención sobre la didáctica de la historia, pues implementa formas activas de enseñanza para la construcción de pensamiento y conocimiento histórico. Esto se refleja cuando los educadores comentaron que en promedio las calificaciones en sus grupos con respecto a la materia de historia son 7 en 5to. A y 5 en 5to. B.

Esta es una forma en cómo la enseñanza mecanizada y reproductora del sistema por competencias establecida por el marco Neoliberal está afectando la formación de sujetos críticos e históricos, pues no se busca una metodología adecuada para su enseñanza, solamente se pretende que los educandos puedan desarrollar las competencias básicas para el campo laboral.

El educador del grupo A hizo mucho hincapié en implementar estrategias, materiales y metodologías (que la ecléctica no es la adecuada para) dependiendo de los estilos de aprendizaje de los educandos, sin embargo se puede ver la limitante que hay en el momento de enseñar historia, pues a pesar de que hay diversos estilos de aprendizaje (Se pudo notar en cómo los educandos les gustaría que le enseñaran historia) no hay recursos para poder implementar una forma didácticamente activa para esta asignatura, pues como mencionó el educador del grupo B no se le está dando la importancia suficiente a la asignatura, ya que el plan

de estudios actual se está enfocando principalmente en la lecto-escritura (de ahí que se utilice el método Ecléctico para la enseñanza de la historia) y el pensamiento lógico - matemático, los cuáles son la línea principal de competencias a desarrollar para el pensamiento Neoliberal en el marco actual, dando a entender que solo busca promover el utilitarismo de la mano de obra que cada educando puede llegar a ser.

Es por esto que, debemos implementar diversas estrategias de aprendizaje para lograr algo significativo en los educandos, tomando en cuenta su grado escolar, si serán estrategias grupales o individuales y que es lo que buscamos conseguir con cada uno de estas estrategias para que el educando tenga una mayor aproximación al conocimiento que se desea que construya.

Debemos tener definido lo que son las estrategias de aprendizaje para Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (2004, p. 141). Estas estrategias de aprendizaje deben complementar el trabajo cooperativo en los educandos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da dentro del salón de clases.

Hay distintas estrategias de aprendizaje que pueden ser utilizadas en 3 momentos de la sesión educativa, según Barriga y Hernández (2004, pp 143 - 144) son:

- Al inicio de la sesión (Preinstruccionales): Serán estas que preparan al estudiante sobre qué y cómo lo va a aprender, su principal función es activar al alumno en la generación de conocimientos y experiencias previas, además de que lo ayudan a situarse en el contexto.
- Durante la sesión (Coinstruccionales): Estas estrategias van a apoyar directamente los contenidos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayudan a que el alumno mejore la atención y discrimine la información más importante, tenga una mejor codificación, organice, estructure e interrelacione ideas.

- Para finalizar la sesión (Postinstruccionales): Permiten al alumno formar una visión sintética, integradora y crítica del conocimiento encontrado en la sesión de clases, además de que en estas estrategias ellos mismos pueden valorar el conocimiento que construyeron.

Implementando estas 3 estrategias de aprendizaje en las sesiones de clase, más una metodología acompañada de una didáctica especial, los educandos pueden llegar a construir aprendizajes significativos que para ellos tengan un sentido en la realidad en la que está viviendo, pues lo interiorizan y no queda como un conocimiento desechable. Al reflexionar el conocimiento con el que está teniendo contacto, los educandos pueden empezar a establecer relaciones con lo pasado en el presente para transformar el futuro, de esta manera también encuentran sentido a las experiencias pasadas que tuvieron con lo que viven en la actualidad. Hay diferentes tipos de maneras en las que el educador puede empezar a establecer esta aproximación con los educandos tales como: Un relato de vida o un diario pedagógico, donde los educandos vayan escribiendo su vida académica para que ellos mismos puedan ir instrumentando lo anteriormente dicho con las experiencias que han tenido, de esta manera logrando formar estas relaciones entre pasado y presente para transformar el futuro.

CAPÍTULO 3. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA MECANIZADA DE LA HISTORIA.

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza mecanizada de la historia, como ya mencionamos a lo largo de la investigación, es considerada un problema pedagógico y social, porque no permite a los educandos desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, y los hace ajenos a las problemáticas sociales de su contexto, construyendo sujetos ajenos a la historia de la cual están ligados.

Además de la necesidad de que los educandos desarrollen un pensamiento crítico (para formular análisis y reflexiones sobre el conocimiento que van adquiriendo a lo largo de su vida), necesitan también desarrollar una conciencia y un pensamiento históricos (para no ser ajenos a las problemáticas sociales que los rodean y así puedan realizar una observación objetiva). Para ello, hace falta la intervención de la pedagogía crítica, pues, esta no utiliza el método de enseñanza tradicional por competencias característica del Neoliberalismo, sino que motiva a los educandos a reflexionar, analizar, ver más allá de lo evidente, y ayuda a un abrir de ojos (ya que nos permite tener una conciencia y opinión propias).

Por lo anterior, es necesario un acercamiento con la pedagogía crítica y plantear ésta como una solución al problema de la enseñanza mecanizada (Neoliberal) de la historia. Gracias a la respuesta a algunas interrogantes sobre la pedagogía crítica tales como ¿Qué es?, ¿Cuáles son sus objetivos?, ¿Qué propuestas tiene?, ¿Qué metodologías usar?, ¿Cómo percibe a los educadores y a los educandos?, ¿Por qué nos ayuda al entendimiento de la historia? podremos determinar qué estructuras educativas se pueden utilizar para mejorar la enseñanza de la historia, pues, no se puede implementar una metodología o un sistema de enseñanza uniformes a todas las materias, o una enseñanza memorística tradicional que no permite el análisis y la reflexión del conocimiento propuesto.

La pedagogía crítica es lo contrario al sistema educativo por competencias propuesto por el Neoliberalismo: el Neoliberalismo se preocupa por el utilitarismo, productividad y la competitividad de sus educandos, mientras que la pedagogía crítica busca que el educando tenga un aprendizaje crítico, reflexivo, dialógico, liberador y transformador de su realidad, que le de las posibilidades para desarrollarse plenamente mientras aprende, sin buscar la comparación entre educandos (pues cada individuo aprende de diferente manera y posee diversas habilidades).

3.1 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: FUNDAMENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

La pedagogía crítica es la propuesta resolutoria de la problemática que se ha presentado en este trabajo de investigación, pues tiene todos los elementos necesarios para poder lograr el conocimiento histórico junto con lo que conlleva conciencia histórica, pensamiento crítico y reflexivo. Antes de desarrollar la propuesta debemos conocer qué es la pedagogía crítica.

Para retomar esta rama de la Pedagogía utilizaré las ideas del autor Paulo Freire (2005) en "La pedagogía del oprimido", en donde propone el diálogo como práctica liberadora. La pedagogía crítica es aquella que nos permite abrir el pensamiento hacia el análisis y la reflexión del conocimiento para asimilarlo e interiorizarlo, y no solamente recibirlo sin darle algún sentido.

De esta manera, podemos hacer una discriminación de saberes, problematizando la realidad y logrando así una lectura del mundo en el que vivimos, formando hombres y mujeres críticos, pues "La captación tanto de los datos objetivos de la realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja" (Freire, 2005, pp. 28-29).

Da la oportunidad de tener un "abrir de ojos", pues, podemos percatarnos que el educador no es el que tiene la verdad absoluta sobre todas las cosas, y que más bien, se puede aprender en conjunto, ya que el educando aprende del educador y viceversa, lo guía más no lo esclaviza y lo motiva a la investigación y no se dedica únicamente a repartir conocimientos.

El pensamiento crítico no se reduce a una lección de memorizar hechos descontextualizados y no relacionados a las condiciones actuales. Por el contrario, se trata de ofrecer una manera de pensar más allá del estado actual de las cosas, desafiando suposiciones validadas por el "sentido común", subiendo más allá de los límites inmediatos de las experiencias, entrando en un diálogo con la historia e imaginando un futuro que no sólo reproduzca el presente. Algunos ejemplos del

pensamiento crítico llevado al aula son: fomentar los debates en voz alta para que los educandos tengan un espacio y confianza sobre su capacidad de razonamiento, realizar actividades de observación en las que el niño tenga que emitir juicios a través de pequeños detalles, cuando se equivoque, hacerle preguntas para ayudarlo a encontrar una solución y animarlo también a hacer preguntas él para que pueda investigar más y autocorregirse, etc.

El diálogo es una relación de la acción y la reflexión para la transformación del mundo, la dialogicidad empieza cuando el educador se pregunta en torno a qué va a dialogar con los educandos; cuando surge la inquietud a propósito del contenido programático de la educación y no hasta el momento de encuentro del educador con los educandos en una situación pedagógica.

Es una acción liberadora promueve y acepta la pregunta y el cuestionamiento; para poder hacer una confrontación sobre las mismas interrogantes que se encuentran en la mente del sujeto, de esta manera al momento de analizarla y reflexionar se debe tomar la acción transformadora para cambiar la realidad, para después volver al punto de inicio y así darnos cuenta del cambio que se presentó, de esta manera volver a problematizar la realidad en la que nos encontramos con nuevas interrogantes y nuevas acciones transformadoras, ya que el objetivo del diálogo es la liberación, la reflexión y la acción de la misma. El educador ha de conocer los intereses de los educandos o, en algunos casos, ha de generarlos y estimularlos para lograr que se establezca este diálogo. Para lograr el aprendizaje, parte de los conocimientos previos de los alumnos sobre un tópico y crea un diálogo en torno a lo que ellos ya saben, lo que se conoce como intersubjetividad (Rogoff, 1993). Después, el educador introduce contenidos más complejos que los educandos tienen que aprender; con esto crea una zona de construcción del conocimiento. Un ejemplo del diálogo educador - educando es cuando se les permite a los educandos dar una retroalimentación sobre lo visto en clase y se les permite participar de forma activa.

Supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo

que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana. (Chávez, 2008, p. 70)

Para Freire al planteamiento de las preguntas al momento de aprender y enseñar es fundamental, pues en palabras del autor menciona que, es gracias al cuestionamiento y a la formulación de preguntas la construcción de conocimiento, pues si no se le permite al educando desarrollar este sentido de la curiosidad y solamente se le entregan respuestas sin antes haber realizado una pregunta, se tomará esto como que no es necesario elaborar estos cuestionamientos sobre algo que provoca curiosidad y no logramos entender, además de que se cae en la errónea idea de que preguntar es para las personas “tontas”, provocando en el educando un sentimiento de incomodidad y miedo.

El educador debe recordar al momento de enseñar que está relacionándose, hablando y trabajando con seres humanos que han tenido sus propias experiencias, creencias e ideas, por lo tanto, no validarlos es un gran error que puede cometer, pues no todos los educandos ven el mundo de la misma manera, es por esto que el educador debe comprender, entender, respetar y ayudar a responder las preguntas y cuestionamientos que los educandos realicen. “Vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (Freire, 2013, p. 72).

El aprendizaje debe ser un proceso no lineal y en conjunto donde educador y educando aprenden entre sí, por lo tanto, el guía de esta relación enseñanza-aprendizaje no debe dar por sentado las respuestas a sus educandos, él debe buscar la forma en la que ellos puedan encontrar de forma creativa y a través de reflexión la respuesta que buscan para de esta manera seguir estimulando la curiosidad, el pensamiento investigativo y la capacidad de preguntar en los educandos.

Al igual el educador debe saber formular preguntas clave en las sesiones de aprendizaje para lograr hacer que el educando reflexione y piense sobre el contexto en el que vive, porque las preguntas y cuestionamientos deben tener su base en la

realidad del sujeto para darles un sentido y un apropiamiento, si no se hace de esta manera solamente serían preguntas sin ningún tipo de significado.

“Lo primero que deberían aprender los maestros y profesores es a saber preguntar. Saber preguntar, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales salidas de la cotidianidad” (Freire y Faundez, 2013, p. 72).

Lo fundamental acerca de la elaboración correcta de las preguntas para la estimulación de la curiosidad, creatividad, el pensamiento crítico, reflexivo e investigativo es poder enlazar su respuesta con algo que el educando pueda ver y no quedar solamente en un discurso que puede ser repetido, más bien debe vivirlo o saber que se puede experimentar con la respuesta que le dieron, que consiga hacer la relación pregunta-acción-respuesta, para después ser capaz de darle el sentido merecedor, una resolución a un cuestionamiento sin vivirlo o comprenderlo queda solamente como algo memorístico y sin ninguna importancia, pues no queda un significante especial.

Es por eso la necesidad de buscar métodos didácticos activos, que le faciliten al educando acercarse a estas vivencias educativas que deben ser parte de su proceso de aprendizaje. He aquí la importancia del educador al momento de responder a las preguntas de sus educandos, puede hacerlo de manera directa y sin explicación para así ir deteriorando el espíritu investigativo de los educandos o más bien provocar que ellos mismos, bajo su guía, busquen e indaguen la respuesta.

Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse, (...) es necesario que el educando cuando pregunte sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión (Freire, 2013, p. 73).

El hecho de plantear preguntas al educador, demuestra que el educando tiene un interés genuino de lo que se le está enseñando, entonces si normalizamos la idea de que solamente quien pregunta lo hace por “tonto” estamos impidiendo que el educando pueda desarrollar el pensamiento crítico que buscamos, pues aprenderán que deben suprimir los cuestionamientos que se vayan presentando y solamente quede una vez más la repetición de conocimientos que no logran entender por completo.

Sin embargo, si motivamos esta creación y resolución a las preguntas podremos desarrollar la confianza, el pensamiento crítico, la creatividad, etc., los educadores tienen la obligación de enseñarles a sus educandos que tener dudas acerca de los temas no está mal y que se puede aprender en conjunto a ellos, educadores-educandos aprendiendo mutuamente.

Si le enseñáramos a preguntar al educando, tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar él mismo las respuestas de una manera creativa. Es decir, que participaría en su proceso de conocimiento y no estaría simplemente limitado a responder a una determinada pregunta basándose en lo que le han dicho (Freire y Faundez, 2013, p. 76).

Actualmente el sistema educativo está sumergido en lo que es el anti diálogo, que no busca este análisis y este enfrentamiento a las interrogantes para una transformación real, sino que más bien está sumergido en lo que es la educación bancaria, viendo a los educandos como envases vacíos para depositar el conocimiento y que no requieren una visión propia de la vida. Esta educación por competencias no promueve la dialogicidad entre los individuos, más bien los hace ajenos, apáticos, conformistas, acríticos y sin motivación, pues no entienden el fenómeno que los rodea, por lo tanto, es más fácil quedarse lejos de eso y no enfrentarlo.

El diálogo no pretende que los sujetos sean actores de cambio inmediatamente o que lo realicen de forma solitaria, sino que es un proceso, pues primero se tiene que hacer este análisis para después saber qué camino tomar con respecto a estas acciones transformadoras. Chávez (2008)

[...] agrega que el contenido del diálogo y los propósitos de su convocatoria también deben ser punto de mira cuando se pretende propiciar el encuentro dialógico. Estos aspectos deben evaluarse en las condiciones contextuales e históricas y en función de la percepción que tengan los participantes de sus respectivas realidades (p. 71).

Para los educandos de primaria, la dialéctica resulta algo fundamental al momento de querer formar sujetos investigativos y críticos (desde temprana edad), pues como se dijo anteriormente, el sistema mecanizado hace que el educando pierda interés en buscar más allá de los conocimientos que se les está enseñando, pero gracias a la dialéctica este tipo de pensamiento puede cambiarse y entonces formar un interés genuino en los niños de primaria para la investigación. Esto puede implementarse a través de actividades que empiecen a desarrollar un acercamiento a la dialéctica, para después elaborar otro tipo que incentiven la investigación de los temas de conocimiento a tratar. Un ejemplo de estas actividades encontradas en Vicen Vives Blog (2021) son:

- **DIÁLOGO CON UNO MISMO:** Esta actividad resulta un muy buen ejercicio para trabajar la argumentación, además de la racionalización de los conflictos. Para ejecutarla, pediremos a los alumnos y alumnas que dividan una hoja en dos columnas o mitades. En un lado escribirán un problema de su vida cotidiana (por ejemplo, “Estoy enfadado con mi padre”). La actividad consiste en plantear un diálogo consigo mismo en base a preguntas causales del tipo “¿Por qué...?”, definiendo una cadena de preguntas y respuestas que les obligue a justificar su postura (–«¿Por qué estás enfadado con él?» – «Estoy enfadado con él porque me obliga a comer brócoli» – «¿Por qué no quieres comer brócoli?», etc.). Debemos indicarles expresamente que las respuestas «Porque sí» o «Porque no» no son válidas. Al final, los alumnos estarán más atentos en buscar las respuestas que en el conflicto en sí, lo que de paso les ayudará a relativizarlo.
- **PREGUNTAS A UN EXPERTO:** Con esta actividad planteamos un *role play* que refuerza la dialéctica de la pregunta sobre la que se construye la filosofía. La actividad permite diferentes variaciones: se puede jugar tanto en parejas,

como dividiendo la clase en dos grupos, o bien con toda la clase dispuesta en círculo y con la ayuda de una pelota para marcar los turnos.

La idea es la siguiente: un alumno o grupo asume el rol del experto, mientras que el otro estudiante o grupo de estudiantes se convierten en los preguntadores. Los preguntadores siempre querrán saber el porqué de las cosas, así que los expertos tendrán que explicárselas. Si no la saben, pueden reflexionar detenidamente acerca de lo que les preguntan para comprenderlo de mejor manera y llegar a una conclusión o incluso pueden inventar (esta modalidad supone un interesante ejercicio de imaginación). Los preguntadores deben intentar llegar a las últimas consecuencias de sus dudas, definiendo así una cadena de preguntas y respuestas lo más larga posible. Así, por ejemplo, si el preguntador pregunta «¿Por qué llueve?», el experto puede responder: «Porque hay nubes». El preguntador debe estirar el hilo del interrogatorio tanto como sea posible: «¿Por qué hay nubes?» – «Porque el agua se evapora», etc. Con esta actividad, los niños podrán darse cuenta de cuántos interrogantes hay en el mundo y esperan ser respondidos.

- **UNA LLUVIA DE PREGUNTAS:** Una buena manera de introducir la filosofía en el aula de primaria es a través de preguntas genéricas que sirvan de motriz para que los pequeños planteen sus propias cuestiones. Es esta una forma de encauzar su curiosidad y abrirla a la discusión y al debate. Podemos, digamos, plantear una pregunta abstracta del tipo “¿Qué es la belleza?”, y a partir de ahí recoger en la pizarra, mediante una lluvia de ideas, sus propias preguntas relacionadas con esta primera pregunta. Es importante subrayar que lo que buscamos no son respuestas, sino estas otras cuestiones que nos llevan a una reflexión más profunda, y que no siempre tienen necesariamente respuesta.

En el caso que planteamos, por ejemplo, podríamos invitar a los niños a pensar cuestiones del tipo: «¿Cuál es la cosa más bonita del mundo?», «¿Es más bonito el color verde o el azul?», «¿Por qué es tan bonita la primavera?», «¿Todos encontramos bonitas las mismas cosas?», etc. También podemos animarlos a formular preguntas hipotéticas: «Si un extraterrestre llegase a nuestro planeta, ¿encontraría bonito lo mismo que nosotros?», etc. Uno de los propósitos de la actividad es apreciar cómo

algunas preguntas son bastante fáciles de responder, pero otras son más complejas o bien no sabemos la respuesta. Si en un principio las preguntas no salen de forma espontánea, podemos guiar a los alumnos haciendo nosotros preguntas y convirtiendo sus respuestas en nuevas preguntas.

Es importante conocer que podemos empezar a desarrollar este tipo de pensamiento en los niños y que no debe verse como algo que ellos no pueden comprender, es labor del educador lograr que los educandos despierten este interés por conocer el mundo y la realidad que los rodea, apoyándose de actividades que sirvan de apoyo al educando.

Como nos menciona Ramírez (2008), los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica se dividen en 6:

- I. La participación social: La participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo. En este marco, resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos.
- II. La comunicación horizontal: En este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen. La reciprocidad en la intercomunicación involucra el fortalecimiento de la individualidad sobre los espacios que brinda la sociabilidad.
- III. La significación de los imaginarios simbólicos: Enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La reconstrucción histórica porque en ésta se dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a

una situación o fenómeno dado; porque facilita la comprensión esencial e inteligente de los procesos: la experiencia vital del hombre es comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social.

- IV. La humanización de los procesos educativos: Humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar.
- V. La contextualización del proceso educativo: Supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionan la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación y la dominación simbólica. La escuela se convierte en un escenario posible de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos; y de esta manera, cifra su fuerza en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.
- VI. La transformación de la realidad: Se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos.

Todos estos fundamentos teóricos que conforman a la pedagogía crítica se van enlazando entre sí, donde lo más destacable es el diálogo horizontal entre las partes

que componen el grupo, justo como Freire (2005) pensaba la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica liberadora, con esto logramos una comprensión mutua y formas de convivencia que fomenta la participación, las relaciones interpersonales, y en ellas el afecto escolar.

Debe ser una comunicación honesta, pues al no usar el diálogo de esta forma es imposible transformar al mundo, ya que no habrá una reflexión sobre lo que se dialoga por lo que termina siendo un habla alienante, en cambio cuando se usa la palabra con el sentido de transformación esto nos llevará a una reflexión y, por lo tanto, a una acción.

Al buscar conseguir todos esos objetivos se deben hacer cambios en las estructuras que conforman la relación de enseñanza-aprendizaje, es decir, las metodologías, tener claro que es la didáctica, el papel del educador, el rol del educando, etc., pues, al seguir con la misma línea de pensamiento actual que tenemos sobre la educación no es posible en un futuro cercano lograr todo lo que propone la pedagogía crítica si no hacemos cambios.

El educador toma el rol de ser un acompañante en el proceso educativo del educando, un guía que lo va ayudando, no es poseedor de la verdad absoluta, ya que nadie la tiene, por lo tanto hay un aprendizaje lineal¹⁷ donde el conocimiento tiene una estructura adecuada para que el educando y el educador vayan asimilándolo e investigándolo de manera crítica, con la realización de síntesis y discusiones; esto no quiere decir que se le quite importancia o autoridad al educador, sino que es una responsabilidad compartida en este proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el educador y el educando aprenden entre sí.

Un profesor que busca transformar no sólo su práctica sino su realidad y con ello la de sus alumnos, analiza las experiencias de los éstos, los materiales, las políticas educativas, institucionales y sociales, con el fin de favorecer el

¹⁷ La Pedagogía Crítica por su carácter interdisciplinario, se relaciona con otras ciencias que estudian la educación, desde sus propias perspectivas. Por ello, la importancia de que la Pedagogía Crítica constituya en la formación docente, un eje transversal que articule las disciplinas, contemple las relaciones entre los contenidos, sus metodologías, con una visión de totalidad, que atienda la complejidad de lo educativo y del contexto donde está inmerso, para buscar soluciones y transformaciones cónsonas con nuestra realidad. (Montañez, p. 168, 2008)

aprendizaje, así como también guía sus acciones de modo que éstas influyan en los alumnos y los haga críticos de su realidad, y con base en ello se comience la transformación social (Chávez y Magdaleno, 2019, p 25).

Es importante que el educando tenga la iniciativa de ser autodidacta, debido a que tampoco debe dejarle toda la responsabilidad de enseñanza al educador, ya que éste es meramente un guía, el educando, por lo tanto, debe ser abierto, tener actitud crítica e investigadora, para que complemente el proceso de creación de conocimiento. Al mismo tiempo se le deben respetar los conocimientos previos, para deconstruirlos y formar nuevos. Es importante destacar que es el educador el que debe promover al educando esta guía de cómo ser autodidacta, esto puede ser a partir de buscar fuentes de información extra para complementar todo el conocimiento visto en la sesión de clase.

Es el centro y motor del proceso educativo; es quien le da vida a la labor que realiza el educador, quien sólo orienta o facilita sus aprendizajes a través de una acción conjunta y transformadora. El educando no debe ser ya un ente “domesticado” y “manipulado” sino gestor de su transformación (Freire, 2005).

Con todo esto está claro que podemos entender ahora por qué la pedagogía crítica es la propuesta alternativa a la problemática de una enseñanza mecanizada por competencias, pues, busca erradicar todas esas metodologías que no le permiten al educando pensar de manera crítica y reflexiva sobre el mundo que lo rodea para así después transformarlo. La escuela, entonces, se pregunta por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar.

3.2 HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

De forma general conceptualizamos a la didáctica como la rama de la pedagogía que nos permite interactuar con el conocimiento a enseñar y aprender, proponiendo diferentes interrogantes y soluciones, centrándose en cómo se interpreta la información y la relación que tiene sujeto-saber. En palabras de Ramírez (2008) “La didáctica asume sobre todo el saber cómo objeto de enseñanza y de aprendizaje en contextos de interacción académica y social, como objeto susceptible de ser utilizado para la formación del sujeto, para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura” (p.116).

Por esta razón es que cada asignatura cuenta con su propia didáctica, pues no se pueden utilizar las mismas estrategias para enseñar Matemáticas e Historia, se debe hacer un análisis del ¿Cómo voy a enseñar?, ¿Qué contenidos son los que voy a enseñar?, ¿A quién va dirigida mi práctica educativa?, ¿Cuándo y dónde voy a llevar este proceso de enseñanza-aprendizaje?, etc., para que así pueda haber una reflexión de los contenidos y, por lo tanto, una integración de los mismos sin quedar en repeticiones.

Con esta explicación podemos entender por qué la didáctica de la historia es primordial al momento de enseñar la materia, pues se debe adaptar el conocimiento a los educandos y no viceversa, empleado términos y conceptos que sean aptos e interesantes para su edad cognitiva, ya que, se deben construir esquemas temporales para que así pueda haber un mejor entendimiento y relación del pasado con el presente, para que este transforme al futuro y no quede simplemente en hechos que se deben memorizar para aprobar la asignatura.

El educador debe adecuar los conocimientos a los educandos, recordando que tienen entre 10 a 12 años de edad, deben relacionarlo con algo que para ellos sea cotidiano, además de que no se puede saturar de conocimientos la mente del educando, pues no serviría de nada, ya que no se permite este momento de reflexión ni de asimilación, sino que únicamente otra vez estaría actuando como un ente pasivo que solo recibe información a memorizar.

Andrea Sánchez Quintanar nos explica seis categorías del conocimiento histórico para la enseñanza y difusión de la Historia, las cuales son: la ubicación temporal, la espacial, los sujetos de la Historia, el papel del individuo en la Historia, la interrelación de las esferas de la vida social y finalmente la relación con el presente. A partir de esto la autora menciona que el sentido del conocimiento histórico es la comprensión del “presente con relación al pasado y con el futuro; es decir, concibo a la historia como un conocimiento vital, sin el cual no se puede vivir” (1990, p 247).

Únicamente a través de la historia podemos realizar la relación de los hechos pasados, comprendiendo al presente gracias al análisis que hacemos, así formar una identidad y un sentido de pertenencia. Actualmente la enseñanza de historia a pesar de ser un campo de formación muy amplio e importante se ha convertido una de las asignaturas que más aburren en el ámbito educativo, pues se le ve como algo tedioso, es por eso por lo que se debe reinventar la manera en la que se enseña, aplicando la didáctica correspondiente, ya que la historia también es importante para la humanización de las personas, pues nos acerca a la gente que nos rodea gracias a la comunicación constante.

La didáctica de la Historia acerca el conocimiento al alumno ofreciendo una comprensión más accesible de los contenidos históricos, no sólo para que se transmita la enseñanza de una forma adecuada, sino para que aquello que se aprenda tenga una aplicación y un significado en el estudiante que le permita al mismo tiempo formarse un criterio y ser crítico (Silva, 2011, como se citó en Llanes, 2011, p 99).

Una forma de aplicar la didáctica de la historia según Andelique (2011) es en metodologías de enseñanza que incluyan el trabajo con fuentes primarias, con categorías temporales, con resolución de problemas, con actividades empáticas, con medios audiovisuales; que atienden a la construcción del conocimiento histórico, a la identificación de los actores y de los conflictos sociales, de los cambios y de las permanencias (p.262).

De esta forma es como se irá desarrollando la conciencia histórica, pues no solamente queda como un hecho a memorizar, sino que es una circunstancia que debe de reflexionar encontrándole un sentido en el tiempo, pues debe repensar el contexto que lo está rodeando, o sea su realidad. Entonces, se abre una pauta a la concientización y sensibilización de los hechos presentes, ya que anteriormente pudo hacer una crítica del pasado, permitiendo así un panorama de pensamiento más amplio al momento de enfrentarse con alguna situación social.

De igual manera el intercambio horizontal entre los educandos propicia la construcción de sujetos reflexivos y críticos a través de la socialización de experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la formación, además de que se siente una mayor cercanía con semejantes que hayan tenido vivencias similares, volviendo así a desarrollar el sentido de pertenencia y no sentir que todo lo que pasa a nuestro alrededor nos es ajeno y no debemos tener ningún tipo de acercamiento.

Es importante aclarar que cuando se haga la reflexión sobre el impacto de ciertos fenómenos del pasado en la época actual, y se valoren las continuidades o semejanzas, será necesario tener en cuenta que los contextos son distintos y que ninguna realidad permanece inalterada con el paso del tiempo. La estructura de los programas favorece el desarrollo de estrategias o actividades a partir de la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos históricos. Se comienza con el planteamiento de preguntas detonadoras que conducen al manejo de información y al análisis de fuentes históricas.

Se pueden generar momentos para la reflexión que permiten a los estudiantes mirarse como sujetos de enseñanza y de aprendizaje, resignificando críticamente los conocimientos disciplinares adquiridos en función de la enseñanza, dimensionando de esta manera, la complejidad de la práctica. Qué enseñar y para qué hacerlo deben necesariamente encuadrar las reflexiones iniciales que inmediatamente convocan al cómo (Andelique, 2011, p.262).

Los educadores deben ser gestores del aprendizaje y responsables de establecer relaciones entre los contenidos y los materiales educativos y los conocimientos e interpretaciones de los educandos, con el fin de resaltar el cómo estudiar (estrategias y actividades para el aprendizaje) sin descuidar los temas a conocer y reflexionar para sensibilizarlos en el conocimiento histórico y propiciar su interés y gusto por la historia.

Además, es importante considerar que la evaluación no es una medición de la exactitud con que un educando memoriza las fechas, circunstancias y personajes históricos, sino una dimensión inherente al acto didáctico que nos sirve para valorar los avances, las fortalezas y las áreas de mejora de acuerdo con los aprendizajes, y la eficacia de las estrategias empleadas en la enseñanza. Hay 2 tipos de evaluación según Porfirio Morán (2012): La evaluación con referencia a la norma y la evaluación con referencia al criterio o dominio; también puede ser conocido como acreditación del aprendizaje, donde se planean evidencias del aprendizaje de los educandos y llegando en un acuerdo entre educador y educando para la distribución de criterios a tomar en cuenta para la acreditación del curso, de esta forma el educando toma conciencia de las acciones que debe de realizar.

Para Carreño (1977, como se citó en Moran, 2012, p.61), la evaluación por normas consiste en la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada educando respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes.

Esto significa que se hace una comparación y un juicio basándose en los conocimientos y comportamientos de cada educando dentro del grupo en donde se encuentran, otorgándoles así un reconocimiento para mostrarle a los demás cómo deberían ser, dejando a un lado sus cualidades al igual que sus habilidades individuales, pues se llega a una clasificación sobre buenos y malos educandos. Recaemos entonces en lo que el sistema neoliberal por competencias ha estado buscando en las instituciones educativas demostrar que la conducta y las habilidades deseadas son premiadas y reconocidas, mientras que las que no encajan en el sistema ideológico que se piensa son dejadas atrás o a un lado sin dar la posibilidad de que se desarrollen en algún otro ámbito.

Es importante decir que en este proceso de enseñanza-aprendizaje tampoco se toman en cuenta como factores sociales en los que se encuentran los educandos, ya que algunos pueden verse más beneficiados, pero en cambio otros pueden encontrarse en situaciones más complicadas que dificultan este proceso y al no poder desenvolverse al mismo tiempo como sus compañeros se llega a la conclusión de que no está preparado, ya que es el educador a partir de su criterio el que decide si un educando puede o no aprobar el curso y pasar al siguiente año escolar.¹⁸

El segundo tipo de evaluación es por criterio o dominio Porfirio Moran (2012, p 70) nos explica que puede conceptualizarse como la comparación entre el desempeño del educando y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia o plan de estudios de que se trate.

Esto a diferencia del otro tipo de evaluación quiere decir que se tomará en cuenta los conocimientos adquiridos por los educandos a lo largo del ciclo escolar, sin hacer una comparación entre compañeros, pues solo se busca saber si los educandos fueron capaces de conseguir alcanzar los objetivos propuestos o si hubieron algunas deficiencias en el proceso enseñanza-aprendizaje y que nuevas estrategias pueden ser implementadas para un mayor alcance de conocimientos y que los educandos puedan desarrollar correctamente todas las habilidades que disponen.

En palabras de Porfirio Moran (1997) nos menciona que la acreditación del aprendizaje va a estar determinado desde la elaboración del programa de estudios, a partir del análisis, la reflexión y el cuestionamiento que realice el educador o educadores a cargos de elaborarlo, pues esto les ayuda a establecer los resultados educativos que se esperan de los educandos en la finalización del ciclo escolar y que se están planteando en el programa desde un inicio, para así saber si un educando logró los resultados o si se debe hacer algún cambio en metodologías para alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, se debe de hacer una selección

¹⁸ Oficio No. DGAIR - DGDC/379/2022

minuciosa de los conocimientos y habilidades más relevantes que se pretenden promover al educando.

Aquí podemos ver una desventaja, ya que si el educador no tiene claros los objetivos a alcanzar o no se expresa de manera adecuada va a resultar más complicada esta labor de enseñanza, pues, los educandos no sabrán qué es lo que se espera de ellos.

Esta evaluación centra su preocupación en el desarrollo pleno de los educandos; rechaza la idea de que existan alumnos que puedan aprender mucho y alumnos que puedan aprender poco. Considera, más bien, que esta actitud puede ser una justificación o una excusa de algunos profesores para no esforzarse en mejorar su labor docente (Moran, 2012, p. 70).

Cabe destacar que la evaluación permite la reflexión del educador respecto a su práctica, pues, le va a posibilitar evaluar sus estrategias didácticas y darse cuenta si necesitan un cambio para poder facilitar con ellas el conocimiento a sus educandos, se debe hacer este análisis constantemente, pues no todos aprenden de la misma manera y será necesario actualizar los recursos que el educador utilice para poder guiar correctamente en este proceso al educando.

3.3 CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA.

Con todo el panorama que se ha estructurado acerca de la enseñanza de la historia, la pedagogía crítica y el pensamiento histórico es momento de retomar lo que es la conciencia histórica, pues la construcción de la misma en los educandos es otro de los objetivos que nos planteamos al utilizar la pedagogía crítica como nuevo modelo de enseñanza.

La conciencia histórica nos puede permitir tener un juicio propio de los hechos de nuestro presente y darles un sentido, no solamente pensar que son ajenos a nuestra realidad. De igual manera, a través de un relato del pasado significativo y significativo nos ayuda a poder establecer una relación con el presente y vincularlo con los posibles acontecimientos futuros, pues al tener un análisis previo del pasado podemos mirar desde una perspectiva crítica los acontecimientos sociales que nos rodean e intentar darles una explicación.

“Esto es así porque la conciencia histórica condensa conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas que una sociedad tiene de ella (y de los otros) y que se expresan en narrativas estructuradas del pasado” (González,2006, p.22).

Una vez teniendo claro qué es la conciencia histórica debemos plantearnos el porqué de esta, qué la hace tan importante al momento de hablar sobre la enseñanza de la historia. La conciencia histórica nos da la posibilidad de vincular acontecimientos pasados con el presente y de esta forma tratar de guiarnos por lo que podría suceder en un futuro o darle un mayor entendimiento, cuando empezamos a desarrollarla es como tener otra perspectiva de las situaciones que nos rodean, pues no solamente vemos, sino que observamos, logrando poder hacer este análisis reflexivo y la vinculación entre acontecimientos.

De igual manera podemos tener una mayor comprensión acerca del tiempo histórico y social, los valores actuales, los objetos y simbolismos históricos, el tipo de

razonamiento e ideología del pasado, cómo influye en nuestro presente y de qué manera puede afectar nuestro futuro.

La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen.

La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. Pero este análisis debe ir más allá de la dicotomía orden/desorden o progreso/decadencia, sobre todo cuando se aplica a realidades culturales diversas (Santisteban, 2010: 41).

Debemos tener en claro que la memoria y la conciencia histórica no son lo mismo, cada una posee diferentes cualidades. La primera, se ayuda de las vivencias y experiencias de cada individuo, se puede reinterpretar y transformar de maneras diversas. Además, es selectiva, pues, no se recuerda de manera perfecta el pasado, por lo tanto, solo se escogen pequeños fragmentos para volver a recordarlos y los que no han sido seleccionados se van olvidando poco a poco.

En cambio, la conciencia histórica es una construcción de acontecimientos sociales que se influyen de ideas y situaciones del pasado que siguen teniendo validez en nuestro presente, no es memorizar sino interpretar y analizar los hechos pasados a través del tiempo, ayudándose a través de la narración, ya que nos permite darles una forma más estructurada y coherente a las relaciones temporales.

“El proceso temporal del pasado da sentido al presente y el futuro es diseñado como una perspectiva de expectativas. En síntesis, la conciencia histórica articula la secuencia temporal expresándolo narrativamente” (González, 2006, p. 24).

Hay que tener un acercamiento correcto con los educandos al momento de hablar sobre la asignatura de historia, pues, al ser vista como una de las materias más aburridas y tediosas por su forma de enseñar se vuelve más complicado el querer

desarrollar la conciencia histórica, si bien las metodologías de enseñanza son un tema que ya se abordó, es importante recalcar que gracias al apoyo que estas brindan al educador y a su clase podemos desarrollar un ambiente más propicio para la enseñanza-aprendizaje, de esta manera lograremos entonces una mayor aproximación a lo que es la enseñanza de la historia y, por lo tanto, al desarrollo de la conciencia histórica.

Los aprendizajes significativos se obtienen de una manera mejor cuando hay un impacto o algo significativo para el educando, es por esto que debemos recurrir a metodologías adecuadas para cada grado escolar, pero sin olvidar que los acercamientos al objeto de estudio son los más importantes al momento de aprender, pues, al vivir estas experiencias podemos desarrollar un vínculo con lo que queremos conocer, para después poderlo analizar y reflexionar; lo mismo pasa con la historia y la conciencia histórica, debemos tener un acercamiento a los acontecimientos del pasado para no sentirnos ajenos a ellos más bien aceptarlos como parte imprescindible de nuestro presente.

La construcción de la conciencia histórica en los educandos, poniéndolos en contacto con historias que le permitan desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos y de reconocer su papel dentro de la historia, aunque haya comenzado hace muchos años, pero que, a su vez, ocupa un lugar importante para preservarla y mejorarla, ya que es a partir de su comprensión como se llega a resolver preguntas fundamentales acerca del origen, presente y futuro de una sociedad (Nieto de Jesús, 2001, como se citó en Pantoja y otros, 2014, p.144).

¿Cómo se construye la conciencia histórica? La formación de la conciencia histórica se relaciona con la comprensión del tiempo, entender la constitución del espacio y haber manejado información histórica y la identidad. Hablando acerca de este último concepto se entiende que la forma en la que moldeamos nuestra identidad va a influir en la percepción que tengamos acerca del futuro, nuestro pensamiento sobre las posibilidades de cambios a nivel individual o social. Para Oyserman y James (2011) parafraseados en Santisteban y Anguera (2014) configuramos nuestras identidades a partir de la imagen que creamos de nosotros mismos ahora, pero

también en un futuro más o menos lejano. La conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad social actual, pues implica procedimientos de comprensión del pasado y de proyección en el futuro.

3.4 LA HISTORIA ENSEÑADA SIN LIMITACIONES.

Cuando hablamos sobre una enseñanza de la historia sin limitaciones lo primero que pensamos es abarcar todos los hechos y sucesos históricos sin dejar ni uno atrás, pero no precisamente es a lo que nos referimos, pues si buscáramos el objetivo de esa premisa muy probablemente caeríamos en una historiografía positivista, donde prevalece la memorización sin ningún tipo de análisis y es lo que buscamos evitar, entonces lo que tenemos como punto clave es, si abarcar hechos y sucesos históricos, pero que tengan un significado y un peso para la construcción del pensamiento y la conciencia histórica. Teniendo en clara esta premisa, primero debemos hacer una distinción sobre lo que es la “historia enseñada” y la “historia investigada”.

La historia enseñada es según Zavala (2004) es el programa educativo, el currículo y las planeaciones escolares, pero también es aquel sujeto que la enseña a los otros, en este caso el educador, que lee los libros de texto y busca una manera de poder compartir el conocimiento que adquirió, pero que al ser una historia escolar los contenidos que se explicitan ahí no muestran en totalidad lo que es en realidad y lo que abarca la historia, pues la reducen a algo positivista para que los educandos no piensen que hay algo más allá todavía, a pesar de las múltiples actualizaciones de contenidos que se han llevado siempre termina siendo englobada en “Historia general” ya sea acerca del mundo o de la nación y, por lo tanto, los educadores deciden enseñar esta materia a través de la memoria.

De forma que, a pesar de las nuevas y prometedoras construcciones didácticas, (...) no se tiene en cuenta que ha surgido ya una nueva Historia, no sólo en cuanto a nuevos hechos, nuevos «contenidos», sino sobre todo en cuanto a una nueva concepción o teoría acerca del conocimiento histórico y sus métodos de investigación que necesariamente han de cambiar la forma de plantear el curriculum” (Maestro González, P. 1997, p. 11).

La historia investigada es el cúmulo de conocimientos históricos que los historiadores se han encargado de analizar y presentar, es la base que se utiliza

para generar los libros de textos para las escuelas, pero es aquí donde el conocimiento se ve de cierta manera alterado porque, a pesar de que sea necesario adecuar este tipo de hechos a los educandos según su nivel escolar, se hace una discriminación muy fuerte sobre el conocimiento expuesto, pues recordemos que también depende las políticas educativas y sociales que se estén presentando en ese contexto, por lo tanto, solo se presenta aquello que se requiere para el sistema educativo actual, más no para que el educando pueda desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica.

Es por esto que parece que la historia enseñada y la historia investigada es lo mismo, pero en definitiva hay una parte que hace la diferencia muy amplia entre estas dos, pues una es la fragmentación de y la otra es su totalidad.

Se hace pues necesario deconstruir ese esquema subyacente, identificarlo y sustituirlo por el que la nueva Historiografía utiliza. Y ello, necesariamente significa utilizar otros criterios para componer el curriculum. No se trata sólo de 'modernizar' los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada» (Maestro González, P. 1997, p. 21).

3.5 UNA EDUCACIÓN HUMANISTA.

El hombre es un ser esencialmente social, necesita del contacto y de la relación con otros seres humanos para poder desarrollarse de manera plena, además de que la comunicación con el otro nos constituye como persona. En este sentido, la educación conlleva a hacernos responsable de las relaciones comunicativas que entablamos con nuestros semejantes al momento de crear un ambiente de enseñanza-aprendizaje, recordemos que la enseñanza requiere el diálogo, que es un encuentro constante en el que debemos ser conscientes del otro.

“Al basarse en el amor, la humildad, y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 1999, p. 38).

El modelo humanista en la educación, busca que el educando adquiera una educación integral¹⁹ a lo largo de su vida académica, los objetivos educativos se centran en el crecimiento personal de los educandos, reconocerse como seres humanos únicos, fomentar la creatividad, desarrollar sus potencialidades individuales, en el impulso de la experiencia a través de la comunicación y del trabajo en equipo, producir sentimientos positivos en los educandos al momento de aprender y originar aprendizajes significativos.

De esta manera, los métodos didácticos más convenientes para este tipo de educación son los activos, se considera así cuando la actividad del educador motiva a que el educando asuma la responsabilidad y la relevancia en su propio aprendizaje, a través de su participación, la reflexión y el análisis en la solución de problemas, la actividad creativa, aportación de ideas, etc., debe ser un proceso vertical entre educador y educando, además de que el educador debe despertar el interés y la curiosidad en el educando para aprender, pues el método activo busca el

¹⁹ Se debe entender como integral a la suma de sentidos, emociones, intereses, inteligencias, voluntad, y a la realidad contextual. En la actualidad, hablar de la formación integral de una persona implica no sólo que el estudiante construya aprendizajes significativos, sino que éstos se desarrollen con el acompañamiento del profesor mientras se promueve la ‘motivación’, en el sentido correcto de la palabra, como un ‘mover hacia’, en ambientes que susciten el respeto a la individualidad, a la diferencia y al trabajo en equipo. (Aizpuru, 2008, p. 35)

desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, finalizando la sesión de clases se termina con el educando haciendo una auto-reflexión sobre los conocimientos que fue construyendo en ese día. Algunos ejemplos de los métodos activos para la enseñanza son la simulación y el juego: dan a los educandos un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, expresando sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos, aquí el educador maneja y dirige la situación, establece la simulación o la dinámica de juego, interroga sobre la situación, mientras que los educandos experimentan la simulación o juego, reaccionan a condiciones o variables emergentes y mantienen una participación activa. Otro ejemplo de este método es el aprendizaje por descubrimiento es una metodología que pretende que el educando relacione conceptos, busque los conocimientos y asimile esa información, incorporándola de ese modo a sus aprendizajes previos. Con todo ello, el niño creará las herramientas necesarias para ir construyendo sus propios conocimientos.

En este punto es pertinente hacer la diferenciación entre la pedagogía tradicional con la humanista, pues con esto se busca remarcar el porqué es la propuesta resolutoria al problema que hemos venido abordando y trabajando a lo largo del escrito. La pedagogía tradicional es aquella que trabaja los conocimientos que se han ido generando a lo largo de toda la existencia humana y son transmitidos por el educador como verdad absoluta e incuestionable, estos conocimientos no se relacionan con el contexto social e histórico que está viviendo el educando, además de que ve a este como un ser pasivo.

La metodología utilizada en este modelo tradicional de la enseñanza es puramente expositiva, la evaluación del aprendizaje se ve centrada únicamente en la calificación que obtuvo el educando sin hacer ningún tipo de reflexión del resultado, por lo que termina siendo reproductora y memorística, ya que solo busca que se cumpla el estándar establecido, la relación en el aula educador-educando es autoritaria y el educando es visto como receptor de información, por lo tanto, deja de haber este sentido de aprendizaje con la relación sujeto-objeto, pues en palabras de Kant (que es el exponente de esta idea) mencionado en Rodríguez (2013, p. 39), hay 3 formas en las que se puede entablar esta relación:

- La primera es en términos de la conformidad del objeto con la representación que del mismo se hace el sujeto (facultad de conocimiento).
- La segunda es según la relación causal entre el sujeto y el objeto (facultad de deseo).
- La tercera es de acuerdo a la intensidad en que el objeto afecta al sujeto (facultad de sentimiento de placer o pena).

Siguiendo esta línea de pensamiento todo conocimiento es sobre un objeto, entonces al no estar presente esta relación sujeto-objeto no es posible formar un conocimiento y, por lo tanto, un aprendizaje, no se toman en cuenta si el educando tiene conocimientos previos y se le ve como una tabula rasa. El currículo en esta perspectiva educativa está centrado en el educador, pues se le ve como eje clave en la relación y proceso de enseñanza-aprendizaje; es también visto como el sujeto activo.

En cambio, la pedagogía humanista decide romper con estos modelos educativos que no permiten el desarrollo integral del educando, que es el centro de todo el proceso educativo.

Se busca entonces una educación integral, donde se puedan desarrollar todas las cualidades y habilidades de los educandos y no solamente dirigir la educación a la potenciación de una sola de estas. La educación humanista tiene un enfoque completamente diferente a lo que conocemos como educación tradicional, el centro de este proceso enseñanza-aprendizaje pasa a ser el educando, pues para él es a quien va dirigida la educación.

Como menciona García (2006)

De acuerdo con el paradigma humanista, los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no

son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total (p. 4).

Además, este tipo de modelo educativo impulsa la investigación en los educandos, pues abre pautas para conseguir aprendizajes vivenciales con un sentido a través de experiencias, proyectos y exploraciones.

Promueve de igual manera la sana convivencia dentro del aula, pues ve a todos como semejantes y no como competencia a superar para poder ser el mejor y sobresalir, esto implica también la relación que tiene con el educador, ya no se le ve como un agente autoritario, sino como un guía flexible que toma la responsabilidad junto con el educando del proceso de aprendizaje, de esta manera busca formar educandos con criterio propio capaz de tomar decisiones y que pueda hacer un juicio sobre los dogmas establecidos.

Por lo tanto, el educador en el modelo humanista debe asumir las siguientes actitudes de acuerdo a García (2006, p. 4):

- 1) Ha de ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- 2) Procura mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza.
- 3) Fomenta en su entorno el espíritu cooperativo.
- 4) Es auténtico y genuino como persona, y así se muestra ante sus alumnos.
- 5) Intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía) y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- 6) Rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.

- 7) Pone a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencia, así como la certeza de que cuando ellos lo requieran podrán contar con él.

Debemos tener presente también lo que nos menciona Carl Rogers en su libro *“El proceso de convertirse en persona”*, el autor afirma que el educando, si tiene algún significado para él, este va a fomentar su propio aprendizaje, es por eso la importancia que tiene el proceso educativo en la experiencia del educando, pues se debe involucrar al educando como un total y no verlo por pedazos, se deben incluir sus procesos afectivos y cognitivos y, además, añadirle al aprendizaje una vivencia de forma experiencial, es decir, que los educandos construyan experiencias en torno al aprendizaje y no solamente quede como algo a repetir, sino que lo puedan vivir y formar parte de ellos.

Gracias a esto, se recalca la importancia de que el tema a enseñar sea considerado para el educando relevante para sus objetivos personales y que el aprendizaje se promueva con técnicas participativas, a través de las cuales el educando tome decisiones, movilice sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. Simultáneamente, la creación de un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los educandos es de igual manera sobresaliente.

Para lograr alcanzar los planteamientos propuestos es necesario hacer un replanteamiento sobre el modelo educativo por competencias actual y pensar en los posibles cambios para lograr que la enseñanza de la historia cumpla con lo esperado a lo largo de este trabajo de investigación. Entonces, es el modelo educativo humanista el que nos va a permitir tener un ambiente de enseñanza-aprendizaje más propenso a la construcción de pensamiento histórico, conciencia histórica y pensamiento crítico.

Con todo lo señalado a lo largo de este capítulo se busca una nueva forma de enseñanza de la historia en el grado de quinto año de primaria, utilizando como base la pedagogía crítica para la construcción de pensamiento y conocimiento histórico, utilizando metodologías didácticas activas que incentiven el desarrollo de la curiosidad y el sentido de investigación en los educandos, para que de esta manera puedan desarrollar un criterio propio sobre los acontecimientos históricos

que están viviendo en su presente, dándoles un sentido, pues tienen conocimiento de igual manera sobre el pasado, y de esta forma poder contemplar un futuro próximo.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de tesis abordó la enseñanza mecanizada de la historia en las escuelas primarias como problemática social, pues al no desarrollar un pensamiento crítico e histórico los educandos se muestran ajenos a los acontecimientos sociales presentes y futuros, ya que al no haber desarrollado el conocimiento y pensamiento histórico no pueden darles un sentido con el pasado.

Gracias a esto podemos resaltar cómo es que las metodologías educativas no están logrando que los educandos establezcan un interés genuino a la Historia, pues como se pudo notar en la investigación realizada la mayoría de los educandos de 5to año no les parece atractiva la manera en la que tienen el acercamiento con la asignatura y prefieren que se utilicen otros métodos.

Sin embargo, los educadores solo utilizan los libros de texto y resúmenes para la enseñanza de la misma, haciendo que se vuelva tediosa y aburrida para los educandos, en consecuencia, logrando una pérdida de interés hacia la misma y, por lo tanto, en un futuro una mirada ajena y acrítica a los acontecimientos y problemáticas sociales.

Respondiendo a los 3 objetivos particulares de la investigación que se plantearon en el inicio del proyecto se llegó a las siguientes conclusiones:

1.- No se logró hacer una investigación de campo como se planteó en la metodología expuesta en este trabajo debido a la problemática expuesta. No obstante, se rescató que el Neoliberalismo ha ido normalizando tendencias en la educación con base en la formación de mano de obra para la explotación en el mercado laboral, logrando que se les dé una mayor importancia a las asignaturas con tendencias positivistas tales como Matemáticas y Español que son las más

“útiles” (según el Neoliberalismo) para la vida cotidiana. En consecuencia, la Historia (como necesita el desarrollo de un pensamiento histórico y crítico) no encaja en los estándares impuestos, por lo tanto, se le minimiza y es enseñada únicamente a través de libros de texto sin buscar que los educandos desarrollen cuestionamientos alrededor de los conocimientos.

2.- En cuanto al método de enseñanza implementado para la Historia en la Escuela primaria “Club de Leones No.6”, se puede resaltar que no se utilizan las didácticas especiales para desarrollar una metodología adecuada para la asignatura, pues los educadores afirman que el método que ellos emplean es el Ecléctico para la enseñanza de la lecto-escritura, claramente no es el adecuado para la Historia, pues no fomenta el pensamiento crítico ni histórico, tampoco abre pauta al desarrollo del conocimiento histórico, usando este método solamente se logra que los educandos lean lo que está en el libro de texto sin un cuestionamiento, cuando el método Ecléctico es precisamente para la asignatura de Español.

Es por eso que las didácticas especiales son tan importantes, pues nos ayudan con metodologías específicas para asignaturas específicas para lograr los objetivos que se buscan alcanzar, y sobre todo para que los educandos desarrollen un interés en la materia y adquieran conocimientos significativos, reales y con sentido para ellos, de esta manera poder desarrollar el pensamiento crítico en los mismos, para que puedan cuestionar las problemáticas y conocimientos que los rodean sin ser sujetos pasivos.

3.- Con todo lo que engloba la pedagogía crítica (explicado ya en el capítulo 3), es el modelo educativo que se necesita para la creación y desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, pues como ya sabemos lo que busca es que a través de cuestionamientos el educando vaya creando su propio conocimiento de manera proactiva mientras que el educador tiene la función de guía y no una postura totalitaria de la verdad (como se maneja en el sistema por competencias), de esta forma los educandos al ir teniendo un acercamiento activo con la Historia pueden aprehenderla como suya y no verla como algo ajeno a ellos que ya pasó

Así pues, los educandos pueden construir el conocimiento histórico, porque no solamente deben de memorizar fechas, personajes y acontecimientos para pasar la materia, sino que ellos mismos se posibilitan en darle un análisis a cada estructura de la historia, como se dijo anteriormente, conocer el pasado para darle un sentido en el presente, volver para analizarlo y de esta manera cambiar el futuro.

Es por esto que, la pedagogía crítica es la propuesta resolutive para el planteamiento del problema que se fue trabajando durante esta investigación, pues nos da todas las pautas necesarias para que el educando construya su propio conocimiento y desarrollo el pensamiento crítico e histórico y, asimismo, el conocimiento histórico, para que de esta manera pueda entender las futuras problemáticas sociales y no verlas como un sin sentido, además de que pueda actuar frente a ellas.

Por otro lado, incentiva la enseñanza con amor, recordando que si el educando se siente seguro y querido en su ambiente educativo le es más fácil construir conocimientos, también promueve la enseñanza lineal entre educador y educando, ambos aprenden del otro y ninguno tiene la verdad absoluta. Dicho de otro modo, la pedagogía crítica es la que se necesita para formar un cambio en la enseñanza de las escuelas.

Las afirmaciones recién enunciadas nos abren la puerta a diversas consecuencias, pero lo que importa precisar son aquellas que van ligadas a las preguntas de investigación que se formularon al realizar la investigación, estas son:

- ❖ ¿Cómo se puede mejorar la enseñanza de la historia a nivel primaria?
- ❖ ¿Cuáles son los problemas específicos que se dan principalmente al enseñar historia?

Pues bien, la enseñanza de la historia puede tener una mejoría aplicando las didácticas especiales correspondientes y no utilizando metodologías que no permitan el desarrollo del pensamiento crítico e histórico y solo incentiven a la memorización y reproducción de ideas, de igual manera implementando la didáctica

crítica como modelo de enseñanza pues, como se dijo anteriormente, nos da todas las posibilidades para que el educando tenga un mejor acercamiento a lo que es la historia, planteando cuestionamientos, reflexiones y análisis, así mismo realizando actividades vivenciales para los educandos, para que de esta forma puedan darle un sentido y tener una mejor experiencia, como resultado formando un sujeto crítico e histórico.

Por otro lado, los principales problemas que se encontraron al momento de enseñar historia fueron la metodología Ecléctica que no favorece en nada al desarrollo del pensamiento y conocimiento histórico, pues no abre pautas a cuestionamientos y únicamente se queda en la lectura del libro que se le entrega al inicio del ciclo escolar sin buscar metodologías activas que permitan al educando tener un mejor contacto con la historia.

La segunda problemática presentada fue que los educandos (al momento de responder el cuestionario que se les entregó), escribieron que les gustaría que se les enseñara historia con: paciencia, amor, explicando bien. Esto pareciera que los educadores no forman un ambiente propicio para los aprendizajes donde los educandos se sientan seguros de equivocarse y preguntar las dudas que se vayan formulando a lo largo de la sesión de clase, si los educandos se sienten juzgados van a reprimir su sentido investigativo, además de que no disfrutaran asistiendo a clases, en consecuencia, no habrá aprendizajes significativos, ni desarrollo de pensamiento y conocimiento histórico, quedando así en la repetición de ideas.

Para finalizar, esta investigación resuelve preguntas, pero abre la pauta a la elaboración de nuevos cuestionamientos en torno a la enseñanza mecanizada de la Historia en el sistema por competencias. Entre ellas, y solo a modo de ejemplo, ¿Como el sistema por competencias puede abordar la Historia sin negarle su sentido crítico y reflexivo?, ¿Qué otra línea de pensamiento pedagógica nos ayuda a la construcción de pensamiento y conocimiento histórico?, ¿La Historia podrá “sobrevivir” ante la era de la educación mecanizada?, etc. Esta es una primera aproximación de una problemática del presente, pero estos cuestionamientos y los que vayan surgiendo en el futuro, tendrán que ser abordados por una nueva

investigación, pero evidentemente requieren un quiebre sobre los dogmas que nos han sido impuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aizpuru, M. (2008), La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista, *Acta Universitaria*, vol. 18, núm. España, septiembre, pp. 33-40, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México
2. Andelique, C. M. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío y Asociados* (15), 256-269. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
3. Banco Mundial. (2010). Comunicado de prensa. México: BM apoya mejora de calidad de educación media superior. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2010/05/11/mexico-world-bank-backs-improvement-in-upper-secondary-education-quality>
4. Bourdieu, P. (1997) La esencia del neoliberalismo, Universidad Pedagógica Nacional, No.35 II SEMESTRE 1997
5. Calveiro, P. (2021), Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías / Pilar Calveiro. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad de México: Siglo XXI. Libro digital, PDF
6. Candela, A. (2023), Del marco curricular al plan de estudio 2022 Voces, controversias y debates, Recuperado del artículo: Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos* | vol. XLV, núm. 180, 2023 | IISUE-UNAM
7. Caponi, O y Mendoza H (1997) El Neoliberalismo y la educación. *Fundación Acta Odontológica Venezolana*. Vol. 35, No. 3: <https://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/art-2/>

8. Carreño, F. (1977), Enfoques y principios teóricos de la evaluación, México, Trillas.
9. Cea D'Ancona, M.A. (2001): Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, Síntesis, pp.253.
10. Chávez, K. (2008), El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
11. Chávez, M y Magdaleno, B. (2019). Pedagogía crítica, la visión para favorecer la autonomía en el alumno. Centro Pedagógico Durango. Revista de Pedagogía Crítica. 21 septiembre, Vol.3 No.9 21-28
12. Cotán, A. (2012). investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacionparticipacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf
13. Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2da edición. McGraw Hill Interamericana. México
14. Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En: Perfiles Educativos 7, Vol. XXVIII, núm. 111
15. Díaz Barriga, Á. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022 Voces, controversias y debates, Recuperado del artículo: Recuperar la pedagogía, el plan de estudio 2022. Perfiles Educativos | vol. XLV, núm. 180, 2023 | IISUE-UNAM
16. Enciso, M., Pulido, H. y Flores, R. (2010). Los modelos educativos del Instituto Politécnico Nacional. Congreso Iberoamericano de Educación.

Recuperado de:
https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/R1831_Enciso.pdf

17. Espinoza Freire, E. E., León González, J. L., Guamán Gómez, V. J., y Ugarte Armijos, M. F. (2021). Conocimientos históricos en alumnos de décimo grado. Escuelas fiscales, Pasaje. Revista Universidad y Sociedad, 13(3), 467-476.
18. Freire, P. (1999) Las bases del diálogo. En Didac, Núm. 34, México: Universidad Iberoamericana
19. Freire, P. (2005). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
20. Freire P. y Macedo, D. (1989), Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.
21. Freire, P. y Faundez, A. (2013), Por una pedagogía de la pregunta: Crítica basada en una educación con respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI. Buenos Aires.
22. Foucault, M. (2016), Nacimiento de la biopolítica, Curso en el Collège de France (1978-1979), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
23. Gadamer, (1996), Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica (6a. ed.). Salamanca.
24. García, J. (2006), ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? Vol 1. Núm 2. Recuperado de:
http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos2010-2/VideoTutor%20Modelo%20Educativo%20UABC/Tronco/data/downloads/educom_tall1ph.pdf
25. Gil, F. (1995), El estudiante como actor racional: Objeciones a la teoría del capital humano. Revista de educación No. 306. España. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0cf98838-0228-4194-8be8-1033e9be1a11/re3061000494-pdf.pdf>

26. Gobierno de México (2015), Beneficios de la Evaluación Docente para maestros. Recuperado de: <https://www.gob.mx/epn/es/articulos/beneficios-de-la-evaluacion-docente-para-maestros>
27. Gobierno de México (2022). Recuperado de: <https://datamexico.org/es/profile/geo/gustavo-a-madero#seguridad-publica>
28. González, P. (2006), Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 5, pp. 21-30. Universidad de Barcelona. Barcelona, España
29. Guzmán, M. (2019). La estructura de la conciencia histórica en clave hermenéutico-ontológico. Pliego Historia. Universidad de Guanajuato. México
30. Hernández, R., Pérez, M. y Acosta, E. (2012) Gestión Del Aprendizaje: Referente Innovador Para La Formación De Académicos En La Universidad Veracruzana. México. 2do Congreso Internacional de Educación Superior.
31. Imagen Digital (2021), 46.5% de los profesionistas no logra encontrar su primer empleo, 3 Jul, 2021. Recuperado de: <https://www.dineroenimagen.com/economia/465-de-los-profesionistas-no-logra-encontrar-su-primer-empleo/135110>
32. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2020). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#collapse-Resumen>
33. Kant, I. (2003). Crítica de la razón práctica. Buenos Aires: Losada.
34. Lahera, D. y Pérez, A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. Epub 20 de junio de 2022. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>

35. Llanes, L. (2011). Didáctica de la historia para el siglo XXI. Palabra de Clío. México
36. López, A. (2019): "Reflexiones sobre la enseñanza y construcción del conocimiento histórico", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (septiembre 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/conocimiento-historico.html>
37. Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. Clío y Asociados, N° 2
38. Mallart, J. (s.f.) Didáctica: concepto, objeto y finalidad. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
39. Mejía, A. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 413-436, Universidad Santo Tomás.
40. Melo, M. y Motta, G. (2019). Didáctica del arte, expresión y creatividad. Los Libertadores fundación universitaria, Recuperado de: https://repository.libertadores.edu.co/reproductor-ova/data/11371_3140/pdf/unidad-1-se-justifica-la-ensenanza-en-el-arte.pdf
41. Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 1, junio
42. Morán, P., Pansza, M. y Pérez, E. (1997) Operatividad de la didáctica. Volumen II. GERNIKA. México.

43. Morán, P. (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas en el aula. México. UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
44. Noboa, A. (2007). Fundamentos de la investigación cualitativa. Impresora Salto.
45. Obregón, O. M. y Suarez, Y. F. (2016). El conocimiento histórico local en el proceso de formación del profesional del Centro Universitario Municipal Urbano Noris. *Pedagogía Universitaria*, 21(2), 65-81.
46. Ordaz, L. (2012), La historia del presente y el conocimiento histórico. HAO, Núm. 29 (Otoño, 2012), 133-140
47. Oreja, M. (2016), La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América latina (2000-2015). Argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 4.
48. Ortega, R. (2009), Estudio y análisis del método ecléctico de lectoescritura en las escuelas de la safa. Editorial de la Universidad de Granada.
49. Pantoja, P. (2017), Enseñar Historia, Un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. Nº 53, 2017. Páginas 59-71 *Diálogo Andino*.
50. Pantoja, P., Loaiza, Y. y Posada, R. (2014), Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 10, núm. 1, enero-junio, pp. 136-157. Universidad de Caldas Manizales, Colombia
51. Plan Nacional de Educación 2001 - 2006. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>

52. Prats, J. (2001), Enseñar Historia: Notas para una didáctica innovadora. 1 a. ed. Mérida: Editorial Junta de Extremadura
53. Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 19. Recuperado de: <https://crisis-educativas.webnode.es/files/200000004-7bf007de37/educacion%20neoliberal%20y%20quiebre%20educativo.pdf>
54. Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica, Una manera ética de generar procesos educativos. Universidad Pedagógica Nacional. No.28. pp 108 - 119
55. Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Presencia universitaria. Año 3 No. 5 Enero-Junio. pp 36-45. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicion_al_y_humanista.pdf
56. Rodríguez, G y otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
57. Rogers, J. El Proceso de Convertirse en Persona. Ed. Paidós. México 2001
58. Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento, Barcelona: Paidós.
59. Rojas, I. (2017) Simposio Internacional de Investigación Multidisciplinaria / Área Social Humanística, Castillo Ciencias Sociales y Humanidades Vol. 4 Núm. 2 2017 7º, Guatemala
60. Rojas, I. E. (2018). Educación mecanizada. *Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 187. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v4i2.562>
61. Runge, A. y Muñoz, D. (2012). "Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.

62. Rusen, J. (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico". En Revista Propuesta Educativa. N° 7. Buenos Aires. FLACSO. Traducción Silvia Finocchio.
63. Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2014), Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Education. México.
64. Sánchez, A. (1990), "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia", en La enseñanza de Clío. México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos e Instituto Mora.
65. Sánchez, S. (2009), El proyecto educativo y el proyecto económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994 (el programa de modernización educativa y el plan nacional de desarrollo). México. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>
66. Sandoval, C. y otros. (2002). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Colombia
67. Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío y Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
68. Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010): "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
69. SEDECO, (2020). "Principales resultados del Censo Población y Vivienda 2020". Recuperado de:

<https://www.sedeco.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/resultados-del-censo-pob-y-viv-2020-1.pdf> , Consultado: 03/11/2022

70. Seixas, P y Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenou.
71. SEP, (2004). Acuerdo No. 348. Educación preescolar. Recuperado de: https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_348.pdf
72. SEP, (2017), Etapas, Aspectos, Métodos E Instrumentos Proceso De Evaluación Del Desempeño Docente Educación Básica. Recuperado de: https://www.sev.gob.mx/servicio-profesional-docente/files/2017/02/EAMI_DOCENTES_EB_2017.pdf
73. SEP (2019). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/V-d-MATEMATICAS.pdf>
74. SEP (2019). Plan de estudios historia 2019. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/HISTORIA.pdf>
75. SEP (2022). Oficio circular DG AIR - DGDC/379/2022 . Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Oficio-Circular-DG AIR-DGDC-379-2022_opt.pdf
76. Subsecretaria de Educación Media Superior. (2016). Antecedentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Recuperado de: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_conalep#:~:text=El%20CONALEP%20fue%20creado%20por,la%20formaci%C3%B3n%20de%20profesionales%20t%C3%A9cnicos.

77. Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
78. Universidad del Valle de México (2022). Encuesta Nacional de Egresados. Recuperado de: https://opinionpublica.uvm.mx/wp-content/uploads/2022/09/BROCHURE_UVM.pdf
79. Valverde, L. (1993). El diario de campo. Revista de Trabajo Social CCSS. V. 18 N° 39
80. Vicen Vives Blog, (2021). Filosofía para niños: 6 ideas para llevar la filosofía a las aulas de primaria. Recuperado de: <https://blog.vicensvives.com/filosofia-para-ninos-6-ideas-para-llevar-la-filosofia-a-las-aulas-de-primaria/> . Consultado: 04/11/2022
81. Weber, Max. Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica, 1969. México
82. Zemelman, Hugo (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Anthropos. Barcelona, España.

ANEXOS.

Anexo 1. Cuestionario dirigido a los alumnos de 5to año



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Aragón



¿Cuál es la importancia de la historia para mí?

Grupo: 5to ____

Indicaciones: ¡Hola! Responde las preguntas de la forma más sincera, clara y detallada posible, no hay respuestas correctas o incorrectas, solamente quiero saber tu opinión acerca de la asignatura de Historia, si es necesario puedes utilizar la hoja por ambos lados. Esto no es ninguna evaluación. Gracias. 😊✨

- 1.- ¿Cuál es tu materia favorita?
- 2.- ¿Cuál es la materia que menos te gusta?
- 3.- ¿Te gusta la historia? ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué piensas de la asignatura de historia?
- 5.- ¿Cómo te han enseñado historia durante tus años en la escuela?
- 6.- ¿Crees que la historia es importante? ¿Por qué?
- 7.- ¿Cómo te gustaría que te enseñaran historia?
- 8.- ¿Crees que la historia te puede ayudar en un futuro?

Anexo 2. Cuestionario dirigido a los docentes a cargo de 5to año



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Aragón



La enseñanza de la asignatura de Historia.

Docente del grupo: 5to ____

Indicaciones: Responda las preguntas de la manera más sincera, clara y detallada posible, si es necesario utilice la hoja por ambos lados, sus respuestas me ayudarán a mi proyecto de investigación. Gracias.

1. ¿Qué metodología usa para enseñar historia?
2. En su consideración, ¿sus alumnos demuestran interés en la materia?
3. ¿En promedio cómo son sus calificaciones en la asignatura?
4. ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la historia?
5. ¿A usted le gusta la materia? ¿Por qué?
6. ¿Considera que podría mejorar la enseñanza de la historia con métodos propios? ¿Cuáles serían?
7. ¿Cree que la historia es importante? ¿Por qué?
8. ¿Considera adecuada la metodología actual que se utiliza para la enseñanza de esta asignatura?
9. ¿Usted recibió una instrucción especializada en la materia antes de impartirla?

10. ¿Cuál cree usted que sean los principales motivos por los que a la mayoría de los estudiantes no se interesan en esta materia?

11. ¿Cree que actualmente a la historia se le da la importancia suficiente como asignatura? ¿Por qué?