



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DESARROLLO MORAL EN EL ADOLESCENTE A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LO
HISTÓRICO. UNA PROPUESTA**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
E D U C A C I Ó N M E D I A
S U P E R I O R - H I S T O R I A
P R E S E N T A:
LAURA REBECA FAVELA GAVIA



ASESOR: DR. BORIS BERENZON GORN

MÉXICO DF

JUNIO 2006



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.

A Nicolás:
Desde aquel tema de amor '73...

A Diego:
Por regalarme la silla que tiene arte...

AGRADECIMIENTOS

Ahora como nunca antes siento que este trabajo es producto de la conjunción de esfuerzos compartidos.

De la UNAM, por lograr crear esta Maestría en Docencia que es un espacio para el estudio, investigación, reflexión y creación de nuevas rutas para alcanzar más asertivamente el objetivo educativo que se ha propuesto.

De los Dres. M. Carmen Valverde, Beatriz Alcubierre, Marquina Terán, Javier Rico y Boris Berenzon quienes cristalizan ese esfuerzo institucional pues a través de sus seminarios y sus valiosos comentarios como sinodales y algunos como amigos han aportado riqueza al presente trabajo.

De mis compañeros y amigos Silvia, Jesús y Seppe con los cuales compartí no sólo tiempoEspacio, sino discusiones y estudio que nos hace partícipes a todos de la obra del otro.

De mi supervisor y amigo Sergio Valencia quien me permitió trabajar con sus grupos y después con él largas tardes para que llegara a buen puerto.

A TODOS GRACIAS.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1. LA DIDÁCTICA COMO PRIMER RECURSO | 11 |
| 1.1 Educación | 21 |
| 1.2 Constructivismo | 27 |
| 1.3 Etapas del desarrollo cognitivo | 37 |
| 2.-HISTORIA, UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA | 49 |
| 2.1 Historia, qué cómo y para qué | 51 |
| 2.2 Naturaleza del conocimiento de lo histórico | 58 |
| 2.3 Estudio de lo histórico para desarrollar pensamiento histórico | 69 |
| 2.4 Para el estudio de lo histórico en bachillerato | 83 |
| 3.-DESARROLLO MORAL-PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA | 93 |
| 3.1 Ética y valores | 95 |
| 3.2 Pensamiento histórico y desarrollo moral | 115 |
| 3.3 Cuaderno de trabajo, un recurso educativo en bachillerato..... | 122 |
| CONCLUSIONES | 128 |
| BIBLIOGRAFÍA | 136 |
| ANEXOS: | |
| EL CCH, UNESCO Y OCDE. CULTURA BÁSICA Y COMPETENCIAS. | 146 |
| PAQUETE DIDÁCTICO HISTORIA DE MÉXICO I | 155 |

INTRODUCCIÓN:

Cuando se aborda el estudio del conocimiento de lo histórico, está implícita una forma de aprenderlo, y del modo en que el sujeto lo haga será también la manera en que quede afectado por ese tipo de conocimiento.

De la manera en la cual se aprenda, es que lo aprendido se queda a nivel de información fáctica o sea la cimiento que se transforme en parte de las estructuras cognitivas del sujeto, las cuales se encuentran en permanente desarrollo.

Estamos hablando de información y de formación. La formación se nutre de información, lo que a los docentes nos preocupa es precisamente transformar la información en formación para los alumnos, o en formación en los alumnos¹.

Una de las causas que permiten alcanzar el nivel de formación en los alumnos es cómo se abordan los diferentes tipos de conocimiento a lo largo de la vida escolar. Por esa razón es que en este trabajo se abordará la Didáctica como uno de los medios en que nos acercamos al conocimiento y a su vez lo construimos. La manera en que seamos acercados a lo cognoscible será como lo aprehendamos. Por eso es importante saber no sólo qué se enseña, sino cómo podemos enseñarlo.

Cada área de conocimiento ha desarrollado sus propios métodos de enseñar a acercarse a él. En un principio se hizo el acercamiento más por intuición que por el desarrollo de una estrategia planeada; sin embargo se ha podido llegar a construir verdaderos modelos, que en algunas disciplinas a partir del siglo XIX tuvieron logros espectaculares y entonces se convirtieron en *la* forma de investigar para *realmente* conocer. Con el tiempo cada área de conocimiento y cada disciplina han elaborado sus propias metodologías en las que también se evidencia el punto de vista ideológico de quien las ha desarrollado.

En la actualidad entre los educadores existen problemáticas docente que aún no se terminan de aclarar como la tensión que suponen que existe entre información y formación; entre método y contenido fáctico, entre novedad y tradición, entre diverso y monótono. Una posibilidad para vislumbrar soluciones a estos problemas es la elaboración de la Didáctica específica a cada disciplina.

Estas tensiones fueron producto de los acontecimientos que se vivieron como vorágine en el último tercio del siglo XX que para casi todo el mundo, fueron décadas

¹ La diferencia entre formación para los alumnos y en los alumnos; es que la primera se entiende como todo aquello que sirve al maestro para ayudar al desarrollo intelectual y moral del alumno; la segunda es lo que se logre directamente en ellos.

de crisis en lo político, en lo económico, en lo científico y en general en la relación del sujeto común con la tecnología y particularmente a la informática; y la educación no quedó al margen de esa perturbación. Todo ello impidió ver y definir con claridad el objetivo de la educación en general y de la docencia en particular. En esos años se popularizaron los recursos cibernéticos y electrónicos para acercarse a la información lo que llevó a los educadores a perderse en el nuevo universo informático que se perfilaba frente a sus ojos; de ahí que hubiera la percepción generalizada de las tensiones antes mencionadas.

Sin embargo, gracias a esos medios electrónicos y cibernéticos tenemos acceso a toda la información que esté en red; y tenemos contacto con la creación intelectual de otros investigadores de diversas partes del planeta; pero necesitamos formación para poder acceder a ello y poder enseñar a otros a moverse en ese medio tanto dentro de una biblioteca como en un laboratorio, o como en la sociedad misma. Esto se concreta a decir que tenemos que aprender a dirigir los primeros pasos de aquellos a quienes enseñamos.

Para hacerlo se requiere tener metas claras y manejables, sistemas de enseñanza efectivos, conocer la naturaleza del objeto de estudio y conocer al sujeto cognoscente; en una palabra, se necesita desarrollar la Didáctica propia para el tipo de conocimiento del que se trata tanto como conocer al sujeto al que ha de enseñársele. Lo que requiere es apoyar a los estudiantes a desarrollar más plenamente sus estructuras cognitivas y eso se realiza a partir de la información disciplinaria.

Pero la formación cognitiva del sujeto que es la que determina qué hacer exactamente con la información que se recibe ha gozado de poca atención de parte de los involucrados en la educación.²

Y es que sin una formación cognitiva sistemática, ordenada y jerarquizada la información puede quedarse en datos que se acumulan cual metal precioso útil para

² Tal vez nunca como ahora se vive con la sensación de no abarcar todo el conocimiento con el que debemos equipar a nuestros alumnos. Esta sensación nos abruma, particularmente a partir de la caída del muro de Berlín, que señala el fin europeo del socialismo históricamente existente; y es el icono que marcó el final del siglo XX y el fin del conflicto bipolar que caracterizó a ese siglo; pero también con ello se marca el inicio de la democratización del acceso a la información. El gran cúmulo de información a la que se tiene acceso a través del radio, la televisión, la web, revistas, periódicos y libros, como el proyecto del genoma, o bien para conocer y comprender la necesidad de que algunos pueblos chiapanecos manifiesten un “ya basta” y diez años después crearan sus propias autoridades bajo sus usos y costumbres; conocer y comprender la existencia de partidos políticos con nombre ecologista cuando su último interés es el cuidado y búsqueda de la relación armónica de las sociedades humanas y el medio ambiente natural; el desarrollo económico de una China que se dice popular y que ocupa mano de obra infantil compitiendo por los mercados que habían sido casi en exclusiva de occidente; el descubrimiento en Guatemala de “la joya de la corona maya”; en fin tanta información que se genera y resulta que tenemos poco tiempo para aprenderla.

comprar, pero no se transforma en capital para invertir. Sin embargo con educación para la cognición esta información puede llegar a formar parte del sujeto cual inversión que genera más riqueza.

Ésta última imagen es la que en este trabajo queremos abordar. Estamos convencidos de que la educación es la única vía para ampliar la forma de ver y vivir la vida. A través de la nos colocamos en una mejor posición para elegir. La educación nos ayuda a crearnos opciones de vida. Y la elección es la expresión de la libertad.

Pero para ser auténticamente libres, nuestras elecciones deben ser producto de decisiones personales y concientes.

A pesar de que lo anterior son reflexiones casi automáticas para un adulto, a un adolescente hay que enseñarle a hacerlo. Esa es la labor del maestro. Ese es el objetivo de esta propuesta didáctica para la historia.

Esta investigación tiene su origen en los trece años de ejercicio de la docencia en educación media superior en diferentes ámbitos y sub-sistemas. Por un lado en el sistema privado incorporado a la UNAM en preparatoria y como CCH, por otro en el CCH de la propia UNAM; y en la evaluación de los libros de texto para educación secundaria, que las editoriales privadas proponen anualmente a la Secretaría de Educación Pública para que sean incluidos en los listados de textos propios para el estudio de la historia en los diferentes grados y por regiones del país.

Estas experiencias me han orillado a pensar que los libros de texto pueden llegar a ser adecuados para la educación secundaria, en el entendido de que, con frecuencia son los únicos textos que llegan a los hogares de los alumnos; pero en el caso de la educación media superior, los libros de texto son altamente limitantes en las habilidades a desarrollar por los estudiantes por la facilidad de encontrar en ellos rápidamente parte de la información general que requieren para realizar los trabajos que se les solicitan.

Estas formas de la vida académicas son las que me han llevado a desarrollar aún más, un recurso antiguo pero muy útil como es el cuaderno de trabajo, pero elaborado por cada alumno a lo largo de su curso escolar.

Éste es una herramienta que potencia muchas habilidades que se proponen a través de estrategias que se presentan de menor a mayor grado de dificultad, con tareas escalables que se les piden a los alumnos conforme avanza el año escolar; si bien es cierto en el sistema CCH los cursos son por semestres, la realidad es que cada

materia está planeada para dos semestres y suele llevar el curso un solo profesor a lo largo de un año, de manera que pueden planearse los cursos por años completos para ambos sistemas preuniversitarios.

Pensándolo de esta manera el desarrollo de un cuaderno de trabajo presenta grandes posibilidades y potencialidades tanto para el alumno como para el profesor. Para el alumno, se explicará más adelante; para el maestro permite crear un Paquete Didáctico para la materia y adaptarlo a cada grupo y cada año con las modificaciones anuales que el desarrollo de la disciplina exige, el alumno va creando su Cuaderno de Trabajo a partir de las actividades que el paquete detalla pero cada alumno da su propio acabado, y permite la aceptación del nuevo conocimiento y desechar aquello que se ha superado o incluso se ha llegado a considerar erróneo al final del curso.

La presente propuesta parte del supuesto que el cuaderno de trabajo es la herramienta que se adapta de manera más natural al sistema de aprender para el adolescente de 15 a 18 años que cursa la educación media superior pues potencia su educación, y que además es una herramienta adaptable a cualquier materia y por ello se fundamentará su pertinencia teórica y práctica para la materia de historia. La edad biológica y de vida en sociedad así como los años de escolaridad son los que han cargado el bagaje cultural de los adolescentes; al llegar a la educación media superior, de lo cual podemos suponer que su madurez cognitiva corresponde a los otros dos factores mencionados.

La intención de la educación es promover la autonomía en el alumno; ésta sólo se logra con reflexión a través de la educación pues en ella se ha ordenado, sistematizado, jerarquizado tanto los saberes como la información que puede ayudar a desarrollar cognitivamente al sujeto.

La historia estudia el acontecer humano en sociedad y permite el ejercicio conciente de la valoración del actuar de los que vivieron en el pasado siempre en relación a la crítica que el sujeto cognoscente haga de su propio pensamiento frente a situaciones que le pueden ser ajenas por antiguas; pero que le son actuales en la medida que sean pensadas por él en su contexto actual. Es decir a través de los sucesos del pasado el sujeto cognoscente tiene un tema que le ayuda a reflexionar moralmente sobre su propia actualidad.

La materia de historia en la educación media superior, encontramos que es campo apropiado para apoyar el proceso cognitivo y la clarificación de valores, pues en historia

se estudia también la actuación del sujeto y ésta afecta a los otros en sociedad, en una relación dialéctica.

El adolescente que cursa la educación media superior se encuentra en una etapa cognitiva que le permite desarrollar conscientemente el proceso de clarificación de lo que ha fungido como valor en él y que ha manejado en el plano inconsciente toda su vida.

A través del sistema que aquí se propone, el alumno puede reconocer su emoción respecto a sucesos pasados, los piensa y puede llegar a aceptarlos. Una vez que sabe que los tiene puede aprender a comprender mejor lo sucedido. En general pensamos que este sistema podría ser aplicado conscientemente en todas las materias, por todos los profesores; sin embargo casi nunca se tiene claro que el desarrollo cognitivo en sus expresiones intelectual, moral y emocional son el objetivo de la educación. La particularidad del pensamiento de lo histórico es que potencia hacia la responsabilidad la actuación cotidiana del sujeto; a partir de su estudio con la didáctica que aquí se propone, se construyan los primeros cimientos para el desarrollo del pensamiento histórico que no es más que asumir que se es sujeto histórico actuando en sociedad.

Nuestra experiencia es que al tiempo que los alumnos de educación media superior en la clase de historia van aprendiendo tanto de lo histórico como el gusto por aprenderlo; también van aprendiendo métodos; es decir; habilidades, y entre ellas, la de investigar; van ejercitándose con la práctica y apropiándose de herramientas que les resultan útiles para aprender por sí mismos; aplicando los principios de la UNESCO de aprender a ser, a hacer, a aprender y a vivir en sociedad. Pero principalmente a comenzar a entender que el presente es el pasado de su futuro, lo que significa el pensamiento histórico.

Sin embargo esta parte en la educación se ha dejado de lado por lo espinoso de su tratamiento aunque eventualmente se ha identificado con el aprender a ser; o se ha confundido con las actitudes sin llevarlo a un tratamiento más profundo; pero los programas tanto institucionales como los disciplinarios, sólo los mencionan sin abordarlos abiertamente en la temática o en las habilidades a desarrollar.

En México el problema tal vez tuvo su inicio explícito cuando la educación se separó del ámbito religioso, se igualó moral religiosa a ética secular, esta confusión llevó a eliminar el tratamiento claro y abierto; obligando al profesor civil a hacerlo implícito, como parte del currículo oculto, y no explícito, por lo que quedó en manos de la familia,

la religión, la sociedad el tratamiento más o menos abierto, pero sin método, de este proceso; y lo que generó fue una moral heterónoma a nivel social.

A pesar de ello, históricamente³, a través de nuestra la materia de trabajo, se ha inyectado a los alumnos de manera explícita, por lo menos un valor social: el nacionalismo; que a su vez, se ha asumido de un modo heterónimo y para ello se utilizó a los personajes históricos relevantes de cada periodo en que se ha dividido la historia de México, como ejemplos cargados de valores a emular por los alumnos. Esa carga axiológica era conscientemente colocada pues se buscaba mantenerlos como ideales pero humanamente inalcanzables. De tal manera que el educando estaba siendo instruido curricularmente en historia, y educada extracurricularmente con nacionalismo, del cual no se le hacía conciente, sólo se le utilizaba.

A partir de la reforma educativa del gobierno de Echeverría y con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; la enseñanza de la historia tuvo un giro con el que se procuraba evitar paulatinamente, la promoción de héroes acartonados, e inalcanzables. Se procuró que los estudiantes concibieran la historia como un proceso en constante transformación, extirpándosele gradualmente la vocación nacionalista que le había sido impuesta desde hacía más de un siglo.

Entre otras cosas; sucedió que el proceso de promoción de valores y su clarificación quedó a la deriva; peor aún; permitió que fueran los medios de comunicación quienes propusieran y promovieran valores en la población, pero sin que ésta lleve a cabo el proceso de clarificación de valores y construya conscientemente su propia escala valorativa.

Sin embargo; al mediar la década pasada; algo se intentó hacer para trabajar ya abiertamente ética en la educación formal. En la secundaria se eliminó la materia de Civismo sustituyéndola con Educación Cívica y Ética; pero la mayoría de los profesores que imparten ésta nueva materia son los mismos que han impartido Civismo por años y la realidad es que la inercia les permitió sólo eliminar de sus cursos el estudio de la Constitución. Sin embargo era necesario que se modificara sustancialmente el método de aprendizaje a partir de los nuevos contenidos, de modo que les permitiera a los alumnos, sentar las bases para que en el bachillerato estuvieran preparados para entrar en la etapa de apropiación y construcción consciente de su propia escala de valores.

³ Desde que la educación fue un precepto constitucional, 1857, con la ley de educación de 1867.

Nuestro objetivo es enfrentar con esta propuesta el reto de abarcar el conocimiento de lo histórico, el desarrollo de habilidades cognitivas intelectuales y morales como un intento de enfrentar la educación en su conjunto, con la ventaja que nos ofrece el trabajar con adolescentes que se encuentran en la posibilidad del paso del pensamiento concreto al formal de ideación y de proyecto a futuro.

Esto es lo que aquí se investiga y aplicar mediante el modelo de una herramienta didáctica que se presta excepcionalmente para ello, como es la elaboración por parte de cada alumno de su propio cuaderno de trabajo a lo largo del año escolar, en el cuaderno se reúnen todas sus tareas⁴, proyectos, investigaciones y exposiciones⁵, e ilustraciones realizadas individual y colectivamente; esta reunión de material elaborado por ellos mismos se divide en las unidades del programa de la materia; todo ello ha sido revisado parcialmente y debidamente anotado en la lista por el profesor; al final del curso cada alumno presenta todos sus trabajos como un solo cuaderno de trabajo⁶ que alcanza su forma final con la introducción que cada uno elabora después de revisarlos todos, con el índice al principio del cuaderno y conclusiones al final en las que ellos expresan sus reflexiones al intentar verse así mismos al principio y al final del curso describiendo y explicando los cambios que experimentaron y lo que decidieron mantener relativamente igual.⁷

Este cuaderno; entre otras cosas, provoca satisfacción en el alumno y la sensación de un trabajo terminado, cierra con ello el curso. Esta manera de trabajar permite al maestro la permanente actualización del material bibliográfico que puede proporcionar o como producto de la investigación de los propios estudiantes; la sensación de que la historia se está investigando permanentemente y de que está viva la generación de conocimiento del pasado, que al iniciar el curso ellos perciben como muerto y acabado de investigar, ya todo conocido.

A lo largo de su realización, los alumnos ejercitan habilidades que ya conocían y prueban nuevas que aprenderán a aplicar en el futuro como expertos; y al mismo

⁴ Glosario por unidad, fichas de resumen, de citas textuales, de comentario, reseñas de libros, reseña de visitas a museos, cuestionarios de guía de lectura, etc.

⁵ Cada alumno debe tener una copia del trabajo colectivamente elaborado.

⁶ Su presentación final se sugiere engargolada, pero tiene libertad para entregarlo como un tomo con lo que si inventiva cree.

⁷ A menudo este término se le ha querido equiparar al de portafolio, pero este último corresponde a una selección de trabajo y es más para que el maestro califique al alumno. El cuaderno de trabajo del alumno sirve más que para que él mismo evalúe su proceso educativo en permanente desarrollo.

tiempo en su elaboración a lo largo del curso proyectan su escala valorativa con sus acciones y esa reflexión final les va ayudando a concientizarse.

De este modo quedan cubiertos los objetivos de la educación en lo disciplinario y lo cognitivo en dos de sus vertientes: la intelectual y la moral; para hacer un individuo competente.

El cuaderno de trabajo está planeado para desarrollar la idea de proceso en sus diversas expresiones humanas: históricas, políticas, cognitivas, culturales. Tiene la función de que el alumno perciba que cada trabajo o tarea que hizo a lo largo del curso formara parte de él, de modo que si se quiere que al final sea algo satisfactorio, cada parte que lo conforma debe hacerse cumpliendo ese requisito de satisfacción. Es una demostración a corto plazo de la forma en que se realiza la vida. Y es también una instantánea de un momento de sus vidas en un espacio específico.

El cuaderno de trabajo es un corte de caja parcial en el largo proceso educativo formal en que se encuentra inscrito el alumno.

Las ventajitas con numerosas y cada maestro esta en condiciones de explotar lo que quiera.

Para elaborar cuadernos de trabajo individualizados se requiere fundamentarlos teóricamente desde al menos tres perspectivas: la didáctica, la psicopedagógica, y la disciplinaria.

Este trabajo busca explicar ese fundamento a través de sus tres capítulos y presentar un ejemplo de Paquete Didáctico que es la directriz que propongo para guiar el curso abarcando lo disciplinario en la mayor amplitud posible para que con él cada alumno elabore su propio cuaderno de trabajo a lo largo del curso.

En el primer capítulo se expone el problema. Se explica que la didáctica es la vía en la que se reúnen la psicología educativa, la pedagogía y las características del conocimiento de lo histórico para poder abordarlo con éxito en el aula.

El segundo capítulo presentamos las consideraciones con respecto al conocimiento de lo histórico así como las diferentes formas de abordarlo y las características del tipo de pensamiento que se pretende desarrollar en el alumno con esta propuesta educativa.

En el tercer capítulo explicamos por qué y cómo es que se aborda el desarrollo moral en la educación media superior y se explica la elaboración del cuaderno de

trabajo individualizado a partir del Paquete Didáctico que se presenta como anexo al final de este trabajo.

Finalmente, estudiar historia en educación media superior es para ayudar a desarrollar el pensamiento histórico que se alcanza con pensamiento formal y autonomía moral.

A lo largo de este trabajo se utilizan estudios de especialistas con respecto a la epistemología de la historia y a los alcances que este tipo de estudio tiene para el desarrollo del pensamiento humano en sus vertientes intelectual, moral y emocional; sin embargo solamente se recuperan para expresar la amplitud y complejidad que implica la enseñanza de la historia a nivel medio superior; sin que el propósito sea profundizar en el tema que escapa al objetivo de este trabajo.

Esta propuesta se encamina a desarrollar pensamiento de sentido ético-moral y por ello histórico.

CAPÍTULO 1.-DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO PRIMER RECURSO

¿Para qué estudio? “¿Para qué estudio historia?, ¿No es acaso la historia puro cuento y nada hay de cierto en ella? ¿Otra vez lo mismo?”.

Esas son las preguntas que los alumnos se hacen y a las que los maestros nos enfrentamos cotidianamente.

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior tiene como propósito: “Formar profesionales altamente calificados para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Media Superior”.¹ Entre otras cosas esa calificación se refiere a ayudar a los estudiantes a darse una respuesta constructiva a esas preguntas que abren este capítulo y que ellos viven intensamente en su fuero interno.

La profesionalización docente se refiere a obtener los elementos necesarios para el ejercicio de aquello que se ha estudiado en la licenciatura; ahora, con esta maestría se trata de hacer que quien ejerza profesionalmente desde la docencia lo haga asertiva y satisfactoriamente para si y para los demás involucrados: los alumnos, la institución, la sociedad.

Si a esto nos hemos enfrentado en la cotidianeidad del salón de clase, entonces se hace perfectamente vigente la base sobre la que se funda MADEMS:

a) crear una instancia responsable de las necesidades del nivel: b) hacer de la educación media un nivel que procure el desarrollo de las competencias útiles en el presente y en el futuro, que responda a los variados intereses y necesidades de los jóvenes: c) renovar los enfoques pedagógicos tradicionales en el diseño de los métodos de enseñanza y los contenidos propios del nivel en sus distintas modalidades: d) continuar con los esfuerzos de aumentar la cobertura y abatir reprobación y deserción: e) vincular la educación media con el ámbito laboral.

La maestría está diseñada para influir en la formación de profesores de educación para el nivel medio superior. Su triple enfoque socio-ético-educativo, psicopedagógico-didáctico y disciplinario permite una perspectiva más amplia para el ejercicio de la profesión desde la docencia. Desde esa perspectiva podremos enfrentar el problema y proponer soluciones viables.

¹ Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, consultado enero 2004, en www.unam.mx/posgrado/madems. (p.12).

Para lograrlo, el objetivo del programa MADEMS es: formar sólida y rigurosamente, con carácter innovador², multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS.

Particularmente para el campo de conocimiento de historia se plantea analizar los procedimientos utilizados por los historiadores para profundizar en su disciplina desde los puntos de vista teórico, metodológico y fáctico.

A lo largo de nuestra estancia en MADEMS debemos coincidir con el perfil de egreso y el presente trabajo pretende ser una demostración de haber cumplido con ellos: 1.- ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable; 2.-tener un amplio conocimiento del adolescente; 3.-demostrar dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento; 4.-sistematizar la práctica profesional; 5.-aplicar adecuaciones a la didáctica desde la disciplina; 6.-seleccionar y elaborar material didáctico y 7.-reconocer la docencia como proyecto de vida.

Nuestro parecer es que el último de los rasgos se demuestra con la realización de los seis primeros.

La didáctica será nuestro punto de partida pues es nuestra manera ética, crítica y responsable de enseñar a adolescentes el conocimiento de lo histórico pensando históricamente, organizando los contenidos en función de los logros de los alumnos y elaborando para ellos y con ellos el material más congruente a la disciplina y a su edad cognitiva.

Al comenzar nuestra indagación reconocimos al menos tres vertientes que conforman el problema central. El conocimiento de lo histórico con su propia problemática, el conocimiento psicológico y el conocimiento del contexto en que se encuentra el sujeto cognoscente.

Estos tres elementos son los que confluyen para la construcción de la didáctica en general, y de una didáctica en particular para la historia que tenga como objetivo alcanzar el pensamiento histórico en el adolescente.

Se trata de una didáctica específica pues el objetivo es indagar cómo enseñar al adolescente para que llegue a tener pensamiento histórico. Ese tipo de pensamiento es la condición para estudiar historia en la educación media superior.

² Innovación no es solo romper con una tradición sino tratar de aportar algo a la tradición misma. Beuchot en *Tratado de Hermenéutica analógica*, p.66

Los profesionales de una disciplina sabemos que la información cambia constantemente, y sabemos también que para poder acceder y apropiarse esa información en el futuro, se requiere de esta formación a nivel de tipo de pensamiento.

Pensamos que en la adolescencia es el tiempo idóneo para abordar por primera vez el pensamiento histórico³ pues cognitivamente se dan las condiciones para hacerlo. Una de las características del pensamiento en el adolescente son sus primeros escarceos con el futuro no como tiempo verbal sino como posible. El pensamiento histórico sólo puede alcanzarse cuando se contempla el futuro como tiempoEspacio posible. Es por eso que debe ser manejado en la escuela para encaminarlo hacia pensamiento ético-moral e histórico. El desarrollo cognitivo pleno se conforma de lo intelectual, lo moral y lo emocional. Los tres están imbricados en el ser del sujeto. Esta propuesta pretende trabajar sistemáticamente en los dos primeros con la confianza de que el tercero pueda caminar adecuadamente en la medida que el alumno alcance la sensación de logro en las otras dos.

El pensamiento histórico es para que el adolescente se transforme en un adulto más conciente y comprometido con la realidad personal e histórica de la que forma parte.

El contexto socio-histórico-cultural del que se parte en la educación media superior permite pensar que pueden desarrollarse estrategias con las cuales si puedan darse los primeros pasos para el pensamiento histórico.

Pensar históricamente significa que el sujeto viva en la práctica permanente de la responsabilidad. Vivir con la conciencia de que los actos de hoy son el pasado del futuro que hoy está construyendo.

La didáctica comparte con la historia su definición general de arte y ciencia; del primero porque que implica el dominio técnico de quien lo practica. Pero también de ciencia porque es un conjunto estructurado de conocimientos en el que los principios dan la organización a los demás enunciados.⁴ La didáctica es ciencia y arte y quien la practique debe conocer tanto la estructura epistemológica de la historia tanto como las técnicas para su investigación y las de su enseñanza a sujetos de edades reales y de circunstancias concretas.

³ Por eso la respuesta a la pregunta ¿Otra vez lo mismo?, se contesta: Si es historia, pero de otra manera.

⁴ Mauricio Beuchot, Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación, México, UNAM, 2000, 204p. (p.18)

La materia prima de la didáctica de la historia es el conocimiento de lo histórico que implica un tipo de pensamiento, su histórico devenir de disciplina, su epistemología, lo fáctico y sus métodos.

Si tomamos como punto de partida que la didáctica de la historia implica el manejo del conocimiento de lo histórico, al adolescente y al contexto, entonces se entenderá por qué el más indicado para desarrollarla será quien se dedique profesionalmente tanto a ella como a enseñarla.

Para entrar de lleno en lo disciplinario intentemos delimitar el tipo de conocimiento con el que tratamos en historia.

La tercera pregunta con que iniciamos este capítulo la respondemos desde la óptica epistemológica. Adam Schaff en su obra *Historia y verdad*⁵, brinda apoyo por tener elementos con que abordar este cuestionamiento. En esa obra recupera a la filosofía como la gran estructuradora teórica del conocimiento humano, pues con ella se ordenan y se marcan las pautas para la sistematización de las partes que conforman el conocimiento, de su epistemología en general y del método para validarlo.

A partir de esas pinceladas generales cada disciplina puede desglosar su epistemología y método particulares manteniendo las características de identidad en general que tiene como conocimiento humano, en el cual⁶ priva la diferencia para cada una de ellas mediando entre lo general del conocimiento y la particularidad más específica para cada disciplina.

Cada área de conocimiento tiene su especificidad epistemológica porque existen cuando menos tres expresiones de esa naturaleza.

El conocimiento de lo físico es el más general pues lo abarca todo por referirse a las propiedades de la materia (físico) y la energía (su dinámica) cuya finitud todavía no puede determinar el pensamiento humano. El conocimiento de lo biológico que trata las cualidades y manifestaciones de la naturaleza viva terrestre, de su dinámica y que por ser de vida más finita tiene una transformación medible para el pensamiento humano. El conocimiento de lo histórico trata del quehacer humano que ha sido físico y mental, se ha movido y transformado, se ha expresado y ha dejado huella, que se ha pensado y dejado huella, la longevidad de quienes lo han hecho es todavía más finita; pero además este conocimiento implica considerar la conciencia de su objeto de estudio

⁵ Schaff, Adam, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1988. Aunque superada en algunos aspectos, la obra de Schaff es vigente por reconocer que la valía de la filosofía radica en su carácter estructurador general del conocimiento.

⁶ Beuchot, Mauricio, *Tratado de hermenéutica analógica*,

y la conciencia del sujeto cognoscente. La gran peculiaridad es que este conocimiento se construye a partir de esas huellas que ha dejado quien ya no está pero que su existencia aun impacta la realidad de quien la estudia y por eso es que todavía está, y más aún todavía podrá estar en el futuro.

Es un pensamiento-conocimiento que traspasa el tiempo del presente al pasado y al futuro, es lo que en adelante llamaremos esta-no-está.

Entonces el conocimiento de lo histórico comparte con las otras expresiones del conocimiento el hecho de serlo, pero su especificidad lo diferencia y sólo puede *verlo* el ojo educado para ello. El ojo se educa desarrollando el pensamiento histórico con la práctica de la lectura.

La sustancia del pensamiento histórico es la temporalidad histórica a la que se puede acceder como lo ha señalado Guillermo Zermeño,⁷ a través de la historiografía como práctica cultural, pues a través de la escritura se crea un nuevo sentido de temporalidad.⁸

Paul Ricoeur dedicó los últimos años de su vida a explicar que la narración histórica, la que nosotros denominamos narración temporEspacial se diferencia de la que es de ficción por elementos simples. La primera tiene pretensión de verdad y método particular de investigar, lo que implica una actitud ética que las diferencia de principio.

La intencionalidad del autor de historiografía es producto heurístico y hermenéutico que sólo comparte, lo sabemos, con el relato de ficción, el vehículo de explicación y difusión.

Al trabajar con adolescentes debe tenerse clara esta diferencia pues entre sus conocimientos previos está la desconfianza en la veracidad del contenido de la obra historiográfica. Cuando se les educa para el pensamiento histórico se trata de apoyarlos a reformular algunos de los esquemas cognitivos que han formado a lo largo de su vida, pues se pretende apoyarlos a asimilar nuevo conocimiento que puedan

⁷ Zermeño Padilla, Guillermo, *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México, 2002, 240p.

⁸ A este respecto es preciso señalar que el análisis que Hyden White realizó fue en cuanto a la forma de escribir y no en cuanto a la veracidad del acontecer histórico reseñado en las obras historiográficas; señaló que la forma de escribir, de establecer la trama del relato, evidencia la forma del pensamiento del autor, es decir su ideología. Esto resulta importante señalarlo pues el alumno no maneja aun que al conocimiento del tipo que sea, se le aborda desde diferentes posturas ideológicas y que esa es la razón de que existan diversas interpretaciones de la realidad. White, Hyden, *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós, 2003. y *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, 432.

ajustar con un grado menor de crisis cada vez en su estructura cognitiva en permanente transformación.⁹

Con las pruebas que Mario Carretero¹⁰ y sus diferentes equipos han realizado con sujetos de diferentes edades y diferentes niveles educativos, se ha podido concluir que, paradójicamente para alcanzar a tener conocimiento de lo histórico se requiere pensamiento histórico, y es que antes de alcanzarlo, lo que se tenga siempre será sólo información fáctica.

Para resolver la paradoja es necesario que desentrañemos la relación que existe entre relato historiográfico, pensamiento histórico y conocimiento de lo histórico. Paul Ricoeur resuelve que el común denominador de los tres es el tiempo. La dificultad de entender el tiempo en historia y para poder manejarlo para alcanzar pensamiento histórico es que el tiempo es una construcción mental humana, aplicable pero no tangible, no visible, sólo se puede percibir que ha sucedido. Pero el tiempo puede ser concretado a través del relato que se elabora con la información que se ha seleccionado durante la investigación.

Si el tiempo es la sustancia común a todo lo histórico, entonces nos es urgente en el aula recurrir a algo físico para que éste pueda ser referenciado, o pueda ser representado, y que entonces tenga cabida como categoría sustancial del conocimiento de lo histórico en los adolescentes.

La comprensión es un proceso y no es un todo que se obtiene a partir de la mera información, pero además tiene niveles de apropiación como comprensión pues como explica Mauricio Beuchot¹¹ la comprensión, será primero intelectual o de carácter sintagmático pues lo abarca todo intuitivamente. A partir de la comprensión intelectual se puede proceder a elaborar la comprensión paradigmática que es cuando se explica

⁹ Para los alumnos es un debate importante la veracidad de la obra historiográfica pues se refiere a la científicidad de la historia. Hasta antes del bachillerato su referencia al origen científico de cualquier conocimiento ha sido la posibilidad de la repetición del evento en laboratorio. Sin embargo en bachillerato aprenden con las diferentes disciplinas que en la repetición del evento hay variables y que no todas pueden controlarse, salvo en situaciones teóricas donde las condiciones se idealizan. A partir de los estudios en educación media superior conocerán que en toda disciplina existe la interpretación y que en el caso de las humanidades la interpretación es, por así decirlo, la experimentación que tendrá que ser validada en su contexto socio-histórico-cultural. Ese es el método que la hermenéutica plantea y que Mauricio Beuchot con la analógica específica para validar esa interpretación.

¹⁰ Carretero, Mario, Jacott, Limón, López-Manjón, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique, 1995.

¹¹ Beuchot, Mauricio, tanto en *Perfiles esenciales de la hermenéutica* como en *Tratado de hermenéutica analógica*, donde explica el método hermenéutico que finalmente es el mismo que aplicaría White: los tres momentos de la semiótica: sintáctico, semántico y pragmático. Sintagmático y paradigmático *Tratado de* p.68

con argumentos (relación de conocimientos y razón) para volver a la comprensión pero ya será entonces de orden superior.

Esto que se ha comprendido requiere ser validado contextualmente, desde su espacio de enunciación con sus pares. El método para confrontarlo y contextualizarlo se inicia con la confrontación dialógica con los pares y después con el medio socio-cultural.

Esto debe realizarse así porque se trata de una interpretación y si no se confronta con el medio, entonces se corre uno de dos peligros: de que sólo tenga validez para quien la elabora o bien que su autor pretenda que sea la única válida para explicar tal acontecimiento.

En la docencia estos peligros son una amenaza permanente; en el primer caso el maestro puede dar tantas opciones interpretativas que orillen al alumno a pensar que en historiografía cualquier interpretación es válida (sin sustento) o bien, en el segundo caso que sólo maneje una perspectiva y explicación que por no ser multicausal, no tiene bases sólidas y la interpretación historiográfica sea percibida por el alumno como una imposición en la que él ni nadie en la actualidad tienen ya nada que hacer de nuevo.

Lo histórico se conoce y comprende a través del relato. En el relato de narración histórica el autor trama el tiempo cosmológico¹² y espacio geográfico en el que utiliza las huellas que tiene del pasado y las relaciona con el tiempo en que vive; eso que realiza es una interpretación, que debe confrontarse dialógicamente en su contexto o espacio de enunciación académico para lograr su validación.

Es por eso que como lo explicó Alfonso Mendiola en *El giro historiográfico*¹³, el observador no puede ser excluido de la descripción como sujeto a su vez observado. Y el análisis de la obra historiográfica debe contemplar al autor, al texto, al contexto tanto social en general como al espacio de enunciación académica del que fue producto y finalmente el contexto del lector incluyendo en la observación la intencionalidad con la que se ha escrito y ahora se lee.

Todo lo anterior perfila el carácter del conocimiento de lo histórico como de no acabado, tal como es el sujeto histórico; ambos se encuentran en construcción y no como acabados. Sin embargo retratan un determinado momento en tiempoEspacio con

¹² El tiempo cosmológico es aquel que sucede cósmicamente, el espacio geográfico es aquel en el que no ha intervenido el sujeto. Ambos serán históricos cuando intervenga el hombre que los imbrique.

¹³ Mendiola, Alfonso, *El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado*,

características específicas y que tuvieron origen en algo pasado y que pueden dejar una huella que en el futuro se perciban.

Así es como se llega al pensamiento histórico. La huella que se tiene en la actualidad es indicio de un pasado y puede permanecer en el futuro, puede significar algo también en el futuro.

Las preguntas con que se inició este apartado se vuelven hacia el maestro reunidas en una sola: ¿Cuál es la didáctica que te guía?

Al construir una didáctica de la enseñanza de la historia se puedan responder a las preguntas iniciales de los alumnos. Esas preguntas se manifiestan también entre historiadores docentes pero se concretan en una sola: ¿Enseñas historia o a historiar?

Muchos autores han entrado en esta dinámica y algunas de sus disertaciones como la de Julio Valdeón¹⁴ donde él se inclina por enseñar a historiar en el nivel medio superior, pero la exposición de sus argumentos nos sirve de apoyo para resolver de diferente manera, es decir: enseñar historia historiando.

Para que el conjunto disciplinario en el nivel educativo medio superior pueda ser comunicado, conocido y comprendido es necesario que el sujeto cognoscente aprenda a manipularlo. El primer paso consiste en aprender a encontrar huella¹⁵ física y huella no física pero perceptible¹⁶ para dar el segundo paso que es poder manipularlas mentalmente o el análisis. Este tratamiento se explica paso a paso a los estudiantes y en la medida que van encontrando huellas del pasado en ellos mismos les provoca la sensación de logro, pues descubren algo que estaba y que ellos no habían visto. Esto es educar el ojo para encontrar huella, pero que en realidad ellos están construyendo con lo observado y que existía, es una huella del pasado. Así se explica en clase y con sumo cuidado la construcción del hecho histórico, la construcción del conocimiento de lo histórico.

El sistema es que a través de lo teórico el sujeto pueda llegar a lo práctico, sabiendo que fue de la praxis de donde se obtuvo tal huella u objeto cognoscible y de la capacidad de abstracción fue como pudo obtenerla para hacer de ella conocimiento.

Aunque esta operación no sea en si misma complicada al parecer depende del historiador docente la posibilidad de hacer que los alumnos la lleven a cabo. Es posible

¹⁴ Valdeón, Julio. "Enseñar Historia. Todavía una tarea importante" en : *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 1. 1994.

¹⁵ De que algo existió.

¹⁶ Como puede ser la organización social, el habla, un mito.

que sólo se requiera comprensión de la naturaleza del conocimiento de lo histórico, creatividad y compromiso de lo que implica el ser del historiador-docente y asumir finalmente el ser sujeto histórico.

Si es que todo recae en el maestro o como dice Julio Valdeón que el maestro es el pivote esencial en torno al que gira el éxito o fracaso de cualquier plan de estudios, entonces el valor de MADEMS se potencia en función de sus objetivos. Sin embargo Alois Eker¹⁷ asegura partiendo de la experiencia austriaca que la reformulación de la educación exige la creación de nuevos profesores y no la readecuación de los ya existentes. Su señalamiento es que los maestros deben tener:

- capacidad para la autorreflexión;
- habilidades sociales y de comunicación;
- competencias pedagógica para la planeación y motivación;
- habilidades analíticas y de organización.

Debemos añadir que se requiere de la competencia disciplinaria, interés y entusiasmo por la tarea que desarrolla para que el cuadro esté completo.

Esto es finalmente lo que especifica MADEMS en el perfil de egreso de sus alumnos. Pensamos que esta es la urgente necesidad de explotar al máximo a MADEMS para poder potenciar el poder educativo a nivel social de la educación media superior.

Es por eso que encontramos sentido a las preocupaciones de señalar las categorías del conocimiento de lo histórico; descubrir cómo se aprehenden las categorías esenciales de este conocimiento; cómo enseñarlas, conocer a los alumnos, aprender de ellos; apropiarse de las investigaciones nuevas de la construcción del saber historiográfico año con año y su transformación; se expresan en el aula de manera tersa y se transforma en una necesidad de quien vive de y para la docencia en historia.

En todo lo anterior se funda la necesidad del estudio de lo histórico que a su vez es propulsor del desarrollo cognitivo en lo intelectual y lo moral del alumno, llevando a cabo así, el objetivo general de la educación aplicándolo a una disciplina en particular.

Por último, pero por lo visto, no menos importante es el papel del historiador como investigador y docente, éstos dos últimos no son extremos de una misma línea pero en la práctica suelen no reunirse.

¹⁷ Alois Ecker, *Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros de educación media superior en la Universidad de Viena*,

La imagen del historiador que investiga, interpreta, escribe y divulga casi nunca es asociada a la del maestro de historia en bachillerato aunque ambos hayan estudiado historia y ejerzan profesionalmente.

El historiador docente es investigador pues busca, lee, selecciona las últimas novedades de información e interpretación del pasado en general; consulta revistas donde se presentan los resultados de las últimas investigaciones; consulta en red catálogos de una amplia gama de bibliotecas en la red para actualizarse, busca y selecciona imágenes para sus cursos; en congresos busca establecer contacto con maestros e investigadores de otras latitudes con quien realizar intercambio de información, experiencias y materiales. Todo esto solo para acercar la investigación de punta a sus alumnos. La labor de investigación e interpretación se encuentra en otro plano, no siempre entra a archivo ni a sitios arqueológicos, pero su búsqueda en interpretación está en relación directa con los alumnos; en la docencia, con la didáctica que es su expresión de interpretación teórico-metodológica de la historia.

El historiador-docente-investigador lleva así tres momentos en su faceta de investigador:

1° Revisar y asimilar la nueva información y lo hace en escritos pues es la única manera que encuentra de explicar-se lo que se ha entendido., Estos textos que elabora a menudo sólo tienen un lector: él mismo, pero es la manera de asegurar el haber incorporado e interpretado coherentemente lo recién investigado, y el aula es el espacio de divulgación. Si además se piensa que el público serán los alumnos, no puede hacerse más que con calidad.

2° Investigar y diseñar las estrategias atractivas a los alumnos a través de las cuales pueda hacerles llegar ese nuevo conocimiento para que ellos se interesen por investigar por su cuenta; y

3° Revisar corregir señalar todo lo que los alumnos entregan para ayudarlos a hacer cada vez mejor su trabajo, pero hacerlo de manera tal que ellos tengan la sensación de logro por la corroboración de su aprendizaje y del desempeño a través de las anotaciones que el maestro haga en sus trabajos escritos y de los comentarios orales tanto por el resultado de sus trabajos como por la mención al método de trabajo que han aplicado y a las actitudes en el trabajo colectivo e individual.

Es posible que al historiador-docente-investigador le haga falta la sistematización los resultados de: a) sus experiencias en el aula, b) la aplicación de métodos c) sus

propuestas metodológicas, d)el desarrollo de materiales que tuvieron éxito en su aplicación e)el análisis y argumentación teórica de su experiencia; pero los congresos nacionales e internacionales pueden ser el foro adecuado, y es por eso que se requiere que los que se realicen sean de calidad.

Todo puede realizarse con la mira de la publicación de sus resultados, de sus experiencias, de su formulación teórico-metodológica. Para ser compartida y experimentada por otros y alcanzar su validación en su contexto socio-histórico-cultural. De hacerse así, entonces el maestro pueda cerrar el círculo para ser: historiador-docente-investigador.

A lo largo de este apartado hemos intentado presentar nuestro punto de vista frente a la problemática de la didáctica de la historia para la educación media superior. Intentaremos desglosar cada parte que la conforma en los siguientes apartados.

1.1 EDUCACIÓN

El término educación viene del latín *educere*: ex- fuera y ducere llevar, conducir, puede ser conducir hacia afuera, sacar. Sin embargo históricamente educar se ha manejado como introducir conocimiento al educando o, introducir al individuo a la cultura en la cual se desarrolla.¹⁸

Griegos y romanos se dedicaron a educar e instruir pero también a estudiar el problema de educar para hacerlo mejor. Para eso intentaron en principio definir qué era educación y los primeros lo expresaron con *paideia*, los segundos con *humanitas* y con esos términos designaron lo que sólo al hombre le es dable crear y asimilar que son conocimientos, hábitos morales, lenguaje, etc.¹⁹

Francisco Larroyo explica que la educación es el proceso a través del cual el individuo adquiere la cultura de la sociedad en la que está inmerso, y se apropia de ella, así como del conocimiento científico, formas de lenguaje, costumbres morales, experiencias estéticas, destrezas técnicas y normas de vida; y se adapta al estilo de vida donde se desarrolla. Pero este proceso una vez que inicia, no termina jamás, pues la educación y el producto de ésta en las personas, se traduce en más educación, es un proceso infinito de mayor amplitud cada vez.²⁰, pero este proceso entraña también lo emotivo que es el querer hacerlo, sin lo cual no hay movimiento formativo real.²¹

Jean Piaget indicó que la educación apunta al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo de los derechos del hombre y de las libertades humanas, significa formar sujetos capaces de alcanzar la autonomía moral cuya meta es ser respetuosos de esa autonomía en el prójimo.²²

Esta reflexión lo llevó hasta otro problema mayor que asocia el desarrollo moral para alcanzar la autonomía que va de la mano con la autonomía intelectual. Es decir, sólo el individuo intelectualmente libre, el que no está aprendiendo por encargo, es el que puede educarse y alcanzar una personalidad autónoma, que es el fin último de la educación.

¹⁸ Francisco Larroyo, *La ciencia de la educación*, P.42

¹⁹ *Ibidem*, p.35.

²⁰ *Ibidem*, p.40-42.

²¹ Francisco Larroyo, *et al.*, *Fundamentos*, p.9-10-

²² Jean Piaget, *¿A dónde va la educación...*, p.14.

Para Paulo Freire, “la educación es un acto de amor y coraje, porque la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, pero con diálogo en situaciones concretas de orden social económico y político”.²³

Para Novak y Gowin, la educación es potencialmente revolucionaria por que no tiene límites, ya que la mente humana tampoco los tiene para construir significados a partir de la experiencia, por lo que la educación resulta ser plenamente liberadora.²⁴

Actualmente se escribe menos sobre la teoría de la educación y más sobre las técnicas para educar.

Los estudiosos de la educación se han puesto de acuerdo en que educar es introducir al educando a la cultura en que nació y al tiempo que se ve afectado por la cultura a su vez él la afecta, haciéndose un círculo virtuoso, donde las personas se integran paulatinamente y, a lo largo de toda su vida, a la cultura universal. Educarse significa ir apropiándose de otras culturas que existen en el mundo²⁵. Todo ello en un doble proceso: el formal e informal, y en un camino de ida y vuelta, donde ambos quedan afectados cuando mantienen contacto.

La educación informal es la que se lleva a cabo sin programa alguno, es la que se efectúa fuera del ámbito escolar; y, aunque es muy importante, la formal es la que en este caso nos interesa tratar.

La formal es la que ve a la educación como un problema a resolver, mismo que actualmente parece radicar en cómo se puede realizar esta labor de la manera más eficiente posible.

Para ello se han dedicado a estudiar, a conocer de qué manera aprende el individuo, para tratar de seguir el camino natural de la forma de conocer, y para sistematizar técnicas que caminen de la misma manera en que el cerebro humano funciona cuando aprende. La finalidad es de acercar todo tipo de conocimiento a las personas y hacerlo de la manera mas eficiente posible y que aquí denominaremos como económica; es decir, aprovechando óptimamente los recursos con que se cuenta para la realización de tal empresa.

Así que educar es introducir al individuo a su cultura, pero esta introducción implica la potenciación de la sed de conocimiento aprovechando la curiosidad humana natural. Esto presupone el motivo de querer del individuo. Sólo si el sujeto, está

²³ Julio Barreiro, *Educación y concienciación*, p.7-19, en Paulo Freire *Educación como práctica de la libertad*.

²⁴ Novak y Gowin, *Aprendiendo a aprender*, p.13-19.

²⁵ Que es lo que se denomina ‘ser culto’.

dispuesto y que quiera aprender, entonces el proceso educativo será revolucionario, ya que lo modifica permanentemente.

Esto lo hace cada vez más ético, pues el sujeto al educarse aprende a comprender lo que no es igual a lo suyo, pero que pertenece a otros y que es tan valioso y respetable como lo propio. Así se aprende a respetar, y a hacerse cada vez más responsable de sus actos pues éstos tienen consecuencias a corto, mediano o largo plazo en él y en los otros.

Eso le permite al alumno penetrar en el proceso de apropiarse de sí mismo y de los otros; y que lo llevará, eventualmente a hacerse más libre porque depende menos de que otros guíen su educación, ya que aprende a aprender; y al hacerse más libre es, necesariamente más responsable tal como lo señalan los estudios de ética²⁶.

En este proceso el estudiante termina haciéndose más responsable por que es consciente de su ser social, político, biológico, económico, histórico.

El sujeto al educarse se hace, en ese sentido, más humano, conciente de su trascendencia histórica.

Sin embargo se ha dejado un poco de lado estudiar, investigar, proponer sólidamente el trabajo de quien ayuda a la educación del otro. La labor del educador consiste en apoyar al educando en su camino por conocer, comprender y aprehender la cultura. En ese camino el educador aprende también, por eso se plantea que la labor educativa es retroalimentación, es decir, un proceso en el que guía al otro y es alimentado por el cuestionamiento del educando; a fin de cuentas es un camino de ida y vuelta, donde a cada vuelta ambos resultan más enriquecidos.

Si aprender significa amor y coraje, como lo dijo Freire, el enseñar significa amor y esperanza²⁷, pero no amor y esperanza en el vacío, no, es una esperanza llena de trabajo hecho y por hacer, con la intención de que los educandos sean más pronto, con menos años más eficientes que nosotros y puedan conocer más. De eso se trata la educación.

Pero, que en tanto no es un proceso individualizado, la educación no sólo humaniza porque con ella se apropia el individuo de la cultura que los otros han construido, sino que lo hace en colectivo siempre, son individuos los que educan y con individuos

²⁶ Puede mencionarse de manera general la obra de Fernando Savater que a partir de su *Ética para Amador*, y sus obras subsecuentes, han permitido la revolución en la enseñanza de la reflexión ético-moral.

²⁷ El pedagogo le dio un carácter religioso, aunque puede tomarse como en este trabajo en el sentido de amar al otro lo suficiente como para apoyar su desarrollo y al hacerlo existe la esperanza de llegar a la meta que es el inicio del proceso de conciencia en el sujeto.

similares con los que se educa, así sean padres, hermanos y amigos (informal) o maestros y compañeros (formal) y con ellos confronta sus ideas y puntos de vista, con el diálogo como instrumento para aprender y compartir, el diálogo que implica poder ordenar lógicamente las ideas y expresarlas de manera que el interlocutor entienda lo que se está explicando y que él mismo entienda lo que su interlocutor está explicando a su vez. La educación es diálogo, coraje para aprender aun en la adversidad, amor al otro y a la labor, esperanza de alcanzar la meta y por lo tanto humaniza.

Freire lo explicó con una palabra clave para nosotros los maestros: las personas somos seres *inacabados*, de ahí la necesidad, responsabilidad y compromiso de la educación; ésta nos lleva a la conciencia del ser inacabado, para seguir construyéndose, transformándose manteniendo la curiosidad por conocer y buscando intelectualmente con la esperanza de encontrar o de llegar.²⁸

Para lograrlo se necesita de la comprensión de la alteridad, la *otredad*, que es donde más podemos conocernos, conocemos los rasgos del otro y buscamos los propios; reconocemos las afinidades que tenemos con el otro y con ello nos conocemos también a nosotros mismos, observar y reconocer al otro para conocerse así mismo, Así el otro tiene valor por sí mismo pero también para uno mismo.

Siendo seres sociales, buscamos transmitir, comunicar aquello que vamos conociendo del otro y de uno mismo; pero al hacerlo con la intención de que el otro comprenda, entonces el discurso, el mensaje, será expuesto en un código simple aunque su contenido sea hartamente complejo, pero sólo expuesto en lenguaje llano estará al alcance de todos con los que nos comunicamos y a quienes pretendemos transmitir el mensaje en esta relación dialógica que comprende a ese otro que al tiempo forma parte de uno mismo.

Finalmente al establecer relación con la otredad se está conformando la sociedad. En esa sociedad donde quienes educan se educan y lo hacen con otros y a otros de manera conciente y formal. Donde existe una responsabilidad ética, en el sentido de ser críticos de todo cuanto atañe a su sociedad y responsables estéticamente en el sentido de hacer más bello todo cuanto los atañe.

Había quedado planteado que en el acto educativo se requiere de al menos dos presencias: el alumno y el maestro; en condiciones ideales ambos están tomando ese

²⁸ Por eso es que educación, historia e historiografía se empatan pues son procesos que se encuentran en permanente construcción.

papel en una expresión de su libertad; pero si no es así, si alguno de los dos cree que ha sido obligado a ello, es sólo un reflejo borroso, tergiversado de la realidad.

La educación es un acto de amor y el amor no puede ser obligado, la necesidad de satisfacer la curiosidad no es una imposición; todas las personas, en todo momento y en cualquier lugar queremos saber. Para hacer el proceso de apropiación más expedito, para hacernos más eficientes en ello, hemos creado una institución que, a pesar de los miles de años que tenemos educándonos; hace relativamente poco que la escuela fue creada.

La escuela se mantiene en un proceso de transformación²⁹ continua, como todo lo humano, buscando el ideal escolar educativo, la utopía.³⁰ Es por eso que resulta necesario revisar con lupa el espacio educativo, su aprovechamiento en nuestras circunstancias; el tiempo de clase; el contenido curricular; la ética de la profesión; la institución a gran escala; las herramientas que el desarrollo tecnológico ofrece para establecer la relación de educadores-educandos a nivel global, traspasando las fronteras que cada sistema establece, y conformar una aldea educativa global; más con la intención de educar que de reproducir, perpetuar, un sistema que poco favorece al desarrollo integral de las personas.

Educación significa desarrollo del potencial cognitivo en al menos dos vertientes: el intelectual y el ético; en otras palabras: lo cognitivo y lo axiológico; en los participantes del acto educativo: alumno y maestro.

La parte final de este trabajo está dedicada a la definición de lo que se entiende por maestro, su intencionalidad, su responsabilidad y compromisos: autonomía, libertad, responsabilidad, esperanza, amor.

La mayoría de los profesionistas que ejercen como maestros han llegado a la docencia por casualidad, pero una vez tomada la decisión, vista en retrospectiva, se encuentran muchos acontecimientos como causas que llevaron a ese feliz desenlace.

La primera intención que se tiene al ser el responsable del grupo es que los alumnos aprendan, ¿cómo?, no se sabe, se intuye, pero eso es lo que se quiere. Inmediatamente que se traspasa el umbral del aula se quiere que además les llegue a gustar lo que esperamos que aprendan.

Casi imperceptiblemente la labor del maestro se va haciendo cada vez más y más compleja ya además de querer que los alumnos aprendan, nos ponemos como objetivo

²⁹ Pues como todo lo humano está inacabado, utilizando el término de Freire.

³⁰ *Que sirve para caminar*, Eduardo Galeano dixit,

que les guste aprender, que les guste lo que aprenden, que utilicen lo que aprenden, que sean actores principales de su proceso de aprendizaje, que quieran enseñar al maestro; que el aprendizaje contemple disciplina, habilidades y valores; que desarrollen su capacidad cognitiva y que apunten hacia la autonomía de pensamiento y acción. Pero además el maestro quiere que aprender sea de manera agradable para los dos actores, que exista diversión (por lo diverso) y contentura al realizarlo; quiere utilizar toda clase de recursos desde el más antiguo: la palabra, hasta el más moderno: la web.

El maestro quiere vincular a sus alumnos con la investigación de punta en su área; para ello se mantiene al tanto de las novedades en investigación e interpretación, busca hacerlo inteligible para transmitirlo, llevando a cabo, también el trabajo de difusión y de diseño de toda clase de instrumentos que le permitan provocar ese acercamiento, comprensión y apropiación de ese conocimiento tripartita (disciplina-habilidades-valores).

Pero aún hay más; el maestro quiere enseñar con todo su ser y asume su eticidad, y también aprende a leer a sus alumnos; por lo que se exige autorreflexión, autorregulación, coherencia y conciencia de las implicaciones en la relación con los otros en el aula, y por ello, de su intervención como sujeto social e histórico.

De manera que ser maestro se va transformando de una concepción de algo que parecía ya dado y terminado, en lo inacabado.³¹

Poco a poco se van develando las implicaciones que tiene la profesionalización de la docencia, poco a poco se va convirtiendo en modo de vida, no sólo de sustento, sino en sustento de vida.

Que baste con lo anterior para reflejar la imagen que tiene la educación y la profesionalización de la docencia.

Para concluir es preciso aclarar la doble cara del maestro, pues este no tiene en exclusividad el enseñar, para hacerlo eficazmente tiene que actuar los dos papeles en la obra educativa enseñar y aprender: aprende enseñando y enseña aprendiendo; este camino de ida y vuelta, es en el que permanentemente transita el maestro que se ha profesionalizado; aquel que se transforma conscientemente y así, ha aprendido a andar ligero.

La esperanza radica en actuar con la firme convicción de que su trabajo contribuya a la transformación de la sociedad inmediata y a la de largo alcance tanto temporal

³¹ Éste último, en el sentido que le da Freire.

como espacialmente. El maestro se incluye en la dimensión histórica que redimensiona el presente, de ser presente-vivido a pasado-del-futuro; que lo hace consciente no sólo de su historicidad, sino que le abre las puertas de la responsabilidad para actuar con auténtica libertad.

El maestro asume que es ejemplo y aunque no fuera conciente de ello, siempre marca pautas de conducta y de ahí la imperiosa necesidad de la reflexión ética, cognitiva, disciplinaria; pues es indispensable que sea conciente de los mensajes, que al menos en estos tres ámbitos, envía a los alumnos y a través de ellos, a la sociedad de hoy y la de mañana. La labor del maestro trasciende el espacio temporal y espacial en la medida que los alumnos viven espacios diferentes cada uno de ellos y que pasará el tiempo y llevarán su imagen con ellos como conductas ejemplares en su doble vertiente.

Y ya que es así, que nuestra labor trasciende nuestro tiempo y nuestro espacio inmediatos de acción; entonces se hace más apetecible de hacerlo mejor cada vez, para que los alumnos a nuestro cargo no tengan miedo a la libertad, sino que la busquen asumiendo toda su responsabilidad; andando los caminos por ellos elegidos, en una demostración de su libertad plenamente asumida.

Aunque el acto educativo implica varios elementos: alumno, maestro, programas, instituciones, sociedad, recursos; todos ellos, salvo la propia actitud del maestro, quedan fuera de nuestras posibilidades de control. Es por ello que aquí nos referimos en exclusiva a la actuación de maestro pues de él depende la acción educativa, el trabajo directo con los alumnos; de su amor y capacidad de dar, de entregarse, de recibir, de crear para él y para los alumnos un espacio intelectual y material atractivo, finalmente, porqué no decirlo así, bello.

Las afirmaciones de Ecker y de Valdeón en el sentido de que en última instancia es el maestro en quien recae el éxito o fracaso de un plan de estudios y de un programa de materia, no es gratuita ni tiene la intención de cargarle la responsabilidad de todo al maestro, liberando a las instituciones y a las políticas nacionales e internacionales en materia educativa; es simplemente ver la dimensión que tiene en lo real y concreto, el tomar el papel de maestro frente a un grupo de educandos; no es, como ya se mencionó, un trabajo, es una forma de vida que implica un hermoso trabajo.

1.2 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo tuvo su origen en la cultura occidental en el último tercio del siglo XX.

Esta es una corriente que se ha alimentado del conocimiento de diversos estudiosos de diferentes partes del mundo, a lo largo del siglo XX. Los teóricos que hoy conforman la estructura de esta corriente, vivieron antes de que el constructivismo surgiera como tal. De este modo no existen paternidades en exclusividad.

Esta corriente ha hilvanado el conocimiento de estos pensadores, que desde 1930 hasta nuestros días han aportado sus investigaciones acerca del conocimiento. A partir de ello se ha aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje y de la forma en que esto puede hacerse de manera más eficiente. En la última década del siglo XX se ha utilizado ese conocimiento sistematizándolo como una corriente pedagógica partida del cognoscitivismo psicológico.

El origen de esta corriente pedagógica se remonta a las investigaciones del suizo Jean Piaget, el trabajo que desarrolló, aunque planeó realizarlo en unos cuantos años, le llevó toda la vida. Su tema de estudio no se refirió a la aplicación pedagógica propiamente dicha, el Piaget *pedagogo* fue una creación de quienes han retomado sus trabajos a lo largo del siglo XX.

El trabajo de Piaget ha servido para darle fundamento a una corriente psicopedagógica denominada psicogenética sobre la cual se asienta a su vez el constructivismo; corriente ya propiamente pedagógica desarrollada en el mundo con diferentes vertientes como en occidente: la española y la estadounidense; en todo caso el paradigma psicogenético es el que da estructura teórica para las diferentes interpretaciones, aplicaciones y desarrollo de los diversos constructivismos.

Para algunas vertientes del constructivismo se toma como parte de origen al soviético Vygotsky; para las más modernas se retoma también al brasileño Freire. Como se verá a lo largo del presente capítulo, esta es una corriente abierta a innovaciones en la medida que sirvan para apoyar la construcción de nuevas estructuras mentales en la persona, a partir de la asimilación de conocimiento nuevo.

Cuatro son las ideas sobre las que se edifica el constructivismo: 1.-cómo se conoce, 2.-cómo se asocia el conocimiento viejo al nuevo, 3.-cómo acercar el conocimiento al sujeto, y por supuesto: 4.-cómo hacerlo de la manera más económica para todos los involucrados en el proceso. Sobre estas ideas es que se trabajará aquí.

La teoría sobre la que se construye el presente trabajo consiste en relacionar:

- de Lev Vygotsky³², lenguaje y pensamiento
- de Jean Piaget³³: cómo se aprende, cómo se acomoda y equilibra el nuevo conocimiento en la estructura mental y las etapas del desarrollo cognitivo
- de Paulo Freire³⁴: la teoría de asociar el nuevo conocimiento del sujeto a su vida y práctica cotidiana para que ese conocimiento tenga sentido o significado en él mismo³⁵;
- Laurence Kohlberg quien retoma las investigaciones de Piaget y les da un giro filosófico al señalar que en el desarrollo cognitivo se encuentra el desarrollo moral concebidos como procesos
- y los trabajos de los españoles Coll, Carretro y Prats quienes proponen con el constructivismo propiamente denominado así, la manera de enseñar más tempranamente al sujeto con mayores alcances cognitivos; estos autores son quienes construyen el basamento sobre el cual se desarrollará esta explicación.

PIAGET:

El paradigma psicogenético parte, como ya se dijo arriba, de los estudios de Piaget, de manera que se retomará esta explicación; dejando para el siguiente apartado la investigación sobre el desarrollo de las etapas cognitivas que fue lo que propiamente trabajó.

Qué es el conocimiento, cómo es que el ser humano conoce su realidad, cómo pasa de un estado a otro de conocimiento y cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional, fueron las preguntas de partida; para la construcción del paradigma. La diferencia entre Piaget y los filósofos que ya antes se habían hecho estas preguntas, es que los filósofos lo habían venido respondiendo a partir de la reflexión e introspección; Piaget lo intentará hacer a partir de la investigación práctica interdisciplinaria.

³² (1896-1934)

³³ (1896-1980)

³⁴ (1921-1997)

³⁵ Quien a su vez retomó lo estudiado por Vygotsky, en torno al pensamiento, sentido y palabra, pero le dio no sólo una ejecución práctica, sino con ello, también su aportación de incluir el conocimiento nuevo a la vida y cultura cotidiana del sujeto para que aquel conocimiento nuevo cobre significado en él; en los últimos escritos del brasileño se alcanza a perfilar la necesidad del desarrollo de la autonomía a través de la educación (siendo esto último el sentido real de la educación y por tanto de este trabajo en su conjunto)

Este paradigma parte del supuesto que el conocimiento no es una copia de la realidad; sino que el sujeto se apropia del mundo exterior condicionado por los marcos conceptuales o esquemas que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos.

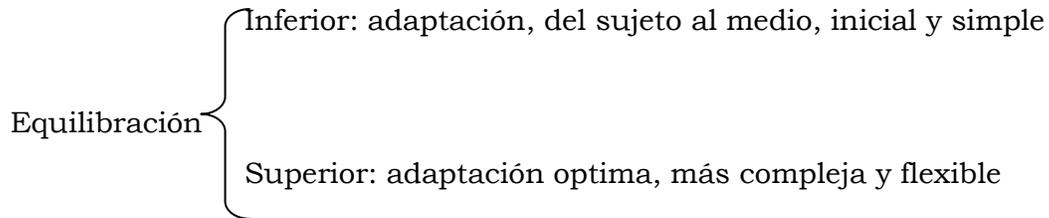
El marco teórico conceptual de la teoría psicogenética son las teorías de la equilibración y la de los estadios.

Existe un patrón endógeno de organización en el sujeto cognoscente, es una estructura interna que origina y regula las acciones; a las unidades de organización Piaget les llamó esquemas; los esquemas hacen estructuras de conocimiento. La organización y la adaptación son funciones fundamentales en el desarrollo cognitivo y son indisociables, invariantes. La adaptación es el ajuste hacia el medio que supone dos procesos: la acomodación y la asimilación. Siempre que existe una relación del sujeto con el objeto, se produce un acto de significación: se interpreta la realidad a través de los esquemas. La asimilación en psicología, es el acto de usar los esquemas como <<marcos>> para interpretar y estructurar la información entrante; con la cual el esquema debe reacomodarse; a estos ajustes Piaget les llamo acomodación. Así la experiencia previa, es decir la estructura hasta entonces construida con esquemas se reacomoda con la nueva que entra; cuando la nueva información no produce cambios y los procesos de acomodación y asimilación se mantienen compensados, se dice que existe equilibrio entre el sujeto y el medio.³⁶

Adaptación es el equilibrio entre acomodación y asimilación, es equilibrio dinámico pues la relación sujeto-ambiente permanece y habrá desequilibrios en la relación entre ambos y cuando sucede inmediatamente el sujeto activa sus mecanismos reguladores (estructuras cognitivas) que compensan para reestablecer el equilibrio perdido o para lograr una equilibración de orden superior, así denominada en los estudios de psicología genética. Equilibración por autorregulación es una de los cuatro factores que influye en el desarrollo mental general (biológico, ontogenético, social y equilibración) pues es el mecanismo regulador el que verdaderamente hace posible la actividad constructiva del sujeto, pues coordina la intervención de los otros tres; el mecanismo de equilibración por autorregulación es determinante en la construcción de estructuras y en el desarrollo mental.

³⁶ Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas*, p 180.

El sujeto tiene una tendencia a buscar una equilibración mayor (mayorante) que es el verdadero motor del desarrollo cognitivo.³⁷



Equilibración: complejo proceso del paso de un estado de equilibrio a su crisis, o estado de desequilibrio posterior; y su transición a otro que lo abarca. El desarrollo cognitivo es producto de equilibrios progresivos cada vez más abarcadores y flexibles; son los esquemas y las estructuras cognitivas las que definen las etapas del desarrollo cognitivo.

Tres etapas que finalizan en estados de equilibrio dinámico, son cortes del tiempo en el curso del desarrollo: sensoriomotriz; operaciones concretas y operaciones formales. Esto está explicado en Flavell³⁸, quien incluye la etapa preoperacional.

Como Piaget ha explicado y demostrado que el pensamiento se va desarrollando por etapas y que las operaciones mentales son diferentes y varían en complejidad mientras más pasa el tiempo y se las va ejercitando para ese desarrollo; entonces se entiende porqué el estudio de la historia debe ir haciéndose más complejo a lo largo de las edades escolares; el estudiante en el paso del pensamiento concreto al formal, se encuentra en el momento para introducir la idea central de la historia de esta-no-está; sólo entonces es cuando el sujeto está capacitado cognitivamente para comprenderlo haciendo uso también de todo el conocimiento memorizado que ha adquirido a lo largo de su carrera escolar y su historia personal que engloba lo histórico-cultural.³⁹

VYGOTSKY:

³⁷ Es aquí donde vamos a afectar el desarrollo cognitivo a través de la introducción del pensamiento histórico en los adolescente en la educación media superior.

³⁸ FLAVEL, J. (1985) *Desarrollo cognitivo* (2°ed.), cap 44 115-174p, Madrid, Visor 1993. p.115-174.

³⁹ Como se explicará más adelante por Vygotsky.

Cuando Vygotsky planteó que “el pensamiento debe pasar primero a través de los significados y luego a través de las palabras”⁴⁰, estaba sentando uno de los pilares de la corriente pedagógica del constructivismo. Lo que quiere decir es que es necesario darle sentido personal a aquello que se está aprendiendo para que se transforme en conocimiento, y se transformará en significativo no sólo por que significa algo por si mismo en nuestra mente, sino porque significará una herramienta más para hacernos de más conocimiento.⁴¹

El método que aplicó fue el histórico genético sosteniendo que los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez y para siempre sino como producto de una evolución filo y ontogenética enlazada con el propio desarrollo histórico cultural del hombre; los instrumentos de los cuales se vale el hombre, producto del desarrollo social son entendidos como mediadores entre ese sujeto y su grupo social; entre ellos se encuentra el lenguaje, al cual se concentró en estudiar⁴².

Vygotsky explicó que pensamiento y lenguaje provienen de dos raíces distintas del pensamiento y que en un momento dado se encuentran y sólo entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional⁴³. De ahí que Vygotsky haya preferido manejar que el uso formal del nuevo signo en el niño se halla precedido por un periodo de aprehensión de la estructura externa del signo.⁴⁴

Lo que importa resaltar aquí es que en la mente del sujeto el nombre entra a formar parte de la estructura del objeto; lo cual se utiliza en la enseñanza de la historia para desarrollar el tránsito de una palabra que se identifica con un objeto material o intelectual, hacia la construcción intelectual del concepto⁴⁵, que se transformará racionalmente en categoría aplicándola a diferentes expresiones temporEspaciales⁴⁶, del desarrollo humano.

⁴⁰ Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México, 2º reimp., 1999, 192p.,p.172.

⁴¹ Esto será de gran importancia a finales del siglo XX pues se señalará en programas educativos que el conocimiento con que se instruya a los educandos deberá ser significativo. Y al no quedar debidamente aclarado lo que significa eso, entonces tomarán como conocimiento significativo elementos del conocimiento fáctico de cualquiera de las disciplinas de las que se trate.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*, p.61.

⁴⁴ *Ibidem*, p.67.

⁴⁵ Intelectiva por que es por intuición que lo abarca sin haberlo racionalizado, es decir explicado.

⁴⁶ Esta categoría contempla la característica del desarrollo humano donde es indivisible el tiempo del espacio para tratar cualquier momento de la historia humana, que se refiera a un tiempo definido en un espacio concreto.

En tanto como afirma Vygotsky, y la experiencia cotidiana confirma, el pensamiento no es todo verbal, ni el lenguaje es todo racional; son círculos de conjuntos que se intersectan, pero en la intersección no se afecta el todo de cada uno de ellos, es decir no se superponen por completo; entonces el pensamiento puede funcionar sin palabras, y se desarrolla en imágenes⁴⁷, ideas que no se verbalizan ni siquiera en lenguaje interiorizado, pues éste último es ya de naturaleza diferente del lenguaje exteriorizado⁴⁸. Sólo operando con palabras concebidas primero como propiedades de los objetos, el niño descubre y consolida su función a manera de signos. De esto justamente se vale la enseñanza de la historia para pasar de palabra a concepto y posteriormente a categoría apropiada como valor; como ya se ha mencionado; en una etapa de la vida del desarrollo cognitivo del adolescente.

Vygotsky concluye que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño”.⁴⁹ Esa experiencia sociocultural el sujeto la obtiene en la escuela.

Ahora bien, veamos como es que plantea el propio Vygotsky la formación del concepto en el niño. Esto resulta importante en tanto que es a partir de la palabra con un solo referente que en el estudio de lo histórico, que podemos darle un vuelco transformándola en concepto (aprehenderla y aplicarla a algo más que un solo referente) para convertirlo en categoría donde pueda ser referida a diferentes realidades temporales y espaciales.

La palabra se transforma en el medio a través del cual podemos ordenar, controlar y expresar el pensamiento; el concepto no es sólo ya una palabra⁵⁰ sino un signo con más de un referente que el sujeto conoce en su medio histórico-cultural, pero “las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan

⁴⁷ De ahí nuestro interés en abordar el estudio de la imagen en el aula. La imagen de la que se trata no es la visual, sino es sobre todo de imaginación, es decir, la construcción de una imagen visual. No se trata de la pura imagen visual misma sino de su ideación.

⁴⁸ Vygotsky, *op. cit.*, pp. 63-65

⁴⁹ *ibid.* 68.

⁵⁰ Mamá es el nombre la madre propia en la primera infancia, y se transforma en concepto al referirla hacia otras madres; igual sucede con muchas palabras que se referencian a diversos objetos de usos idénticos. Esta palabra terminará siendo categoría pues la asociamos a cobertura, protección, etc. Y poco o nada tiene que ver ya con la madre propia.

solamente en la pubertad”⁵¹; de manera que el sujeto desarrolla la capacidad de asociar, atender, imaginar, inferir, que con el uso del signo o palabra dirige sus operaciones mentales; este proceso sólo es posible durante la primera etapa de la adolescencia si la escuela, apoya y hasta exige procesos mentales más complejos que le ayuden a definir métodos de pensamiento.⁵²

Esto es importante pues de ese modo podemos plantear por pasos un método para la formación de concepto en el caso de la enseñanza de historia, tomando en cuenta que lo histórico es ante todo una construcción intelectual; que está rodeada de materialidad; para que el concepto se logre transformar en categoría, ya no sólo como comprensión del concepto sino con su apropiación y uso para describir, pero también para analizar, esto es, como categoría de análisis.

A lo largo de su obra *Lenguaje y pensamiento*, Vygotsky nos ha aportado elementos a los historiadores docentes para desarrollar más asertivamente nuestra labor, pues detalla paso a paso el proceso de creación de concepto en la mente del niño.

Nosotros trabajamos con adolescentes y eso nos permite re-crear constantemente el proceso que se sigue con los conceptos que nos interesa que desarrollen los alumnos tanto para nuestra disciplina en particular como para la vida misma.⁵³

FREIRE

⁵¹ Vygotsky, *op cit.*, p.78.

⁵² Ibidem

⁵³ “Los procesos que conducen a la formación del concepto se desarrollan a lo largo de dos líneas principales. La primera es la formación de complejos: el niño une diversos objetos en grupos bajo un “apellido” común, este proceso pasa a través de varias etapas. La segunda línea de desarrollo en la formación de “conceptos potenciales” basada en la elección de determinados atributos comunes. En ambas, el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos, a los que conducen estos procesos (...)En nuestro estudio experimental de los procesos intelectuales de los adolescentes observamos cómo las primitivas formas sincréticas y las complejas del pensamiento se sumergen gradualmente, los conceptos potenciales se utilizan cada vez menos, y comienzan a formarse conceptos verdaderos-espaciadamente al principio y luego con una frecuencia en aumento. Aun después que los adolescentes ha aprendido a producir conceptos, sin embargo, no abandonan las formas más elementales, y continúan operando con ellos durante un largo tiempo, y aun predominando en muchas áreas de su pensamiento. La adolescencia es más un periodo de crisis y transición que de consumación (...)El adolescente formará y usará un concepto bastante correctamente en una situación concreta, pero encontrará extrañamente difícil el poder exponerlos en palabras, y la definición verbal será en la mayoría de los casos mucho más estrecha que la que podría esperarse por la forma en que ha utilizado el concepto (...) esto confirma la presunción de que los conceptos evolucionan en formas que difieren de la elaboración deliberada y consciente de la experiencia en términos lógicos...El adolescente se encuentra con otros obstáculos cuando trata de aplicar un concepto que ha formado en una situación específica a un nuevo establecimiento de objetos y circunstancias, donde los atributos sintetizados aparecen en configuraciones que difieren del original...Sin embargo, en general el adolescente es capaz de lograr tal transferencia en una etapa bastante temprana del desarrollo” *Ibidem* (p.99).

El trabajo de este pedagogo es el de acercar al sujeto al conocimiento; es decir, colocar a ambos: objeto cognoscible y sujeto cognoscente frente a frente en el horizonte de posibilidad en que se modifiquen mutuamente; quien conoce se modifica por aprehender algo y ese algo queda modificado al formar parte del sistema y espacio de afectación de quien lo conoce; al hacerlo se puede realizar con eficacia es decir, con economía⁵⁴; para decirlo conciso y en sus palabras “inventar situaciones creadoras de saberes”, esto que Freire condensó en cinco palabras, tiene además, dentro de sí la filosofía pedagógica del compromiso, que es muy extenso de explicar por las implicaciones que tiene; pero que aquí se intentará.

En la presentación que Julio Barreiro hizo del libro de Freire, *Educación como práctica de la libertad*, mencionó los dos temas centrales de la pedagogía del brasileño, que para este trabajo es preciso recuperar; “Sólo entonces las palabras, en vez de ser vehículos de ideologías alienantes, se convierten en *generadoras* (de ahí el *tema generador* de su pedagogía), en instrumentos de transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad”⁵⁵, [concienciación].

Si debemos presentar por grandes temas la manera en que se adentró en este pensamiento de acción, como él lo llamó; serían cuatro los rubros en los que se estudiaría y mencionados en el apartado de Educación de este trabajo. Alumno; maestro; situación educativa y contenido curricular, condensados en la frase citada. Intentemos caracterizar cada uno de los cuatro elementos a partir de sus escritos, que se revelan como una de las expresiones de su acción educativa.

Alumno: educando curioso, activo, educable.

Maestro: educador curioso activo, inacabado y por eso educable, investigador y confiado (en el sentido de tener fe en lo que hace), que al hablar escucha a sus educandos.

Situación educativa: tiempoEspacio⁵⁶ en el que se interrelacionan maestro y alumno como parte de la sociedad; en ella intervienen las condiciones físicas, currículum, institución, intencionalidad de los actores y la comunicación.⁵⁷

Contenido curricular: donde se expresa el tema generativo, que es el gancho para dotar de sentido para el educador y el educado, el contenido de la educación, y de ésta

⁵⁴ En sus 5°, 6°, 7°, 8° y 9° acepciones en el DRALE.

⁵⁵ Julio Barreiro, “Educación y concienciación” en *Educación como práctica de la libertad*, p.9.,

⁵⁶ Freire lo maneja como tiempo-espacio. *El grito manso*, p.41.

⁵⁷ Freire, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, 101p. 31-48p

como concienciación. Se elabora a partir de entrevistas previas con los *participantes* del *círculo de cultura*.⁵⁸

Vayamos recuperando, pues Piaget fue quien aplicó la entrevista como el espacio de evaluación de los conocimientos que el alumno tiene, que el maestro debe conocer para enganchar en ellos lo nuevo que va a aprender el alumno, y esta entrevista, sirve a Freire para establecer también un nexo emotivo entre los dos participantes, elemento esencial en el acto educativo.

Detengámonos en el segundo factor pues ese es el sujeto de la profesionalización en que nos encontramos inmersos, y en el que, como ya dijimos antes, radica el éxito de la acción educativa.

El discurso de Freire está dirigido al maestro por ser éste quien educa, el responsable primero en el acto educativo, quien debe crear las condiciones propicias para que el alumno mantenga y desarrolle la curiosidad y la capacidad investigadora que lo encamine a la satisfacción, aunque sea momentánea, de su curiosidad, la responsabilidad se concentra en otra frase “darnos instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia”⁵⁹; y entonces si, nosotros historiadores y docentes, comenzamos a entender la dimensión de la exigencia de Freire para con el maestro: es el encargado de saber de dónde parte, haciendo un análisis de los recursos con los que cuenta: físicos y humanos; establecer hacia dónde se dirige [concienciación] y cómo transitarán diseñando el camino y el vehículo [tema generativo].

El pedagogo brasileño logró reunir el conocimiento pedagógico existente, transformarlo y adecuarlo a su realidad, explicando que sólo se aprende cuando el conocimiento adquiere sentido para la persona, cuando existe una estructura cognitiva capaz de anclar el nuevo conocimiento al viejo y transformándolo; su estrategia fue utilizar el contexto del sujeto cognoscente [tema generativo]. Pero antes que cualquier otra cosa, Freire puso en la mesa del educador lo esencial para el desarrollo de su labor: la emoción.

Esto no es cosa fácil de decir y de exponer; en una época donde, para hacer trabajo científico, se habría de eliminar al máximo al sujeto cognoscente, por paradójico que pareciera; prescribirlo del proceso; incluir la emoción, no sólo no evitarla, sino hacer uso de ella como factor detonante, ha sido revolucionario.

⁵⁸ Freire, *Educación como práctica...*, p.98, nota 2.

⁵⁹ Freire, *El grito manso*, p.30.

De una manera simple, que no simplista, como él mismo explicó⁶⁰; tanto el contexto como la emoción, la relación maestro-alumno, la relación enseñanza-aprendizaje, la ética manifiesta de los participantes en el acto educativo, la conciencia; todo fue incluido por Freire en el desarrollo de este proceso; donde la conciencia no es un factor más, es la piedra de toque de todo el proceso, conciencia de lo que se es, de lo que se hace, de por qué se hace, de cómo se hace, de para qué se hace, de con quién se hace.

Freire no admite ingenuidades en el desarrollo del acto educativo, no las hay, exige que el educador asuma su ser en sus múltiples facetas: la social, la política, la histórico-cultural, la económica; ya que la ignorancia no exime de responsabilidad, el educador no puede esgrimir como argumento el desconocimiento de las dimensiones y trascendencia de su trabajo.

Freire explicó con detalle la profundidad del pensamiento pedagógico: que el ambiente educativo sea explícitamente parte de la vida de quienes participan en el acto educativo. De ahí la necesidad de la entrevista previa con los participantes en el círculo; para poder provocar en la situación educativa, el *tema generativo* que sirva de gancho emocional para los participantes: maestro y alumnos; donde ambos se interesarán.

Lo explicado hasta aquí es lo que conforma el pilar pedagógico que necesitaba el constructivismo para poder ser. En tanto que Piaget y Vygotsky trataron de investigaciones sobre el desarrollo psicológico y del aprendizaje; Freire aplicó lo que ellos investigaron pero tomando en cuenta a la realidad concreta en que se inscriben, y en donde se incluye el ser integral de los participantes del acto educativo.

A partir de estas bases se han desarrollado diversas aplicaciones denominadas también constructivistas, pues por ser una base amplia permite interpretaciones dedicadas a la construcción del proceso cognitivo, a la construcción de métodos denominados enseñanza-aprendizaje. Esta corriente pedagógica es abierta y por ello permite que se identifiquen con ella métodos desarrollados como los de Ausebel, Novak y Gowin; o los de Díaz Barriga, o los de Coll, Carretero, Martí, Trepát; donde en cada latitud se le dará su propio matiz, explotando cada quien la parte del proceso cognitivo que más le interesa y por el cual se inclina.

Cada quien se valdrá de los recursos que su disciplina le aporte y los cuales necesite que desarrollen los educandos para la mejor comprensión de ella.

⁶⁰ Freire, El grito manso,

De ahí que sean las investigaciones de Carretero y sus equipos las que, a pesar de no ser historiadores docente, sus investigaciones aportan elementos para develar la naturaleza del conocimiento de lo histórico, así como su apropiación por parte del sujeto cognoscente.

A manera de resumen el constructivismo es una corriente psicopedagógica que articula enseñanza-aprendizaje en la escuela donde el aprendizaje es fruto de la construcción del sujeto en interacción social que lo construye y él construye dotando al conocimiento de sentido y significado funcional desde su bagaje particular; lo anterior es válido tanto para la definición de la actividad del educador en su desempeño profesional como para la del educando. Coll lo definió en 1986 como “el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento” basada en la actividad autoestructurante del alumno.⁶¹

1.3 ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO

En el presente apartado se abordará la explicación de las características del desarrollo cognitivo durante la adolescencia, y su relación con el desarrollo moral. El interés se centra en el desarrollo de la autonomía moral, y en las posibilidades de promoverlo a través de la labor educativa en el bachillerato. El pensamiento moral es una expresión que se utiliza en ética; y con los alumnos que estudian en el subsistema de preparatoria puede hacerse referencia abierta a ese problema pues es algo que estudian en el curso de filosofía denominado Ética. Mientras que los que cursan CCH estos términos y el estudio de alguna materia de la disciplina filosófica, está fuera de su alcance. Las diferencias de currículos no impiden que el maestro de historia se proponga abordar este problema sea como pensamiento moral o como pensamiento histórico.

Para poder comenzar este breve estudio es necesario plantear claramente lo que se entiende por algunos de los términos aquí utilizados; ya que para ellos, se tiene diferentes acepciones, algunas de las cuales no se coordinan con el sentido de este escrito, de ahí la necesidad de precisarlos.

La primera es indudablemente la palabra adolescencia, el sentido que se le dará no es exclusivamente biológico⁶² sino social y psicológico, es decir; la combinación del

⁶¹ Coll Salvador, César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, México, Paidós, 2000, p.133.

⁶² La RALE la define en términos biológicos como: edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo.

desarrollo orgánico sexualmente maduro, de adaptación del joven al medio, de su aceptación en el medio como igual entre adultos, de creación, tanto de su autoconcepto como de su propio plan de vida.⁶³

Por su complejidad y duración a esta etapa se la ha dividido en dos⁶⁴, aquí hemos de referirnos a la segunda parte que se concentra más en la adaptación psicológica y transformación cognitiva, propia del adolescente con que trabajamos en bachillerato.

La siguiente palabra es moral; raquítica y comúnmente se le asocia al bien y al mal; aquí ampliamos su contexto dividiéndola en heterónoma y autónoma, que en ésta última conceptualiza como el conjunto de normas que el sujeto ha aceptado libre y concientemente, respetando la 4ª acepción que la Academia de la Lengua presenta para ella⁶⁵. Esto nos permite hablar de proceso en desarrollo y no como algo dado que el sujeto acepta en bloque de una vez, pero será en la segunda parte de este trabajo, donde se explique más ampliamente las implicaciones de este término.⁶⁶

A partir de Kant, quien señaló dos tipos de moral⁶⁷ y hasta Kohlberg, quien explicó las etapas de la moral, se ha definido y estudiado la moral, se la ha explicado como proceso en desarrollo en el cual intervienen el ambiente familiar, lo social y cultural⁶⁸ en que está inmerso el sujeto; y han sido los estudios epistemológicos de Piaget los que han servido de base para tratar el desarrollo moral en relación al desarrollo cognitivo; sin olvidar ambos se asientan sobre una base de desarrollo físico y neurológico.

El manejo que aquí se presenta es a partir de Kohlberg pues su perspectiva es claramente educativa, no así Piaget quien dedicó su vida a investigar sin enfocar sus investigaciones al área pedagógica; han sido otros quienes se han basado en sus investigaciones y han explotaron la veta pedagógica que tiene⁶⁹. La propuesta de

⁶³ Giovanni Levi, como parte del equipo que se dio a la tarea, desde la perspectiva historiográfica de Annales e historia cultural, de elaborar la *Historia de los jóvenes*; dedica capítulos enteros a la definición de este periodo de la vida por la que todo adulto pasó, y a pesar de ello ha resultado tan inasible, tan desconocido, tan incomprendido y sobre todo, socialmente tan problemático.

⁶⁴ Horrocks, en *Psicología de la adolescencia* la divide en temprana cuando se trata de crecimiento fisiológico y tardía la referida a aspectos sociales y de conceptos de sí mismo. p.21.

⁶⁵ “Que no concierne al orden jurídico, sino al fuero interno o al respeto humano”

⁶⁶ Se tratará más adelante la actitud crítica frente a la moral, lo que hace ya la ética, propiamente dicha.

⁶⁷ Moral heterónoma y autónoma o moral auténtica.

⁶⁸ Todo lo relativo a los sistemas planteados como círculos concéntricos de: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema; van desde lo fisiológico hasta la cultura en que está inmerso el sujeto.

⁶⁹ “En este trabajo se ofrecen fundamentos filosóficos y se presentan trabajos empíricos que ilustran cómo trabajar en la práctica educativa la construcción de principios morales autónomos” L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*, p.15.

Kohlberg reúne filosofía, psicología y pedagogía, es por eso que la encontramos como la más indicada en la perspectiva del presente trabajo.

La palabra autonomía⁷⁰ se la equipara con independencia⁷¹; sin embargo, comprende también la autolegislación, como razón que se ordena a sí misma. Sólo se llega a la autonomía moral si se ha alcanzado cierto desarrollo físico y mental en el adolescente.

A lo largo de la adolescencia el joven experimenta de modo más o menos consciente, las transformaciones de su cuerpo, de sus procesos mentales y emocionales. A menudo lo escuchamos: desesperarse consigo mismo por lo cambiante de su estado de ánimo; sorprenderse por comprender súbitamente algo que ya conocía; animarse en acaloradas pláticas donde propone una organización política que supone diferente a, las hasta ahora, conocidas.

Nosotros, que trabajamos con ellos, somos partícipes de esas reflexiones; pero nuestra responsabilidad de profesores nos obliga a ir dos pasos más delante de ellos, para poder apoyarlos en este maravilloso tránsito llamado adolescencia.

Resulta importante señalar que este tránsito se inicia con cambios orgánicos y morfológicos⁷², los primeros, perfectamente visibles y los segundos no; aunque en conjunto provocan la modificación de su aspecto físico y por tanto de la imagen que el joven tiene de sí mismo. Esto genera una reacción en cadena relativa a su autoconcepto, a su aprecio por sí mismo, al papel que juega en su familia y en la sociedad en su conjunto, a su intelecto. Estos cambios son lentos, complicados y proporcionarán la definición que el sujeto, en términos generales, maneje de sí mismo el resto de su vida; es por eso que nos interesa.

Después del interés primero de la ciencia por el estudio de la adolescencia como periodo de maduración para la reproducción; ha surgido un interés creciente por el estudio de la adolescencia, pues se la ha visto como punto de quiebre en la adaptación y funcionamiento de los adultos en la sociedad y consigo mismos.

Coleman⁷³ explica que la adolescencia es la etapa donde se desarrolla la independencia tanto del pensamiento como de la acción; los cambios que se dan en ella

⁷⁰ Diccionario de la Lengua Española. "2.-Condición del individuo que de nadie depende en ciertos conceptos".

⁷¹ Mas bien referida a la condición de un Estado, pero que en su definición refiere a la autonomía. Se le relaciona con una condición económica, mas que moral.

⁷² Baste mencionar de modo general que estos cambios se refieren al crecimiento físico y maduración sexual que terminan cuando alcanzan la capacidad reproductiva.

⁷³ Coleman, C, Psicología de la adolescencia, 2º ed., Madrid Morata, 1985. p.45-65

posibilitan desarrollar la perspectiva temporal que incluye al futuro, facilitan la madurez para las relaciones interpersonales y fundamentan la capacidad individual para participar en la sociedad.

En la esfera cognitiva, durante esta etapa se pasa gradualmente de las operaciones concretas a las formales, que significan, entre otras cosas, pasar del pensamiento sobre lo real y concreto al de lo posible y a distinguir entre ambos. Los cambios que se dan en ella posibilitan el desarrollo de la perspectiva temporal que incluye al futuro, facilitan la madurez para las relaciones interpersonales y fundamentan la capacidad individual para participar en la sociedad.

Este pensamiento de operación formal, desafortunadamente, no es como los cambios físicos que son forzosos, no se llega a él irremediabilmente con el paso del tiempo

Elementos como la presión social-familiar para que el joven enfrente exigencias de la vida adulta, pueden ayudar a alcanzarlo rápidamente; pero existen las influencias de los sistemas de círculos concéntricos explicado así por Bronferbrenner⁷⁴, que posibilitan o imposibilitan este tránsito. Algunos estudios han ayudado a entender que existen niveles y tipos de pensamiento.

El adolescente comienza a dejar el pensamiento concreto para situarse en la abstracción y pensar en lo posible, y así comienza a pensar en su plan de vida a futuro; el joven se hace teórico sin completa conciencia de ello.

El niño con pensamiento operacional concreto no es teórico. El adolescente partirá de lo posible y se acercará a la realidad; determinará las posibles soluciones para descubrir de modo sistemático cual es lo real para el caso.

El adolescente utiliza los datos del problema y hace hipótesis sobre las posibles soluciones, deduce de ello y comprueba su teoría observando si los fenómenos predichos han ocurrido o no; este es el pensamiento científico, y se le denomina

⁷⁴ Define ambiente o ecología natural como un conjunto de estructuras una dentro de la siguiente como matroshkas; donde la persona en desarrollo se encuentra en el centro inmersa dentro de varios sistemas ambientales que se suceden unos a otros, donde cada uno de estos sistemas interactúa con los otros y con el individuo para influir sobre el desarrollo en formas importantes. El microsistema lo conforma el individuo y los individuos que lo rodean de modo inmediato, donde interactúan todos y se influyen unos a otros. Mesosistema son las conexiones o interrelaciones entre los microsistemas como: los hogares, las escuelas. Exosistema son los contextos de los individuos de los que no son parte, pero que sus padres si lo son; y por lo tanto influyen sobre su desarrollo, como el trabajo y la forma de sus padres de estar en él; que los padres disfruten o no de su trabajo y del ambiente del mismo. Cronosistema es la dimensión temporal, es la variable cronológica del individuo, lo que también influye en los sistemas. Bronferbrenner, explicado por Shaffer, D, Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia, México, Thomson, 1999.

hipotético-deductivo; que es el característico de esta etapa cognitiva, esto es lo que hace cotidianamente en la resolución de su problemática inmediata.

Es el pensamiento operatorio formal el que implica emplear más de una proposición y vincularlas con otras proposiciones mediante conectivas lógicas, por lo que se le denomina pensamiento intraproposicional; y eso es ya, pensamiento formal, es decir relaciona los enunciados, no sobre los fenómenos empíricos a los que estos enunciados pueden referirse. Es un pensamiento incorpóreo y alejado del apasionamiento, es un pensamiento sobre proposiciones y no directamente sobre realidades; es en ese sentido que se le denomina más propiamente pensamiento, pues se abstrae de la realidad trabajando con imágenes mentales y no sobre concreciones reales.

Inhelder y Piaget⁷⁵ explicaron que el desarrollo de las estructuras formales se encuentra ligado al desarrollo de las estructuras cerebrales, (neuronal) pero no de manera única e inmediata, sino que también se relaciona con el medio social en el que se ha visto involucrado el sujeto. Para que el medio social actúe realmente en la mente del sujeto, es necesario que éste pueda asimilar los aportes del medio social.

Por lo tanto siempre es necesario el desarrollo de los instrumentos cerebrales individuales. Entre el sistema nervioso y la sociedad existe la actividad del sujeto (conjuntos de experiencias y ejercicios para adaptarse al mundo físico y al social). El pensamiento del adolescente busca sistematizar sus ideas y reflexionar; esto es lo que le permite comenzar a introducirse moral e intelectualmente en la sociedad de los adultos; tiene ideas propias que lo liberan de la infancia y lo insertan en un plano de igualdad con los adultos.

El trabajo que los educadores tenemos frente a nosotros, con jóvenes en esta etapa, es el de apoyarlos en este proceso; si partimos del supuesto que el ámbito social que coadyuva en el desarrollo mental, para alcanzar el pensamiento formal; entonces el trabajo de la escuela se revaloriza, no sólo por la enseñanza de las distintas disciplinas, sino por el apoyo que se le pueda dar, en primera instancia, al adolescente para desarrollar el pensamiento. Pero esto lo trataremos en la tercera parte de este trabajo.

Piaget explicó que el pensamiento es un proceso en desarrollo que pasa por diferentes niveles a medida que se ve impulsado a ello; de esos estudios toma Kohlberg tanto la idea de moralidad como un proceso en desarrollo así como la división de éste en etapas que caracterizará en función de las razones que el sujeto tiene para actuar de

⁷⁵ Inhelder y Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*.

la manera en que lo hace. Para Kohlberg como para Piaget, las primeras etapas del desarrollo se realizarán conforme pase el tiempo y el ejercicio moral y cognitivo, respectivamente, en la medida que el sujeto tiene contacto social con niveles más complejos; pero los más altos sólo serán alcanzados si se lleva a cabo ejercicio intencionado.

Por lo que se entiende que el desarrollo moral sea abordado concientemente desde la escuela y desligándolo de su connotación religiosa, otorgándole el sentido laico que le corresponde.

La ética es una rama de la filosofía que estudia la moral, y trabaja para construir las categorías de análisis que permitan comprender en forma cabal todo lo que tiene que ver con la vida moral del hombre; es la reflexión filosófica que pretende distinguir los elementos fundamentales que constituyen la vida moral como son la libertad, la conciencia, la responsabilidad, la relación dialéctica entre lo individual y lo colectivo, con el propósito de brindar elementos críticos que permitan a todo sujeto reconocerse como un ser eminentemente moral.⁷⁶

La moral es el objeto de estudio de la ética; y es, como se dijo en un principio, un conjunto de normas aceptadas libre y concientemente por el sujeto y que regulan su vida en sociedad.

Las normas morales son aquellas que la sociedad ha conformado históricamente y que el sujeto acata sólo a través de un ejercicio libre y conciente, él no las ha inventado, pero es su decisión hacerlas suyas. La diferencia entre las normas morales y cualquiera otra (social, política, religiosa, militar, jurídica) es que las primeras sólo tienen obligatoriedad en el individuo que las ha hecho suyas en un ejercicio libre y conciente por su carácter interno y unilateral, es en el interior de su conciencia en donde el individuo reconoce y acepta la necesidad de cumplir con la norma porque la considera valiosa para su actuación y transgredirlas tiene un costo de remordimiento interno; las segundas son una imposición y han sido sancionadas por una autoridad y son impuestas sin tomar en cuenta la aceptación interna del sujeto, transgredirlas puede llevar a una sanción social o al sentimiento de culpa que viene de fuera, es el impuesto por la condición de haber fallado al mandato externo. Es necesario señalar, precisamente, la diferencia entre remordimiento y sentimiento de culpa, pues a

⁷⁶ Rodríguez Villafuerte, Ana Lilián, *El concepto de autonomía moral en Kohlberg*, México, UNAM, 1997, 99p. Tesis de licenciatura en filosofía.

menudo son confundidas por no señalarse debidamente su origen interno para el primero y externo para lo segundo.

Finalmente la moralidad es la moral fáctica, es decir, la que se da en los hechos y puede ser positiva o negativa, dependiendo de su relación con la norma correspondiente, dependiendo de si se acata o se viola; es preciso señalar aquí que, lógicamente, la moral es sólo positiva.

Laurence Kohlberg expuso en su tesis doctoral, que la moral no es un todo ya dado, sino que se construye y va aparejada con el desarrollo cognitivo, y que a su vez se relacionan con el desarrollo biológico del sujeto. A través de ejercicios de juicio o dilemas morales, logró estructurar que el desarrollo moral tiende a la autonomía; aunque la mayoría de los sujetos no la alcanzan, como tampoco todos alcanzan el pensamiento formal explicado por Piaget.

Kohlberg planteó de esta manera su explicación de las etapas del desarrollo moral.

Nivel A preconvencional

Estadio 1. De castigo y obediencia

Contenido: lo correcto es la obediencia literal a las reglas y a la autoridad, evitando el castigo y no causando daño físico

1. Lo correcto consiste en evitar infringir las reglas, obedecer por obedecer, y evitar causar daño físico a personas y propiedades.

2. Las razones para hacer lo correcto son evitar el castigo y el superior poder de las autoridades.

Perspectiva social: este estadio adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más que en términos de intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia.

Estadio 2.-De designio e intercambio individual instrumental

Contenido: Lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto.

1. Lo correcto es seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para alguien. Actuar correctamente es satisfacer los propios intereses y necesidades

permitiendo que los demás hagan lo mismo. Correcto es también lo que es imparcial, esto es, lo que es un intercambio igual, un trato, un convenio.

2. La razón para hacer lo correcto es servir a los propios intereses y necesidades en un mundo en el que uno debe reconocer que los demás también tienen sus intereses

Perspectiva social: Este estadio adopta una perspectiva individualista concreta. Un sujeto en este estadio separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de las autoridades y de los demás. El sujeto está conciente de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que estos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona integra o relaciona los intereses individuales en conflicto los unos con los otros mediante un intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para los otros y la buena voluntad de los otros, o mediante el imparcial otorgamiento a cada persona de la misma cantidad.

Nivel B. Nivel Convencional

Estadio 3.

De expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales

Contenido: Lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos, guardando lealtad y confianza con los compañeros, y estando dispuesto a seguir las reglas y expectativas

1. Lo correcto es vivir conforme a lo que esperan de uno sus allegados o conforme a lo que generalmente se espera cumplir en los papeles de hijo, hermana, amigo, etc. “Ser bueno” es importante e implica tener motivaciones aceptables, mostrando consideración respecto de los demás. También significa conservar las relaciones mutuas, mantener la confianza, lealtad, respeto y gratitud.

2. Las razones para hacer lo correcto son la necesidad de ser buenos a los ojos de los demás, y porque si uno se pone en el lugar del otro desearía buen comportamiento de parte de si mismo. (Regla de oro).

Perspectiva social: Este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es conciente de los sentimientos compartidos, de los recuerdos, de las expectativas, que tiene primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la “Regla de oro concreta”, poniéndose en los zapatos de los demás. El sujeto no tiene una perspectiva sistemática generalizada.

Estadio 4.

De mantenimiento del sistema social y de conciencia.

Contenido: lo correcto consiste en cumplir el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social, y apoyando el bienestar de la sociedad o del grupo.

1. Lo correcto es cumplir las obligaciones actuales que una ha aceptado. Las leyes han de mantenerse excepto en los casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales vigentes. Es bueno también lo que contribuye a la sociedad o institución.

2. Las razones para hacer lo correcto son el sostener la institución funcionando a manera de un todo, el auto-respeto o conciencia de cumplir las propias obligaciones definidas, o las consecuencias: ¿qué pasaría si todos los hicieran?”.

Perspectiva social: Este estadio diferencia el punto de vista social de los acuerdos o motivos interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema, que es quien define los roles y las reglas. El sujeto considera las relaciones individuales en términos del lugar que ocupa en el sistema.

Nivel B/C. Nivel Transicional.

Este nivel es postconvencional pero todavía no de principios.

Contenidos de la transición. En el estadio 4,5 la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como “deber” y “moralmente correcta”.

Perspectiva social transicional: en este estadio la perspectiva es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un individuo que toma sus decisiones sin un compromiso general o contrato con la sociedad. Uno puede tomar y elegir obligaciones que están definidas por sociedades particulares, pero no tiene principios para tal elección.

Nivel C. Post convencional y de principios.

Las decisiones morales se generan de derechos, valores o principios que son (o podrían ser) aceptados por todos los que componen o crean una sociedad con el designio de tener prácticas equitativas y beneficiosas.

Estadio 5.

De derechos prioritarios y contrato social o utilidad.

Contenido: Lo correcto consiste en sostener los derechos, valores y contratos legales básicos de una sociedad, aún cuando entren en conflicto con las reglas concretas y leyes del grupo.

1. Lo correcto es ser consciente del hecho de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, que muchos valores y reglas son relativos al propio grupo. Tales reglas “relativas” deben mantenerse de ordinario, no obstante, por razón de imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas, tales como la vida y la libertad, deben mantenerse en toda sociedad y sin considerar las mayorías de opinión.

2. Las razones para hacer lo correcto son, en general, los sentimientos de estar obligados a obedecer la ley porque el sujeto ha hecho un contrato social de procurar y sostener mediante leyes el bien de todos y proteger sus propios derechos y los derechos de los demás. El sujeto considera que las leyes y deberes se basan en el cálculo racional de utilidad para todos: “el mayor bien para el mayor número”.

Perspectiva social: Este estadio adopta una perspectiva de prioridad a la sociedad; la de un sujeto racional conciente de valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. El sujeto integra las perspectivas mediante un mecanismo formal de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. El sujeto considera el punto de vista moral y el punto de vista legal, reconoce que entran en conflicto, y encuentra difícil integrarlos.

Estadio 6.

De principios éticos universales.

Contenido: este estadio asume guiarse por principios éticos universales que toda la humanidad pueda seguir.

1. Al considerar lo que es correcto el estadio 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son válidos de ordinario porque se establecen sobre ellos. Cuando las leyes los violan, el sujeto ha de actuar conforme a los principios. Éstos son los universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. No son meramente valores que se reconocen, sino que también se usan para generar decisiones particulares.

2. La razón para hacer lo correcto es que, en cuanto persona racional, ha visto la validez de los principios y se ha comprometido con ellos.

Perspectiva social: Este estadio adopta la perspectiva del punto de vista moral, del cual derivan los ordenamientos sociales o sobre el cual se fundamentan. La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de respeto por los demás como fines, no como medios.⁷⁷

Como se podrá comprender la verdadera autonomía se ubica en el último estadio; es hacia ahí es donde se ha de apuntar cuando se trata de educar. Es en ese sentido que los trabajos de Kamii y Lipman señalan tal como aquí se ha explicado.

Una propuesta para trabajar el desarrollo del pensamiento de los niños y adolescentes en el ámbito escolar, es la formulada por Matthew Lipman⁷⁸; quien presentó dos ideas coadyuvantes para alcanzar la misma meta.

Para apoyar el desarrollo del pensamiento en los sujetos desde la infancia, ha puesto sobre la mesa dos modelos: Filosofía para niños y las Comunidades de indagación; instrumentando la primera como parte del currículo y la segunda como método de trabajo en la escuela desde la primaria y hasta el bachillerato; son la manera de “poner la mesa” a los estudiantes para que alcancen el pensamiento formal explicado por Piaget, y que vayan más allá, con lo que él denomina “pensamiento de orden superior”; y, en otra instancia, que se apunte hacia la autonomía moral que ha explicado Kohlberg.

Partiendo de la premisa que había ya propuesto Piaget, de que la autonomía es el fin de la educación; entonces nosotros, los educadores, no nos queda más que estudiar y aplicar en nuestros grupos todo aquello que impulse el desarrollo del pensamiento y de la autonomía, que es en lo que nos ha ayudado Kohlberg. Si aprendemos a enseñar a pensar, Tal como lo ha explicado Lipman, y no que enseñemos en qué y cómo pensar, es entonces que nuestros alumnos podrán alcanzar el pensamiento formal casi como un paso automático; como sí lo son los cambios orgánicos y morfológicos que experimentan todos los jóvenes.

Si enseñamos a nuestros alumnos a pensar, entonces, el pensamiento formal, e incluso el denominado nivel de pensamiento superior serán realmente sencillos de alcanzar.

Y entonces el plan de vida que todo adolescente hace aunque sea inconcientemente, al pasar a formar parte este desarrollo por la educación formal, deja de ser algo casi

⁷⁷ Kohlberg, *et al.* “Los seis estadios del razonamiento moral” en *Ensayos sobre desarrollo moral*, 3 volúmenes, Bilbao, Descleé de Brower, 1992.

⁷⁸ Lipman, Matthew, “La educación para el pensamiento”

inalcanzable para el adolescente. Para terminar con la última etapa de la adaptación del joven a su nuevo ambiente social de adulto entre los adultos. Sólo le resta terminar con la decentración que significa la remanipulación de las perspectivas; siendo el trabajo, el empleo, donde se plasmará como realizador de ese plan de vida que lleva aparejada su propia escala de valores elaborada en este tránsito de la adolescencia; donde habiendo aprendido a pensar por sí mismo, acatará las normas morales que rijan su vida encaminado hacia la autonomía moral.

Para enseñar a pensar, Lipman y Kamii, han propuesto el pensamiento y juicio crítico y creativo, la exposición de las ideas, la confrontación de ellas en el grupo social, el intercambio de puntos de vista que ayudan a la descentración; el diálogo genuino es el que se basa en la empatía; este es el que se busca provocar entre los jóvenes. Particularmente Lipman explica que las destrezas cognitivas se perfeccionan con este tipo de pensamiento de orden superior.

Lipman plantea que si ayudamos a desarrollar pensamiento superior dejaremos de preocuparnos por las habilidades cognitivas pues éstas aflorarán con este nivel de pensamiento.

Resulta fácil estar de acuerdo con estos autores cuando se trata de manera lógica que el ejercitar el pensamiento ayuda a pensar más, entre más se ejercite mayores alcances se tendrán, llámese autonomía moral, pensamiento formal, metaconocimiento o pensamiento de orden superior; todo ello va a lo mismo: la apropiación del sujeto por sí mismo de sí mismo, o lo que es lo mismo que el sujeto realice su esencia a través de su existencia.

CAPÍTULO 2.- HACIA UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

Tal como se ha venido señalando, la didáctica es el punto de partida porque es la manera en que se enseña. En nuestro caso es la manera en que se enseña el conocimiento de lo histórico a adolescentes en educación media superior.

Es por eso que aquí trataremos nuestra propuesta para construir una didáctica específica, una didáctica de la historia.

Lo que se tratará es de exponer las bases que fundamentan por qué y cómo es que al enseñar historia a adolescentes lo que se pretende es que desarrollen un tipo de pensamiento que va aparejado con el desenvolvimiento ético de sujeto a lo largo de su vida. En el capítulo anterior hemos sentado las bases conceptuales sobre las que se construye esta propuesta que en el presente capítulo relacionaremos lo que tiene de reflexión moral el pensamiento histórico.

Particularmente este desempeño ético está conformado por el pensamiento histórico, pues éste significa que el sujeto actúe concientemente respecto a la temporalidad de sus actos

Hasta antes de la adolescencia el sujeto no está cognitivamente capacitado para ver sus actos en proyección a futuro; no está capacitado para calcular sus actos posibles como pasado de su futuro ni como el producto de su pasado.

Esta expresión de la ideación debe desarrollarse desde la escuela para practicarla sobre objetos concretos para que el estudiante pueda conocer esa habilidad y aprenda a controlarla para que en el futuro la desarrolle en la práctica cotidiana.

Pensar históricamente quiere decir que para actuar en el presente se tiene una idea de lo que se quiere alcanzar en el futuro pero tomando en consideración el pasado para poder idear, planear, proyectar y organizar al futuro sobre bases reales. Es por eso que pensar históricamente es sinónimo de responsabilidad.

La actuación cotidiana del sujeto con pensamiento histórico en general es una actuación con conciencia; pero aunque no haya medido el efecto que tendrán todos sus actos, es al sujeto a quien se ha de llamar a cuentas pues vivirá en el entendido ético de que la ignorancia no exime de la responsabilidad de sus actos.

Como se verá a lo largo del capítulo la didáctica de la historia no es sólo sobre cómo enseñar historia, sino que al decir cómo hacerlo, se está expresando una postura ideológica partiendo desde la epistemología del objeto de estudio, en su abordamiento y en los fines que se plantean para conocerlo y cómo conocerlo.

A partir de la presentación de la conceptualización que se tiene sobre el conocimiento de lo histórico se va formalizando la didáctica desarrollada por el historiados-docente-investigador, de modo que en este capítulo se van desarrollando ambas.

2.1 HISTORIA, QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ

Consideramos que un buen principio en el desempeño profesional del historiador-docente-investigador sea comenzar aclarando la manera en que éste concibe el conocimiento de lo histórico.

Es pertinente señalar que tanto la definición de historia como los demás sustentos filosóficos del historiador son solamente una instantánea de un proceso de pensamiento que se extiende a toda la vida; puesto que no se elabora una definición de una vez y para siempre.

Cuando se describe esta concepción es necesario estar conciente de que sólo refleja fielmente el momento en que ha sido elaborada y como todo lo humano, es una construcción que tiene una misma esencia que se va reelaborando. Este constructo se va haciendo más y más complejo a partir del nuevo conocimiento disciplinar tanto en lo fáctico, como en las interpretaciones que se hagan de ello, así como en las nuevas vertientes que se exploren para la investigación; es decir; con la experiencia del propio historiador en el ejercicio de la profesión.

En el ejercicio del oficio se van descubriendo más elementos que se integran con pretendida coherencia tanto al proceso de pensamiento como a la propia definición de la disciplina.

En primera instancia es necesario conocer la identidad del conocimiento de lo histórico que es objeto de estudio. Todos los que nos dedicamos a ella pretendidamente hablamos de lo mismo cuando intentamos definir historia, aunque priva la diferencia en la conceptualización personal, pues tenemos diferentes experiencias de vida y diferentes temperamentos¹; parece prudente, entonces, conocernos para intentar definirnos al respecto; y al hacerlo nos ayudamos a aclarar la concepción que tengamos de nuestra propia disciplina.

Para legos y oficiantes la palabra historia trae a la mente básicamente tres ideas; una de ellas es el acontecer humano en sociedad que ha sucedido (pasado); otra es la investigación que se hace para conocer aquello que ha sucedido así como el escrito en que se da a conocer para su difusión (investigación e historiografía); y una más es el marco teórico conceptual con el cual se concibe el

¹ Univocistas, equivocistas o analógicos; como quedó señalado en el Seminario de Hermenéutica del Dr. Mauricio Beuchot celebrado de agosto a diciembre de 2004, IIFIL.

objeto de estudio y se lo aborda porque lo queremos conocer (teoría y metodología).

En estos dos últimos se implica la interpretación del estudioso y es por ello que se requiere aclarar sus definiciones conceptuales disciplinarias.

Los puntos de confluencia de las tres referencias son que:

- se trata del acontecer humano
- la investigación-escritura es una actividad humana que pretende ser racional, lógica, ordenada y explicativa
- por ser actividades humanas tienen un punto de vista y son subjetivas aunque no arbitrarias, quienes las realizan tienen un interés que les da origen; el método que han utilizado y por la propuesta teórica de la que parte el sujeto que ha actuado en el pasado y el de quien investiga, interpreta y escribe desde el presente
- incluye la filosofía no sólo por la teoría sino por la ética en tanto que el sujeto en el pasado actuó y conciente o inconcientemente con eso afectó al presente, y quien investiga lo sucedido lo realiza a partir de la pretensión de verdad y explica sobre su objeto de estudio.

Este es el problema al que nos enfrentamos con la pregunta: ¿Qué es historia?

Tomando en consideración esas premisas que contemplan la actuación tanto del pasado como actuación dada y el presente como investigación de ese pasado, entonces entendemos que la historia es la acción del ser humano en sociedad, que aún siendo pasado está en movimiento, y un conocimiento en formación permanente y su interpretación en transformación.

Pero aunque está en permanente construcción existen líneas generales que van definiendo ese acontecer y crean su perfil; esas son las que se requiere describir; las más específicas y detalladas son las que van transformándose a partir de más conocimiento, experiencia y reflexión en la mente del historiador.

Apelando precisamente esas líneas generales aceptadas por los especialistas y como punto de partida para la reflexión que conducirá a la definición podemos tomar al Diccionario de la Real Academia de la Lengua que nos ayuda a definir en términos generales lo que se entiende por historia:

Narración y exposición de los acontecimientos pasados dignos de memoria, sean públicos o privados
Disciplina que estudia y narra estos sucesos
Obra histórica compuesta por un escritor
Conjunto de los sucesos o hechos políticos, económicos, sociales, culturales, etc. de un pueblo o nación, y
Conjunto de los acontecimientos ocurridos a una persona a lo largo de su vida o en un periodo de ella.²

Las tres primeras se refieren a la historiografía y las dos últimas al acontecer. Si la academia se dedica a la investigación y difusión del conocimiento de lo histórico, podemos comenzar por ahí.

El profesor inglés Edward H. Carr explicó que “nuestra respuesta consciente o inconscientemente, refleja nuestra posición en el tiempo”³ y me gustaría completar la frase añadiendo que ese tiempo se entiende como la circunstancia que forma al sujeto y de la que éste afecta a esa circunstancia; es decir contempla un tiempo y un espacio determinados, pero en sociedad.

Muy lejano en el tiempo, en Europa en el siglo XIX se trató de darle a la historiografía un basamento sólido para hacerla creíble, se habló de ella como ciencia pero en un sentido positivista pues se pretendió que la subjetividad del estudioso no permeara al estudio queriendo negar con ello la presencia del sujeto de la enunciación.⁴ Por eso es que Mendiola en nuestra actualidad busca que se reconozca contemplar también al sujeto que observa (investiga) y a su contexto para tener los parámetros de su interpretación.⁵

Al finalizar ese siglo los estudiosos de esta disciplina pretendieron descubrir leyes para explicar la acción humana en el tiempo y en el espacio. En ese sentido,

² Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia de la Lengua Española, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

³ Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1987, 218p. (p.11).

⁴ Actualmente los más adelantados estudiosos del conocimiento de lo físico y de lo natural están reconociendo que aún sus estudios y sus resultados se circunscriben a realidades delimitadas temporal y espacialmente y que son expresión de sus interpretaciones dadas sus circunstancias en el desarrollo de su disciplina. Julieta Fierro en *Hoy por Hoy* con Loret de Mola, Septiembre 2005.

⁵ Mendiola, Alfonso, “El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado”, Historia y Grafía, México, Universidad Ibero Americana,

más recientemente en el último tercio del siglo XX, se quiso dar el tratamiento de ciencia al estudio de lo histórico a través de la recopilación casi interminable de datos de la misma especie para elaborar tablas estadísticas con las se pudiera presentar cifras para indicar que el dato al que llegaban fuera creíble; esto llevó a realizar estudios extremadamente específicos que no alcanzaban a ayudar a explicar ese acontecer humano.

Frente a esta tendencia, al mismo tiempo pero en otra latitud, (siempre en Occidente) se desarrolló la contraparte extrema que se manifestó por dar por terminada la idea de la cientificidad de la historia, equiparando su escritura (que es la difusión de la investigación con una herramienta discursiva) a una narración de ficción.

También se comenzó a historiar sobre cualquier cosa que evidenciara ese acontecer humano.

Todo esto ha aportado a lo largo de la discusión elementos vitales para la elaboración de interpretaciones que ayudaran a explicar la naturaleza del conocimiento de lo histórico, sus métodos y sus fines.

La tarea actual, como sucede con el péndulo, es regresar, no a la definición de camisa de fuerza, pero sí al modo que permita andar a todos los estudiosos del acontecer humano en sociedad, en el mismo camino, sin que se pierda la validez de la propia perspectiva e interpretación en la investigación de lo histórico.

Una propuesta para iniciar este camino la ofreció el historiador inglés Collingwood, que en su *Idea de la Historia* explicó que el pensamiento histórico se alcanza cuando se logra entender que “nada está finalmente establecido”⁶, lo cual permite entender que la historia no es una entidad terminada, sino que se construye constantemente; de ahí la necesidad de investigarla permanentemente.

Esto se complementa con lo explicado por Carr: “Todo pensamiento presente es necesariamente relativo. Es algo aún incompleto y en proceso de devenir –algo en el futuro hacia el que nos movemos, que sólo empieza a cobrar forma cuando partimos en su dirección, y a cuya luz, conforme vamos adelantando, vamos dando forma gradualmente a nuestra interpretación del pasado”⁷.

⁶ R. G. Collingwood, *La idea de la historia*, trad. E. O’Gorman y J. Hernández Campos, México, FCE, 1982, 324p. (p.18)

⁷ E.H.Carr, *op. cit.* p.164.

Esto es lo que ayuda a dar forma a nuestro pensamiento ya no sólo de historiador sino de docente y sujeto histórico en tanto que no sólo permite, sino que reclama, la propia actuación tanto para la construcción del saber de lo histórico, como para su divulgación a través de la docencia ya que declara su condición de incompleto y que con nuestro actuar se construye y se interpreta.

La historia es todo lo que ha sucedido al hombre y lo conocemos a través de las evidencias que tenemos de ese acontecer. Las evidencias o huellas las denominamos texto⁸ y son de cualquier tipo⁹, pues cualquier objeto puede ser “leído” por el ojo experto.

Los objetos son la memoria que se tiene de ese acontecer, y así como es selectiva la memoria humana, también tenemos sólo algunos de los “textos” que se han producido a lo largo de todo el acontecer humano, de esos pocos que nos quedan como evidencia de que otros existieron y denominamos vestigios. Es por eso que investigar en historia quiere decir interpretar, servir de traductor, buscar en las huellas lo que nos permita conocer y comprender lo que ha sucedido, para que nosotros, a la vez podamos explicarlo.¹⁰

La razón por la que se debe recurrir a la interpretación es que los textos con que contamos para conocer lo pasado y comprenderlo, son por su naturaleza polisémicos.¹¹

Es de tal magnitud lo acontecido de los seres humanos que es imposible reseñarlo todo, así que con lo que tenemos y alcanzamos a ver, debemos interpretar para comprender esa actuación en genera. Le daremos *nuestra* coherencia al estar parados observando desde un lugar en el que se ven resultados de eso acontecido.

El filósofo Mauricio Beuchot ayuda a la solución de lo que podría desencadenarse como un problema de gran magnitud: “La hermenéutica sirve a la historia no sólo al interpretarla, sino al recordarle lo que debe ser evitado, lo que estuvo mal, lo que mas vale que no se repita. Señalar errores y subrayar

⁸ Texto hiperfrástico: que va más allá de la palabra y el enunciado; ahí es donde se requiere la interpretación. Beuchot, Tratado de hermenéutica analógica, México, UNAM-Itaca, 2000, 204p. (p.15)

⁹ Físicos y mentales

¹⁰ A través de la hermenéutica es que se comprende y nosotros explicaremos a partir de ella.

¹¹ La hermenéutica analógica del Dr. Beuchot es teoría y praxis con que se interpreta, conoce, comprende y se explica. Es método riguroso de los tres momentos de la semiótica:

aciertos”¹², sobre todo auxilia a través de su método para validar la interpretación para evitar a toda costa una interpretación arbitraria. La hermenéutica analógica observa a la semiótica en sus tres pasos¹³:

“Tres tipos de verdad se darían en el texto: una verdad sintáctica, como pura coherencia, que puede ser tanto intratextual (interior al texto) como intertextual (con otros textos relacionados); una verdad semántica, como correspondencia con la realidad (presente o pasada) o con algún mundo posible (futuro o imaginario) a que el texto alude, y una verdad pragmática, como convención entre los intérpretes (e inclusive con el autor) acerca de lo que se ha argumentado y persuadido de la interpretación, a pesar de que contenga elementos extratextuales (subjetivos o colectivos).¹⁴

El método así conceptualizado exige una explicación:

La primera dimensión que es la sintaxis o de implicación es donde se contextualiza al autor, al texto y al lector; la semántica donde se explica que implica lógica, coherencia con el presente, el pasado y el futuro posible; finalmente la pragmática donde se aplica o traslada a uno mismo lo que pudo ser la intención del autor, es donde se intenta captar su intencionalidad a través de uno mismo; para llegar a la objetividad del texto que es la intención del autor.

Este método que es arte surgido de la ciencia hermenéutica¹⁵, no es un sistema cerrado, pues al ser pensamiento vivo es transformable, “se va constituyendo y ampliando de manera viva”¹⁶.

El autor, el texto y el lector tienen cada uno su contexto que en la acción del lector interactúan. Por eso hay que señalarlo, aclarar cada uno estableciendo con ellos las bases sobre las que descansará la interpretación.

Uno de los objetivos que Hayden White ha señalado a lo largo de sus textos desde 1973¹⁷ ha sido que el historiador asuma conscientemente el tipo de

¹² Beuchot, M, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 1999, (p.57).

¹³ Sintáctica, semántica y pragmática. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, Itaca-UNAM, 2000, (p.24)

¹⁴ Beuchot *Tratado de Hermenéutica analógica*, Método semiótico: por implicación o sintaxis; de explicación o semántica y de aplicación o pragmática, (p.25). Este es finalmente el método que se aplica en la docencia en historia para explicar que no puede interpretarse como se quiera si se pretende hacerlo válido contextualmente.

¹⁵ Entendiendo ciencia como conjunto estructurado de conocimientos que se ordenan jerárquicamente con lo que señala así la subordinación o dependencia de unos con respecto a otro. Arte: conjunto de reglas que rigen algo y se van incrementando con la experiencia concreta.

¹⁶ Beuchot, *Tratado de Hermenéutica..*”(p.25)

narración con que explica el producto de su investigación; nosotros identificamos que esa solicitud que él hace se refiere a la narrativa como la forma que adquiere por la ideología y temperamento del historiador que la produce.

Establecido el método para la interpretación, a continuación se esbozan algunas de las categorías que encontramos como esenciales para el estudio de lo histórico como: tiempoEspacio¹⁸ es el espacio físico-temporal de la actividad del humano, y es una construcción en permanente transformación, donde el sujeto y su entorno se afectan y modifican mutuamente; a quien se estudia es al humano en sociedad y toda su construcción en un tiempo y espacio determinados y únicos Este conocimiento se hace a partir de todo aquel vestigio que evidencie actividad humana del pasado; para conocer, comprender, explicar, reflexionar y aprehenderla.

TiempoEspacio podemos erigirlo como categoría pues son las dimensiones en las que se expresa la actividad humana. El tiempo cosmológico se transforma en histórico cuando hay cambio en lo físico provocado por los humanos en sociedad; el espacio geográfico se hace histórico cuando es modificado por los humanos en sociedad a lo largo del paso del tiempo. De este modo puede estudiarse que tiempo, espacio y sujeto se afectan colectivamente construyendo-se colectivamente aunque sólo es en el sujeto en quien existe la conciencia de ello.

La actividad del sujeto se desarrolla en un tiempo y espacio determinados, no puede realizarse en una abstrayéndose de la otra, por eso sólo pueden investigarse y estudiarse a partir de esa reunión¹⁹.

Todo el conocimiento histórico se refiere a aquel que es de naturaleza muy peculiar, pues tiene la característica de estar y no estar a la vez; con frecuencia, sólo los ojos habituados a este tipo de análisis, son quienes pueden verlo.

¹⁷ *Metahistoria*, 1973 y *El texto como artefacto literario*, 2003.

¹⁸ Desarrollada por Immanuel Wallerstein, para una explicación breve consúltese de este autor: “El tiempo del espacio y el espacio del tiempo”, en B.Berenzon y G Calderón, (coords.), *Coordenadas sociales. Más allá del tiempo y el espacio*, México UACM, 2005.

¹⁹ En física se estudia el movimiento de un objeto tomando en cuenta el tiempo y el espacio recorrido para determinar su aceleración, tomando en cuenta el tipo de superficie para medir la fricción y poder establecer la regla de aceleración bajo determinadas variables de distancia, tiempo, superficie de rodamiento, temperatura y humedad ambiental, dilatación y pureza de los materiales involucrados, etc. El establecimiento de fórmulas se hace sobre condiciones ideales, abstrayéndolo de la realidad práctica; cuando se aplica entonces se deben tomar en cuenta todas esas variables y más, para obtener exactamente los mismos resultados en más de una ocasión.

El acontecer histórico está y no está en el presente y en el futuro. Toda la materialidad que ha sido creada por los seres humanos son evidencia de ese pasado, pero a pesar de ser evidente es posible no verlo como testimonio de la existencia del pasado. La razón es que si no se ha desarrollado niveles de pensamiento complejo, el sujeto no puede reflexionar en todo lo material e inmaterial existente a su alrededor y visualizarlo como producto de sujetos como él que vivieron en el pasado y que a su vez ellos transformaron esa materialidad, ideas y formaciones histórico-sociales que le fueron heredadas por otros; que él mismo aportará algo para la transformación de aquello que le rodea y que otros en el futuro serán herederos de lo que está siendo transformado en su actualidad.

Ahora bien, el conocimiento de lo histórico engloba el conocimiento de otro tipo de estudios que los seres humanos hemos desarrollado: el físico y el natural²⁰ o bioquímico; el estudio de lo físico se concentra en lo material y su dinámica; el estudio de lo bioquímico se refiere a la naturaleza y su transformación; pero lo histórico se refiere a lo físico, bioquímico y al actuar humano a lo largo de su existencia en los distintos espacios físicos del planeta y fuera de él. De ahí su complejidad no sólo para conocerlo, sino para comprenderlo y para apreciar su presencia en todo cuanto nos rodea. De ahí que lo histórico lo denominemos en este trabajo como el está-no-está.

Hay evidencias que permiten saber que algo hubo y por eso ese algo está, pero ya no lo hace viviendo su propia vida, sino que se ha transformado en vestigio en nuestra actualidad, nos ha dejado herencia; está y no está. Así es todo el conocimiento de lo histórico. Para poder ver lo que está-no-está se requiere del sujeto y de su capacidad interpretativa que debe ser educada para que la interpretación no sea arbitraria se precisa de hermenéutica de carácter analógico de mediación, no sólo de intermediario para poder conocerlo y explicarlo.

Pero para poder explicarlo esbozando toda su dimensión, y aprendiendo condición fundamental que proporciona el estudio del conocimiento de lo histórico sólo tenemos un camino y es la narración de carácter histórico.

La condición fundamental necesaria es la conciencia de ser sujeto histórico. Ésta se adquiere a través de la narración que lleve al lector (sujeto histórico) desde su presente hacia el pasado y hacia el futuro mediante una fórmula

²⁰ Cada uno de los cuales tiene su propia historicidad, pero aquí nos referimos al modo en que éstos se han investigado en función de la naturaleza del objeto de estudio.

sencilla de pensar que las decisiones y acciones de hoy son tomadas y hechas gracias al impulso que del pasado se obtiene, y en el futuro adquirirán una concreción que desde el presente se proyecta asumiendo desde ya, la responsabilidad de esas decisiones y actos.

Esto posibilita decidir más de una vez en función de los efectos que en ese futuro virtual se visualizan, a esta operación Paolo Virno la denomina anacronismo formal.²¹

En conclusión; abordar el conocimiento de lo histórico es una operación compleja pues comprende conocer, reflexionar, explicar el entorno a partir del entorno mismo. Desarrollar pensamiento crítico en la dimensión de hacer de la realidad texto interpretable al que se le pregunta con conciencia ética en la praxis.

Entonces nos estemos enfrentando a otro problema ¿Qué características tiene el conocimiento de lo histórico?

2.2 NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO DE LO HISTÓRICO

La docencia implica necesariamente el conocimiento de la materia con la que se trabaja, y del modo en que en este trabajo se han esbozado las características de la edad de los sujetos con quienes se trabaja en la educación media superior, así esbozaremos las características del conocimiento que nos compete que es el histórico. Sin penetrar en sus profundidades epistemológicas que escapan a los objetivos de este trabajo, queremos dejar constancia de las implicaciones que tiene abordar este tipo de conocimiento que no se limitan al conocimiento de lo fáctico. Al abrazar la naturaleza de este tipo de conocimiento permite al maestro diseñar estrategias más eficientes para alcanzar los objetivos que se planteen, pero también permite establecer nexos transversales con las materias del mismo grado educativo, así como líneas verticales en la enseñanza de la historia a través de los distintos niveles educativos. Es por esto que este estudio no penetra en las profundidades de lo epistemológico pero si tiene que contemplarlo y por lo menos

²¹ Paolo Virno, *El recuerdo del presente: ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós, 2003, 208p.

caracterizarlo. El manejo de la naturaleza del conocimiento de lo histórico permitirá al maestro diseñar estrategias educativas que le permitan alcanzar las metas de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos en lo intelectual, moral e histórico.

Empezaremos por definir en general²² lo que se entiende por conocimiento para acercarnos más al tipo de conocimiento que nos interesa que es el histórico.

El término conocimiento se refiere en diccionario a:

La acción de conocer; 2.- facultad del ser humano para comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas; 3.- capacidad que tiene el ser humano de percibir estímulos físicos mediante ciertos órganos del cuerpo y de tener conciencia de su existencia y de lo que le rodea; 7.- conjunto de datos o noticias relacionadas con algo, especialmente conjunto de saberes que se tienen de una materia o ciencia concreta.²³

Acción y efecto de conocer. Entendimiento, inteligencia, razón natural. Cada una de las facultades sensoriales del hombre. Estado de conciencia de sí mismo y de las cosas, en que vive el hombre. Aprehensión intelectual de un objeto. Noción, ciencia, sabiduría.²⁴

Nos remiten en realidad a conocer como verbo en infinitivo que significa la acción mental; y conocimiento como nombre de un objeto mental. Conocimiento implica la acción de conocer que a su vez es aprehender un objeto físico o mental.

A lo largo de la historia de la filosofía se ha explicado el conocimiento desde dos perspectivas distintas: empirismo y racionalismo.

Resumiendo al máximo; para el empirismo sólo se puede conocer a partir de la percepción sensible de los fenómenos con que los objetos se evidencian. Para el racionalismo el conocimiento es un producto mental primero que fenomenológico sensorialmente perceptible.

²² Es necesario insistir que el uso del diccionario de la RALE se hace debido a que presenta una definición generalmente aceptada independientemente de las inclinaciones ideológicas del autor de un diccionario especializado, quien ya le dará una interpretación a esa definición general que presenta la RALE.

²³ Diccionario de la Lengua, Barcelona, VOX, 2002, vol.1, p.495.

²⁴ Diccionario de la Lengua Española (21° ed.), Madrid, Real Academia de la Lengua Española- Espasa Calpe, vol 1, p.544. Gran Enciclopedia Salvat, Barcelona, 2003, vol.8, p. 1090-1091

La filosofía trascendental kantiana propuso una suerte de mediación entre los dos extremos distantes y casi opuestos. El conocimiento tiene un origen empírico que a través de la razón se elabora como verdadero conocimiento.

Nuestra propuesta va en consonancia con la filosofía trascendental añadiendo que el conocimiento sobre un mismo objeto se desarrolla a lo largo de la vida en etapas diferenciadas, tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del sujeto cognoscente.

Nuestra explicación es que concebimos la filosofía como la actitud racional que le da identidad y carácter de conocimiento a todo lo que el sujeto construye por la vía de la práctica física y mental, bajo las condiciones de su entorno socio-histórico-cultural; y es en ese mismo entorno en y con el cual valida su conocimiento.

El conocimiento es un objeto mental siempre en transformación como todo lo humano, finalmente es una *práctica mental*. Se desarrolla a través del proceso de conocer en el cual existen etapas sucesivas, pues no se conoce todo el objeto de una sola vez y permanece inmutable en la mente del sujeto a lo largo de toda su vida. El conocimiento es experimentado mentalmente a lo largo de la existencia y re-elaborado en las diferentes etapas cognitivas que vaya alcanzando el sujeto cognoscente²⁵. De ahí que no se planteé límite en las posibilidades de conocer y aprehender un objeto cognoscible.

Encontramos que percepción es la palabra clave para el empirismo, pues con ella se implica que el objeto cognoscible está fuera del sujeto y que es a través de los sentidos que se tiene contacto con él.

La razón es la palabra clave para el racionalismo pues con ella se implica que el objeto cognoscible está en el sujeto y que sólo a través de la razón se tiene contacto con él.

A *percepción* se le ha opuesto *razón* y esto no es del todo cierto; la percepción sensible pasa por la razón, pasa por estructuras socio-histórico-culturales del

²⁵ La palabra mamá designa en una primera etapa de la vida a la propia madre, en la segunda infancia nombra también a todas las que han parido a los otros niños; en la adultez puede alcanzar una categoría axiológica pues denomina no sólo a las que han parido sino a quienes han querido, educado concientemente para la autonomía a aquellas personas que han estado a su cargo. El significado de la palabra se ha ampliado tanto en el sujeto que incluso deja de referirse a un objeto físico y se identifica para construcciones mentales socio-histórico-culturales como madre patria como rasgo no de origen sino de identidad cultural.

sujeto que sirven de parámetro para que se apropie de *alguna* manera de aquello que está percibiendo.

El objeto fenomenológico pasa por los sentidos y la percepción se realiza a través de ellos y el dato que arrojan los sentidos se aloja de *cierta* manera en la mente del sujeto.

La manera en que se percibe y aloja esa primera *impronta*²⁶ depende de la jerarquía socio-histórico-cultural de los sentidos y de la educación conciente de éstos. La percepción tiene siempre una intención, no se imprime en la mente nada sin *alguna* intención del sujeto cognoscente. No hay ingenuidad, aunque el sujeto no sea conciente de la intención.

El dato producto de esa primera impronta se transforma en conocimiento a partir del proceso de pensamiento que lo va elevando de nivel con cada reelaboración que el sujeto hace de él.

La percepción es una construcción socio-histórico-cultural pues el desarrollo del conocimiento humano ha favorecido por tiempos la preeminencia de alguno de los sentidos para apropiarse del objeto cognoscible²⁷.

Todos los sentidos son el medio a través del cual el individuo se relaciona con el mundo que le rodea, la relación comprende la aprehensión y la organización mental de aquello con lo que tiene contacto. La participación de cada sentido es diferenciada; se privilegia alguno en función del objeto a conocer²⁸ y del parámetro que el desarrollo socio-histórico-cultural establezca en el momento de la acción de conocer.

La actitud empírica es propia de la primera etapa de conocer cualquier objeto sea físico o mental, pues de ahí se obtiene el *dato* que será racionalizado u ordenado bajo algún criterio concientemente establecido, para ser tratado como basamento de lo que será experiencia racionalizada o conocimiento.

Este conocimiento regresa al plano fenomenológico donde se mide o confronta contextualmente con el parámetro de la realidad a la que pertenece sea material o mental, para volver a hacer el recorrido evitando así una interpretación arbitraria, cambiando de nivel cognitivo con cada vuelta o recorrido.

²⁶ Para el tratamiento específico de impronta véase Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2004, que en su primer capítulo discute el sentido de impronta desde Aristóteles hasta Bergson.

²⁷ En los dos primeros capítulos de *Historia de la percepción burguesa*, Donald M. Lowe, desarrolla especialmente este problema.

²⁸ Señalando que existen diferencias en la naturaleza del objeto cognoscible.

La experiencia se va haciendo cada vez más mental que material; pues los mecanismos de comprobación para cada nivel son cada vez más complejos y abstractos que competen a un público más y más especializado.

Los diferentes tipos de conocimiento que se han mencionado, son abordados por el sujeto desde su inicio educativo en diferentes niveles desde el ser novato hasta llegar a ser experto. El novato se inicia desde la impronta en un conocimiento determinado y se convierte en experto hasta el desarrollo conceptual y axiológico de ese determinado tipo de conocimiento.

El sujeto cognoscente que ha recorrido concientemente el camino del conocimiento, es capaz de hacerse eficiente en la construcción de conocimiento en general sin importar la naturaleza del conocimiento del que se trate.

Esencialmente el método de construcción del conocimiento es igual para todos los tipos de conocimiento sin importar su naturaleza; lo que se modifica es la perspectiva desde la que debe llevarse a cabo. La acción de conocer es humana y el conocimiento es el objeto construido por el sujeto y que lo construye concientemente, pensando en lo que hace y cómo lo hace para saber cómo hacerlo en lo sucesivo; eso es filosofía.

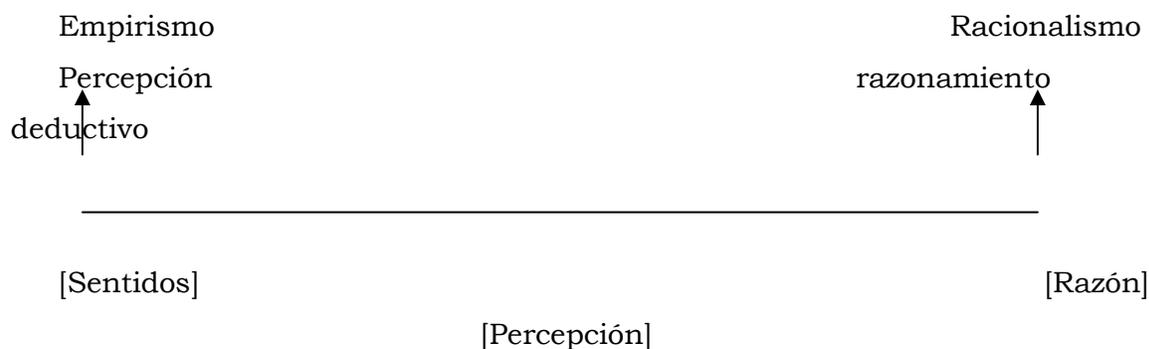
La filosofía da identidad y estructura al conocimiento por eso recuperamos a Shaff en tanto que él explicó este señalamiento en relación al conocimiento de lo histórico. La filosofía desarrolla el método, como se ha explicado ya con los planteamientos de M. Beuchot, a través del cual se construye y transforma el conocimiento y lo organiza en tres grandes áreas según la naturaleza del mismo. La identidad no es igualar o unificar pues la filosofía reconoce la diferencia en la naturaleza del conocimiento así como las formas de abordarlo desde la perspectiva de cada una; la identidad es reconocer que se trata de conocimiento aunque sus peculiaridades los distinguen a uno de los otros.

Cada una de las áreas desarrolla su propio método de abordar el objeto de estudio y de construir conocimiento, adecuando el método general o filosófico racional al de su propia naturaleza, la que se evidencia a través del fenómeno particular.

Cada área o tipo de conocimiento se acerca científica-racionalmente a su objeto-empírico para construir conocimiento transformable. Donde la percepción es el medio a través del cual se acomodan en primera instancia los datos. Esa es

la razón que vemos para educar gradualmente la percepción del sujeto desde la escuela en sus diferentes niveles.

El conocimiento se construye con una actitud mediadora entre racionalismo y empirismo



La manera de acercarse al objeto de conocimiento depende de la naturaleza del conocimiento que se quiera abordar sobre ese objeto. De ahí la necesidad inmediata de conocer la naturaleza del conocimiento de lo histórico.

La filosofía identifica lo que se construye como conocimiento a través de un método general que cada tipo de conocimiento adapta para construirlo como propio y específico.

Como ya se mencionó existen tres formas básicas de conocimiento y el método de cada una para abordarlo y construirlo. La propuesta radica en el cambio de perspectiva para abordar el conocimiento particular de lo histórico.

El punto nodal de este trabajo de investigación es identificar y manejar la naturaleza del conocimiento de lo histórico para poder enseñarlo.

Creemos que éste es el problema en torno al cual gira la enseñanza de la historia en todos sus niveles educativos. Proponemos que reconocer que este es el problema del abordaje al conocimiento de lo histórico podría facilitar el camino para proponer soluciones para alcanzar la apropiación y comprensión de este tipo de conocimiento para cualquier nivel educativo del que se trate.

Es posible que al conocer la naturaleza del conocimiento de lo histórico permita tratarlo más certeramente en clase, en textos de cualquier tipo y en investigaciones a cualquier nivel.

Tal vez este ha sido, desde nuestra perspectiva, el origen de tanta confusión respecto a la epistemología del conocimiento de lo histórico, y por lo tanto una de las causas del fracaso de la enseñanza de lo histórico²⁹ y en desarrollar la conciencia de ser sujeto histórico en el estudiante de cualquier nivel. Todo lo cual ha implicado un subdesarrollo de la actitud ética del ciudadano en general.

Estas son algunas de las razones por las cuales nos resulta de imperiosa necesidad conocer qué tipo de conocimiento es al que tantos investigadores-docentes nos dedicamos.

Las más recientes investigaciones respecto a elucidar y construir una nueva epistemología del conocimiento de lo histórico han obligado a pedagogos, psicólogos, historiadores y filósofos de diferentes latitudes del planeta a tender puentes de colaboración para alcanzar esa meta.³⁰

El uso de recursos informáticos en todo el mundo ha sido una herramienta valiosa para ello. Conocer los avances de las investigaciones respecto a la naturaleza del conocimiento de lo histórico antes que encuentren su publicación en papel, en cualquier parte del mundo; ha agilizado tanto la recuperación del conocimiento como su interpretación y confrontación entre pares; el diálogo se ha hecho internacional a través de las redes informáticas.

Gracias a las investigaciones especializadas y a las herramientas tecnológicas se ha podido proponer nuevas interpretaciones más claras sobre este tipo de conocimiento en el que se ha trabajado mucho para ser reconocido como válido “científicamente”. Pero este problema lo han compartido desde otros tiempos y latitudes las otras formas de conocimiento aún ahora que se reconoce que ellas también interpretan.³¹

²⁹ Si pensamos que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es que el estudiante aprenda a asumirse como sujeto histórico y pueda comprometerse con la sociedad de la que forma parte.

³⁰ El equipo de Mario Carretero es una muestra de ello.

³¹ “La ciencia es una interpretación de la realidad y tener una ciencia moderna depende de la visión que del mundo tenga la sociedad; en ese sentido el tercer mundo se ha quedado con una visión oscurantista de la realidad”, “Considera que aquí hay una élite de excelentes científicos, pero no se genera conocimiento. Padecemos un analfabetismo científico. Hay que trabajar con la sociedad para que adquiera una cultura científica, en una tarea que involucre a todos” Dr. Marcelino Cerijido, Proceso 1498, 17 julio 2005. p.41, “No

Como ya se ha explicado antes, tenemos tres tipos básicos de conocimiento diferente pues cada uno requiere de habilidades cognitivas diferentes y las desarrolla el sujeto a lo largo de su estudio.

Recuperemos un poco: el conocimiento de lo físico es sobre un tipo de expresión de la energía y su dinámica, podemos decir de él que es sobre *algo* que existe y observamos en cualquier momento y tratamos de analizarlo para conocerlo y comprenderlo.

El conocimiento de lo biológico es sobre otra expresión de la energía que también está en movimiento pero por sí mismo (tiene vida propia), y permanece en constante transformación; lo observamos y analizamos por partes para conocerlo y comprenderlo, lo manipulamos para controlar algunos elementos (variables) para ver cómo responde bajo diferentes condiciones y poder así establecer reglas de comportamiento bajo determinadas circunstancias.

El conocimiento de lo histórico es sobre otra expresión de la energía: el pensamiento y la acción; se puede referir como algo que *ya* no está y si está al mismo tiempo; hay evidencia de que existió pues la manera en que estamos en el presente es evidencia de que *antes* algo más existió pues toda la materialidad que nos rodea no es producto de la generación de ese presente (actual), del mismo modo las formas de relación de la sociedad, las formas de organización de la sociedad las formas de producción de la sociedad todo es producto de lo que otros *antes* de nosotros han construido y sobre ello cimentamos para continuar nosotros *después*.

Sin embargo eso ya no está aquí y ahora de manera presencial, absoluta, sólo está su esencia, evidencia de que estuvo pero para visualizarlo así es necesario educar.

En estas tres formas de expresión del conocimiento no pueden verse de primera intención, hay que *educar al ojo* para verlo, de ahí que se considere en constante construcción, en transformación a partir de la investigación que desde hoy se hace de él; en transformación por la interpretación que de él se hace desde hoy. Particularmente el pensamiento de lo histórico es algo que está y no está al mismo tiempo, que está construyéndose y transformándose; es un tipo de conocimiento que es de naturaleza distinta a la del otro conocimiento que es

tenemos interlocutores...yo no tengo un interlocutor con quien hablar sobre lo que investigo” Dra. Isaura Meza, *Ibíd.*, p.42.

sobre algo de primera intención físicamente tangible; lo histórico sucedió, existió y existe como evidencia de sí mismo; pero no puede ser visto salvo por un ojo educado para poder ser observado, investigado, analizado, comprendido y apropiado por quien lo observa.

El problema es que este tipo de conocimiento se va construyendo mentalmente (pensamiento) a la par de los otros dos: físico y biológico, que van entreverándose conformando el desarrollo cognitivo en sus dos vertientes el intelectual y el moral. De ahí la dificultad para su aprehensión; al igual que los otros dos conocimientos, el histórico requiere del desarrollo cognitivo intelectual que se enseña en función de las habilidades cognitivas del sujeto según la edad y nivel educativo que permite desarrollar niveles cada vez más altos de complejidad intelectual en ese conocimiento; sin embargo.

La naturaleza distinta del conocimiento histórico que se expresa en *está-no-está*, define su cualidad. Está y se ve con los ojos de quien se ha educado para reconocer que todo lo que nos rodea o es una construcción física humana o es un constructo teórico humano. Cada idea y objeto material es visto como un producto humano históricamente en transformación. A lo largo del tiempo el hombre ha aportado diferentes características que van adecuando ese objeto material o mental a ser más acorde con la realidad que le rodea.

Por eso es histórico, pues se ha construido permanentemente a lo largo de la existencia humana y tal vez ha tenido diferentes significados para cada sociedad. Parte de la dificultad de la investigación e interpretación que el historiador realiza surge de estas características de transformación histórica. Para conocerlo se requieren cualidades morales como la empatía en el investigador para que logre entender las razones del otro al que investiga; en términos de historiador es investigar al autor, al texto y al contexto; en este tipo de conocimiento se hace más evidente la actitud ética³² del individuo que investiga.

Es precisamente de ahí que surge la necesidad de tratar desde la educación formal, de manera conciente el desarrollo moral del individuo que se asumirá como sujeto histórico, como investigador, como ciudadano.

En el estudio de este tipo de conocimiento se reúnen claramente las dos formas de desarrollo cognitivo: el intelectual y el moral.

³² Pues la intencionalidad veritativa es su cualidad característica claramente ética pues intenta empatía para entender y aceptar las razones del otro; no es justificarlo sino actuar justamente.

El estudio de lo histórico tiene como fuente para su investigación las huellas³³ que nos quedan del pasado; que se condensan en memorias³⁴ de diferente especie según la intencionalidad por la que fueron elaboradas: las que se hicieron con el objetivo conciente de hacer huella, las que se convierten en testimonio de existencia pasada pero que fueron elaboradas para la cotidianeidad y las afectivas. Las dos primeras quedan claramente separadas de su autor y se las denomina externas pero la tercera es interior, la lleva el individuo es la impronta de asimilación y acomodación de su ámbito socio-histórico-cultural.³⁵

El conocimiento de lo histórico se construye a partir de los diferentes tipos de huellas que tenemos en la actualidad. Pero para poder acceder a la reflexión del tipo de huellas tenemos y de que podamos verlas como tales, aparece como indispensable aprender a ver al otro como algo valioso, como texto que pueda contar algo de su existencia y tal vez de la nuestra.

Comprender al otro, sea huella de los tres tipos mencionados, o ver al otro, el coetáneo también como texto y permitir al otro que nos vea, a su vez como texto; puede ser un camino para desarrollar la eticidad en el sujeto.

Una de las causas que han impedido desarrollar esta característica del pensamiento histórico tuvo su origen en la Ilustración.

A partir de este movimiento intelectual y político se pretendió unificar la forma de conocer y se validó sólo una como método para alcanzar verdadero conocimiento. Se consideró conocimiento sólo aquel que se arrojaba como producto del empleo del denominado método científico como una experimentación repetible del suceso.

Ese error arrastró casi hasta nuestros días la incapacidad de reconocer la polisemia de los objetos mentales y materiales del pasado. Los especialistas buscaron, mediante la interpretación, que esos objetos del pasado expresaran en todos sus hermeneutas exactamente lo mismo; al no ser así, cada investigador desconfió de lo que el otro expresaba. Lo vieron como interpretaciones no sólo subjetivas sino arbitrarias y es una de las causas que provocaron que se dudara

³³ Ricoeur distingue de tres tipos: material, afectiva y documental; que al inicio de su tratado ha explicado como material, afectiva y cortical. *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE, 2004, Cf. p.32 y 185.

³⁴ Memorias externa e interna, Ricoeur dixit.

³⁵ Ricoeur presenta las huellas en tres tipos: material, afectiva y documental. *La memoria, la historia y el olvido*.

del otro, se recelara y desconfiara tanto del dicho del otro, como del otro mismo como sujeto.

Desde entonces los estudiosos llegaron a la conclusión de que sólo se podía tener una interpretación³⁶, que cada objeto tenía sólo un significado y por lo tanto, sólo habría que descubrirlo pues está ahí.

Habría de pasar mucho tiempo para aprender más, construir más conocimiento para entender que podía variar la representación mental o significado del objeto en el tiempoEspacio sin que ello implicara arbitrariedad. Y que esa interpretación es, por así decirlo, la experimentación repetible, mas no que sea repetible el suceso estudiado. Por eso ahora se investiga tanto el acontecimiento como al investigador y su explicación como interpretación de su objeto de estudio.

Pasó mucho tiempo para lograr diferenciar los tipos de conocimiento y cuáles son cómo operan las herramientas mentales particulares para apropiarse de él.

Análogamente, los astrónomos desde el principio de sus investigaciones han modificado las dimensiones del universo desde el siglo XVIII hasta nuestros días, se ha modificado la interpretación de los mismos fenómenos estelares, y sin embargo las preguntas continúan siendo las mismas aunque cada vez más específicas. Los biólogos han modificado el horizonte de estudio desde la taxonomía del siglo XVIII hasta llegar a la microbiología y a la investigación de genoma de los seres vivos; se ha modificado el método de estudio y de interpretación hasta llegar a problemas éticos nunca antes sospechados en esa área de conocimiento.

Los tres tipos de conocimiento han vivido la transformación de los modos de conocer, de interpretar; y de los métodos de ser enseñados. Coinciden en un punto: todos tienen la intención de conocer el mundo en que vivimos que transformamos y nos transforma; adecuarnos más y más a él para coexistir, para poder permanecer.

Aquí sí, en su sentido más clásico, entendemos que la intención de quien investiga es de conocer³⁷ y divulgar; entonces si no hay pretensión de engaño, eso es lo que los hace ciencia; eso es lo que los diferencia de otras formas de creación humano. A esta intencionalidad de verdad es a la que nos referimos cuando

³⁶ Lo que negaba entonces a la interpretación misma.

³⁷ Métodos, parámetros, conceptos, explicaciones.

hablamos de eticidad, es decir de desarrollo ético-moral en cada área del conocimiento humano.

Quien penetra y avanza en el conocimiento de lo histórico, quien se va adentrando en la explicación y comprensión de lo que *esta-no-esta*, va entendiendo, comprendiendo y aceptando más y más al “otro”; se va desarrollando más su eticidad, va desarrollando autonomía del pensamiento moral.

El pensamiento histórico que requiere de la aceptación del otro lo vemos, no como el único camino pero si el más llano para transitar hacia el pensamiento ético del individuo, que le coloque en la posibilidad de asumir su ser de sujeto histórico y que asuma su ser social, responsable de si mismo y corresponsable de su sociedad.

Es posible que entender como válido el conocimiento que el otro ha construido y que intentamos validar complementándolo con el propio y el de otros mas dados en diversos tiempoEspacios; entonces podamos acercarnos a la empatía como una de las condiciones para alcanzar el desarrollo moral. Además de ser válido el conocimiento que otro ha construido por no ser arbitrario a pesar de ser subjetivo, es valioso pues constituye parte del bagaje cultural que permita ampliar la perspectiva que se tenga al contemplar e interpretar la realidad.

El origen de nuestra propuesta de abordar el desarrollo moral desde la educación formal descansa en lo expuesto.

Desde nuestra perspectiva nos parece pertinente abordar el conocimiento de lo histórico en sus diferentes niveles de complejidad para la enseñanza, y alcanzarlo en pasos escalables por edad del alumno donde se vaya apoyando el desarrollo de las cualidades intelectuales y morales de éste y que le permitan avanzar en este tipo de conocimiento, para que los alumnos de hoy desarrollen la autonomía, para que, entonces lo apliquen libre y conscientemente los ciudadanos de mañana.

Después de conocer la naturaleza de este conocimiento, el segundo paso que debe tratarse para acercarse más asertiva, eficientemente, a esa meta es menester diseñar la metodología (estrategia) más adecuada en función del tipo de conocimiento del que se trata.

Los estudios teórico-filosóficos del conocimiento de lo histórico desde hace siglo y medio, habían tomado como cierta la aseveración platónica que el recuerdo inmediatamente remitía al sujeto al pasado como histórico³⁸, es decir que al hacer uso de la memoria para obtener un recuerdo, esto implicaba comprender que concientemente para el sujeto, ese recuerdo era un producto histórico, que ese acontecimiento era concebido por el sujeto como el producto de una serie de sucesos que se habían relacionado teniendo como una de sus conclusiones ese determinado acontecimiento.

De ahí que sólo se consagraron a hacer que el sujeto aprendiera lo sucedido en el pasado suponiendo que al mismo tiempo adquiriría conciencia de lo histórico; manejo de la conciencia histórica y que entendería la doble importancia de su acontecer actual, como su presente y como pasado de su futuro, lo que le posibilitaría a asumirse como un ser ético y comprendería que sus actos afectan e involucran a alguien más que a él mismo. Pero desafortunadamente no es así de simple.

2.3 ESTUDIO DE LO HISTÓRICO PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO HISTÓRICO

El estudio de lo histórico presupone el desarrollo de capacidades cognitivas que sólo él puede otorgar. Cuando este conocimiento se estudia desde una didáctica tradicional, ayuda a ejercitar habilidades cognitivas que comparte con los otros tipos de conocimiento, dejando fuera la posibilidad de conocer las dimensiones reales que este estudio implica en cuanto a desarrollo cognitivo intelectual y moral.

Nos proponemos presentar las formas de pensamiento que se desarrollan con el estudio de este tipo de conocimiento. Son modos de abordarlo siguiendo métodos tradicionales con un sesgo en perspectiva y objetivos diferentes, lo que posibilita el desarrollo de pensamiento de lo histórico.

Las características peculiares y únicas de este tipo de conocimiento es que se trata de abordar como objeto de estudio lo que *ya* no está pero *puede* verse *representado* en los objetos materiales y mentales que en la actualidad se tienen.

³⁸ La teoría platónica de la *eikon* subraya principalmente el fenómeno de presencia de una cosa ausente, quedando implícita la referencia

Ese es el tipo de pensamiento que el estudio de lo histórico puede desarrollar en el adolescente. Y éste es precisamente el que permite comenzar a pensar en el otro como un ser importante y ver su punto de vista tan válido como el propio, antes de que los dos sean sujetos a la comprobación en su contexto socio-histórico-cultural.

El está-no-está es la puerta donde inicia el camino para ver al otro como valioso, es decir, que el otro vale pues su perspectiva es el resultado de un modo de ver al mundo, de explicarse los problemas desde esa perspectiva. Finalmente el otro representa otra forma de ver las cosas, diferente, distante, aunque no forzosamente divergente a la propia. El otro representa lo que el sujeto cognoscente no es, ni puede ser, pero que puede conocer y comprender; de la misma manera en que se le presenta el está-no-está.

Esta es una reflexión ya no sólo ética sino que comprende lo moral y lo histórico.

Se puede comprender al otro como un representante de otra forma de ser, que es resultado; como lo es uno mismo, de una determinada circunstancia socio-histórico-cultural.

Lo que ya no está y el otro pueden verse representado en los objetos que en la actualidad existen que han sido creados por ellos.

Para encaminarse en este pensamiento es preciso educar los sentidos que son los medios por los cuales percibimos educar la misma percepción a fin de que los sentidos relacionen al sujeto cognoscente con el mundo del modo como lo necesitamos y no como prevalece en la actualidad socio-cultural.

Nuestro medio privilegia el uso de la visión como instrumento para percibir el mundo, pero en la percepción ya hay un tipo de acomodación de la impronta que deja ese objeto en la mente del sujeto. Debemos señalar que tenemos visualmente dos modos: el escrito lingüístico y el gráfico de imagen físicamente existente que incluye la virtual.³⁹

Es necesario aprender a conservar lógica y ordenadamente esos datos de manera que sirvan como base para construir conocimiento válido. Para lograrlo

³⁹ En una de las primeras obras de estudio a la cultura visual; Mirzoeff, señala que son dos los tipos de visión la textual y la gráfica. Mantenemos este señalamiento aunque con términos diferentes pues se adecuan mejor a nuestro estudio. Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003, 378p. (p.24 y SS).

se puede enseñar a observar críticamente lo cual significa educar la observación del sujeto en momentos académicos para que ejercitando esa educación, pueda dirigir la mirada en espacios que se consideran de vida cotidiana (la televisión, la calle en que se vive, la familia que se tiene, el medio ambiente, los juegos de video) y hacer de ellos lo que denominamos “texto” para ser leído. Pues lo crítico significa preguntar, inquirir qué dice, por qué lo dice, para qué lo dice.

El ejercicio de una mirada crítica (educada) está estrechamente vinculado con el desarrollo de alguna de las expresiones de la conciencia en tanto que exige en primera instancia la declaratoria personal de la intención veritativa para investigar; aclarar la perspectiva desde la que se observa al objeto cognoscible, especificar la pregunta o preguntas respecto a ese objeto de estudio, establecer un criterio de selección de límites de la investigación, de las fuentes de información y del método de trabajo.

Cada uno de los pasos indica una actitud conciente del investigador, no permite eludir la responsabilidad en cada uno de los pasos que se dan en el transcurso del trabajo.

Abordar el estudio de lo histórico desde esta perspectiva posibilita el desarrollo de la conciencia en tanto que todo el estudio está limitado *conscientemente* por quien investiga; esas variables están observadas y en su caso controladas conscientemente.

En el aula es el maestro quien puede señalar explícitamente que además de investigar científicamente, el alumno está desarrollando conciencia científica pues el alumno sabe qué está haciendo, por qué lo hace de esa determinada manera, para qué lo hace. Conciencia es saber por qué, cómo y para qué, de lo que se hace pero preestablecido por uno mismo.

Esta es la manera de hacer que el novato inicie el recorrido por un dominio que puede aplicar a cuantos dominios quiera, la práctica conciente lo convierte en experto. El diálogo con el maestro es vital pues es quien le explica los pasos que da, por qué lo hace y cómo debe hacer para tener el control de la investigación. El alumno debe responderse cada una de las preguntas con lo que establece su campo de acción, sus parámetros y su terreno dialógico.

Por último, este tipo de estudio abre la puerta al desarrollo del pensamiento ético en tanto que parte de pretender la verdad. Lo que también puede ser

planteado explícitamente al alumno como parte de su compromiso de trabajo y como punto de partida para el tratamiento explícito de la responsabilidad.

A fin de cuentas es enseñar al estudiante que de la manera en que el otro representa (en ese momento) una forma de vida que puede ser objeto cognoscible o texto; ese sujeto puede ser a su vez objeto cognoscible respecto a otro sujeto cognoscente. Así el otro es valioso y por lo tanto debe ser respetado y comprendido, al igual que uno mismo. Esto es actitud ética aplicando pensamiento histórico.

El otro sencillamente es producto de lo que ha vivido; resultado de su pasado; así mismo puede verse el sujeto, como resultado de su pasado: que ese pasado es del que se nutrió su presente; tal cual de su presente se nutre el producto del futuro.

En esta relación que se antoja compleja al explicarla, es sencilla al vivirla y de ahí que sea sencilla su comprensión en el aula; lo difícil es alcanzar el compromiso de vida que conlleva la toma de conciencia. Ese compromiso se va desarrollando con el ejercicio paulatino. Ese ejercicio se puede ir aplicando con el estudio de lo histórico a lo largo de los subsecuentes niveles educativos.

El estudio de la historia en el bachillerato se realiza habitualmente desde alguna de las tres perspectivas historiográficas más comunes: cronológica, temática o periódica. Trabajar con las tres es un apoyo para los alumnos y debe aclararseles qué tipo de obras se les solicitan y de qué tipo son. Puede explicitarse que existen diferentes formas de abordar el pensamiento de lo histórico con la intención de presentar el panorama más amplio posible en tanto que no existe sólo una forma de conocer ni una sola explicación de científica de los fenómenos.⁴⁰

El bachillerato es una etapa importante en la vida del estudiante, pues el joven es ya un practicante de su paulatinamente ganada independencia de movimiento, en términos generales comienza a incursionar concientemente en la

⁴⁰ En la reunión de astrónomos en Australia 2003, acordaron que Plutón no es un planeta, que es un asteroide con cauda (cometa); pero le confirieron el grado de planeta en tanto que las políticas de asignación de recursos para la investigación disminuyen o desaparecen tomando en cuenta el nivel de cuerpo celeste del que se trate. En la reunión de Praga para el 2006, acordarán las definiciones internacionales de algunos cuerpos celestes como: planeta, asteroide, cometa. Julieta Fierro en entrevista para la W el 3 de agosto de 2005, Noticiero W con Carlos Loret de Mola en horario de 13 a 15 horas.

responsabilidad, lo que en psicología se denomina transición de la etapa cognitiva de operaciones concretas a la del pensamiento formal.

Este nivel educativo puede promover el pensamiento ordenado como una habilidad más en el camino de alcanzar el pensamiento formal. La mayoría de los adolescentes de entre 15 y 18 años no pasará a este estadio del pensamiento formal, ya que para hacerlo se requiere de la confluencia de algunas variables, entre las que se encuentran el medio socio-cultural, el conocimiento y práctica conciente de este nivel de pensamiento.

La práctica es la única manera de estar en posibilidades⁴¹ de apropiarse de este nivel de pensamiento. El bachillerato tiene como objetivo en general desarrollar las capacidades cognitivas del alumno en sus diferentes posibilidades entre las que se encuentran la autonomía y la autogestión educativa.

El trabajo se concentra en un término: significación del conocimiento; entendido como algo que le signifique, y sólo significa lo que puede ser utilizado en otro momento y en otra circunstancia diferentes de las cuales fue aprendido. Todo aquello que no cumpla este último requisito, es sólo información que puede manejarse como dato.

Por eso es importante e indispensable que lo estudiado tenga relación con la cotidianidad del alumno. Un camino posible para lograrlo es estudiar que las personas del pasado han compartido sus dudas, intereses pero que las abordaron y resolvieron de manera diferente de la que este adolescente lo ha hecho; esto ayuda a desarrollar pensamiento crítico pues el problema coyuntural que esté tratando, estudiando o viviendo, puede ser pensado como un problema que ha permanecido desde otros tiempos y puede enfrentarse de diversas maneras desde que tuvo origen hasta la actualidad, en la cual otros más las comparten. Esto permite intentar construir una solución a ese problema.

Todo queda en condición de posibilidad que sólo arribará como sucedido en el adolescente si es educado para ello. Ese es el trabajo que desarrolla la perspectiva de estudio de lo histórico que aquí proponemos.⁴²

Para colocarse en la condición de posibilidad de pensamiento formal se debe haber pasado por las tres formas básicas de historiografía: cronológica, periódica

⁴¹ Entendiéndose posibilidad en términos aristotélicos de futuro.

⁴² Es una metodología fundamentada a lo largo de este trabajo.

y temática para culminar con la explicación que entreteje las diversas variables previamente analizadas.

El primer tipo, la narración cronológica ha sido la más comúnmente utilizada, es la que privilegia como hilo conductor el orden de aparición de los acontecimientos a lo largo del tiempo en un lugar determinado⁴³. Esta organización describe los acontecimientos de manera sucesiva a lo largo del tiempo de la nación o región de la que trate. Maneja como ente privilegiado en su descripción al dato, es decir la relación que guardan la fecha, el lugar, el personaje y el acontecimiento.

En la descripción se intenta elaborar un relato en el que el lector pueda imaginar el escenario, a los personajes y la acción; es decir que pase por la imaginación como una obra de teatro siendo el estudiante lector un tipo de espectador.

Este tratamiento supone como única pregunta ¿Qué sucedió?; existen otras dos preguntas *Cuándo* y *Dónde*, que son respondidas sólo para ubicar al lector, pero al vincularse tan poco la acción a otras latitudes y con otros tiempos, termina manifestándose poco interés en ello por parte del sujeto cognoscente, salvo para ubicar los sucesos en el tiempo como en una línea del tiempo y en el espacio sin que esto sea relevante. Queda la impresión de que sólo sirve para presentar el escenario como contenedor de la acción, pero no es utilizado para explicar o relacionar esos sucesos con otros similares de otros sitios o incluso de otros tiempos; porque el objetivo es describir lo que sucedió.⁴⁴

Se debe alcanzar a percibir que este tipo de orden de obra propicia no el entendimiento sino la memorización; es la mejor forma de ingresar a la lectura de textos de historia pues presenta la base sobre la cual se construirá el análisis posterior que llevará a la explicación y a la comprensión.

Cuando el profesor es el interesado en que los alumnos a su cargo aprendan, entonces debe buscar el orden que deben seguir los alumnos para aprender lógicamente; se debe ponderar lo que se quiere alcanzar con los estudiantes contra lo que se puede hacer en la medida de su desarrollo cognitivo por edad.

Cada sujeto tiene un desarrollo cognitivo diferenciado de los otros con los que comparte clases, puesto que existe la experiencia personal relativa a ser experto o

⁴³ Generalmente sin explicación.

⁴⁴ No ve al hombre como transformador de su espacio, de las ideas de su tiempo, es historia lineal.

novato en diferentes áreas o dominios; a mayor nivel de experiencia en mayor cantidad de dominios tendremos un sujeto con mayores posibilidades de alcanzar el pensamiento formal; si su ambiente social y cultural se lo permite también.

Es imposible elaborar un curso para cada alumno, pero se puede comenzar llevando a todos al mismo tipo de lectura cronológico-descriptiva, mostrándoles explícitamente el tipo de lectura que se va a hacer y que puede ser trabajada elaborando fichas de datos, indicando en la cabecera la referencia bibliográfica y el tema del que se trate.

En estos textos la consulta resulta sencilla y rápida, son la lectura más apta para lectores novatos y una magnífica referencia para lectores expertos; de ambas formas puede ser utilizado.

Cada nivel educativo tiene sus propias características por la edad cognitiva de los alumnos que atiende. El orden cronológico es el idóneo para la educación primaria, pues los datos básicos para cada periodo de la historia pueden ser aprehendidos por el alumno de esta edad de modo simple, en la cual los relacione al calendario cívico nacional e internacional.⁴⁵

La segunda opción de manejo es la periódica que mantiene como guía el concepto de proceso de cada una de las actividades que desarrolla el hombre y que agrupamos por afinidad para su estudio; como se entiende, en esta forma de trabajo se ha seleccionado un criterio para agrupar los acontecimientos, aunque no siempre se pone de manifiesto ese criterio ni en los textos ni en el aula.⁴⁶

Esta forma tiene como objetivo explicar un lapso de tiempo, que se ha determinado por ciertas características afines que predominaron a lo largo de un tiempo en un espacio geográfico determinado y que le dieron un perfil único debido al modo en que se desempeñaron las diversas actividades culturales en general como las: económicas, políticas, sociales, y artísticas. Estos rasgos característicos se fueron desplegando hasta llegar a su máxima expresión y comenzó su declive. En la explicación historiográfica guardan una identidad generalizadora que predomina en ese lapso de tiempo; pero se empalma con la

⁴⁵ Este tipo de referencia deriva también en problemas en cuanto a las primeras relaciones de temporalidad que se crean en el pensamiento del alumno. CFR García, Jesús Antonio, "Problemas de la concepción de temporalidad en el adolescente en relación con el calendario cívico". En *Historiagenda*, Julio-Agosto, 2005.

⁴⁶ Esa es la razón por la que la mayoría de los alumnos en bachillerato desconocen por qué se denomina *Modernidad* o *Ilustración* a un periodo en que también se le denomina *Mercantilismo* o *Absolutismo*.

formación posterior a la cual heredará elementos que alcanzarán mayor permanencia y que sirven de engarce entre ambos periodos.

Este tipo de explicación busca, por un lado, desarrollar la capacidad analítica del lector porque separa el quehacer humano por actividades y el lector debe aprender a diferenciar una actividad⁴⁷ de otra como las que se señalaron más arriba y a utilizar un vocabulario propio a cada actividad, en el que se señale un significado preciso a cada vocablo; así mismo realizar un examen de cada área, relativo a evaluar si esas actividades pueden agruparse y denominárseles *características propias del periodo*⁴⁸ de cada área en que se ha dividido el quehacer humano para su análisis. Por otro lado busca desarrollar la idea de proceso que permite comprender al conocimiento como pensamiento en formación; nunca estático; lo que a su vez posibilita en el pensamiento del adolescente la idea de futuro.

Esta manera de trabajar puede llevar el pensamiento a un nivel más desarrollado pues se ha buscado ya que el lector observe no sólo los sucesos sino que lleve su reflexión a un nivel donde pueda dividir la historia que lee por características afines a un tiempo, y que éstas características pueda separarlas por actividades distintas del quehacer humano como son las actividades económicas, o políticas o artísticas, que sin embargo en la realidad se encuentran estrechamente vinculadas.

El tratamiento periódico es posible para un lector más experimentado que ha comenzado a realizar las primeras operaciones mentales para organizar su pensamiento dividiéndolo en periodos con distintos temas. Y explota la habilidad cognitiva de *causa-efecto*.

Este paso cognitivo es el que se presenta más comúnmente entre jóvenes de tercero de secundaria y primer año de bachillerato, y por eso ésta es la que proponemos como la segunda etapa en los pasos de explicación que se puede llevar a cabo.

La forma idónea de manejo que encontramos es a través de fichas de trabajo donde en el encabezado se consignen tanto la referencia bibliográfica como el

⁴⁷ Sea política, económica, social, artística.

⁴⁸ El Paquete Didáctico de Historia de México anexo al final de este trabajo contiene ejemplos de esta forma de trabajo, revítese en la p.26.

periodo y el área de actividad humana de la que se trate, y subrayando en color la causa y el efecto.

Esta lectura y análisis busca que el alumno se ejercite para que en un año más pueda elaborar el concepto de categoría con palabras que tienen un significado específico para cada área de conocimiento y que no las confunda pues a menudo son utilizadas indistintamente para todas las áreas.

Este tipo de lectura y de trabajo con textos es la segunda etapa y tal vez la más adecuada para el segundo año del bachillerato, cuando se trate de lectores expertos; y es que si el curso lo comenzamos con lectores inexpertos se debe partir con la primera opción y ayudarlos a pasar a este nivel en la medida que dominen y entiendan la forma anterior, así como el servicio que ese paso presta para la comprensión de lo que se estudia y para el desarrollo de habilidades de conocimiento.

La tercera forma es la temática, es una explicación ya especializada, de una obra realizada por estudiosos específicos del área de conocimiento de que se trata; ésta maneja datos que se han separado en lapsos de tiempo y en actividades humanas, utiliza categorías propias de la materia, que se presentan como proceso en desarrollo, y se avoca a la comprensión del periodo.

Para realizar este tipo de lectura se requiere de pensamiento crítico y propositivo; donde el lector intenta relacionar lo señalado en el texto con diferentes épocas y en diferentes lugares, como ejercicio de comprensión y no necesita ver al espacio como contenedor, sino que ve a hombre como constructor del espacio en el que habita, y lo ve en la relación dialéctica de sujeto-espacio.

Esta explicación es la que se denomina de experto, pues tiene el referente espacial y temporal en mente pero busca relacionarlo con otros no sólo como causa-efecto; las características del periodo-actividad no le obligan a encajonarlas irremediamente en un sitio o en otro; coloca todo en sitios provisionalmente, del que puede cambiarlos si la lógica así le indica.

Esta lectura enseña a quien la ejercita a realizar estas operaciones de pensamiento; siempre que haya dominado las dos formas anteriores en diferentes áreas del conocimiento; es decir que sea lector experto, no sólo que haya experimentado la lectura.

El gran paso radica en que el adolescente puede relacionar lógicamente proposiciones de dominios diferentes y explicar esa conectiva [de tema a tema]. A esta forma es hacia la que podemos apuntar los profesores en la enseñanza con los alumnos, es la que posibilita el pensamiento autónomo.

Este modo es el que se puede esbozar al alumno desde finales del segundo año del bachillerato. La propuesta es que los alumnos deben conocer que existe una forma más avanzada para que apunten hacia ella. El pensamiento denominado intraproposicional es una habilidad que se puede dominar con la práctica cotidiana, que puede iniciarse en el último año del bachillerato.

Trabajar así promueve el pensamiento intraproposicional, específico del pensamiento formal. Los años que siguen deben ser para ejercitar este tipo de pensamiento para que logre ser experto en él y se mantenga en pensamiento formal en la mayor cantidad de dominios posibles y tenga pensamiento formal maduro en la adultez.

La narrativa periódica y la temática son apropiadas para los jóvenes de esta edad pues están desarrollando el pensamiento reactivo donde por cada estímulo exterior, tienen una reacción poco pensada, a cada acción corresponde una reacción, es lo que entienden en el plano del estudio de la física y es igualmente explotable y aplicable para la segunda etapa en el desarrollo del pensamiento de lo histórico.

La causalidad en lo histórico es uno de los pasos que se recorren para desarrollar el pensamiento necesario para la comprensión de lo histórico.

La última etapa del desarrollo del pensamiento de lo histórico que se puede abordar en la educación formal, es la de aprender a entretejer los hilos de las diferentes causas de un determinado acontecimiento; de manera que el adolescente que se ha desarrollado cognitivamente hasta iniciar el pensamiento formal, esté en posibilidades de entender que en el estudio de lo histórico se investiga y explica el origen y no las causas como determinantes.

Llegado a este punto ya es capaz de entender lo que se ha hecho, estructurar sus propias explicaciones de por qué se ha hecho; aplicando la empatía pues ya ha practicado la comprensión aplicándola a los acontecimientos de lo histórico que ha estudiado; y lo ha hecho con el autor o autores de las fuentes que ha utilizado.

El tratamiento de las fuentes es de vital importancia para aprender a conocer y comprender al otro; esta parte es fundamental para iniciar el proceso de conocer, comprender, validar y respetar al otro; primero desde lo académico, estrictamente desde el conocimiento de lo histórico; para estar en posibilidades de trasladarlo a la vida en el aula y a la vida en su totalidad.⁴⁹

Las fuentes se señalan y se analizan en clase por el profesor quien utiliza el marco socio-histórico-cultural para conocer al autor y su obra; reconocer la intención del autor al elaborar la obra; el impacto que ésta tuvo en su medio y aún en el actual. Este es el primer paso para practicar la empatía, a través del análisis historiográfico.

Estas han sido las etapas del camino, pero veamos el modo de andar ese camino. El cambio de perspectiva para que el alumno conozca que tanto pensamiento como conocimiento científico en historia se refieren al rigor, intención y conciencia con que se trabaja, no a la repetición de eventos en el gabinete.

La propuesta es manipular el objeto cognoscible tal como lo hacen las otras formas de conocimiento pero bajo las características propias de la naturaleza de lo histórico.

En el conocimiento de lo histórico lo que se ha de interpretar es la fuente cuantas veces sea necesario hasta llegar a una explicación convincente para el contexto socio-histórico-cultural en que el sujeto cognoscente se encuentra.

En cada uno de los pasos del método de investigación debe haber tratamiento exhaustivo que explote las posibilidades del investigador tomando en cuenta el nivel educativo y desarrollo cognitivo.

La manipulación del objeto cognoscible se realiza tomando en cuenta que existen por lo menos dos formas de hacerlo, una es material y la otra mental.

La cultura occidental de principios de siglo XXI, como ya vimos, privilegia la vista como medio para crear la percepción. Entonces podemos emplear la visión para iniciar el proceso del estudiante en el acercamiento al pensamiento histórico.

Presentar un objeto materialmente visible para iniciar la educación de los sentidos. Para concentrar atención en el uso del sentido de la vista se busca que

⁴⁹ Conocer algo en un espacio determinado y aprender a usarlo en otros espacios; esto es como pensamiento intraproposicional, que lleva lo que en un ámbito se conoció hacia otros, siempre y cuando sea aplicable.

los alumnos se pregunten qué información pueden obtener de ese objeto que tienen enfrente. Para realizarlo se explotan los recursos iconográficos de actualidad como juegos de video, anuncios comerciales impresos y televisivos.

El alumno pasa de una actitud pasiva a la activa con respecto a la emisión visual cuando se le obliga a elaborar preguntas a aquello frente a lo que sólo había estado recibiendo siempre. Inicia a dialogar con el medio que hasta el momento había sido el activo y el alumno había sido un aparentemente pasivo receptor.

El profesor debe explicar los criterios en la práctica de la observación y solicitar los resultados del alumno por escrito; a fin de dirigir el proceso de análisis de la percepción.

Esos datos se analizan en el aula preguntando sobre la intención que el autor del objeto tuvo para crearlo; las emociones de que se vale para introducirse en el subconsciente del receptor. La explicación de cierre debe contener empatía respecto al trabajo de quienes han elaborado el producto analizado.⁵⁰

El trabajo del profesor es llevar al alumno a analizar ese objeto como el producto de algo y alguien que *ya* no está pero que ese objeto lo *representa*, que también fue elaborado con alguna *intención* no necesariamente explícita y que el alumno va a *construir* conocimiento a partir de él con la *investigación* que haga; el *análisis* y la *síntesis* expresada por el alumno en una *narración* que describa tanto el proceso de investigación como las conclusiones a que ha llegado.

El trabajo lo presentará ante el grupo sometiendo a su juicio tanto el proceso de la investigación como los resultados y su interpretación.

Esta didáctica presenta las habilidades de pensamiento que el conocimiento de lo histórico permite desarrollar.

Así se enseña que los objetos pueden hablarnos de otras personas, de otros tiempos y lugares, de otras formas de pensar, de otras formas de sentir, de otras formas de expresar lo vivido. El énfasis se hace en que son otras formas, tan representativas y respetables como las propias.

El siguiente nivel que se aborda es la memoria expresada en los objetos que se han estudiado. En ellos se *representa* lo que *ya* no está; y a través suyo (como medio) se tiene evidencia de que otros existieron; que asimilaron experiencia

⁵⁰ El trabajo de los productores es vender; el nuestro es pensar y apropiarnos de lo que si queremos concientemente.

diferente a la nuestra; que fueron otras las circunstancias las que posibilitaron la elaboración de dicho objeto. Pero es el alumno-investigador el que hace que el objeto que tiene frente a sí, sea algo que represente a algo, el objeto es en sí mismo y el investigador es quien hace que eso además *represente* otro tiempo, otro lugar u otro orden de ideas.

Los objetos tanto físicos como mentales así como las formaciones sociales, políticas, económicas artísticas son evidencia de otros que *ya* no están y construyeron la base cultural que sustenta a la actualidad.

El trabajo del investigador es interpretar al objeto siguiendo un método explicitado en cada uno de sus pasos y de sus criterios de selección.

Dicha investigación que interpreta al objeto es el experimento que el historiador realiza y pone a consideración de su comunidad a través de la narración que describe la investigación y el producto de ella. Esta es la que puede repetirse, no el evento o acontecimiento que ha de interpretar el sujeto.

En ese sentido es que la investigación de lo histórico es ciencia, experimenta interpretaciones sobre las evidencias con que se cuenta de los *otros* que han existido.⁵¹

Los objetos existentes no manifiestan explícitamente la existencia de *el otro*, para verlo así es necesario enseñar a hacerlo. El fenómeno actual no refiere implícitamente al pasado, tal como lo implica el *eikon* platónico⁵².

Como ya lo habíamos mencionado; desde nuestra perspectiva ese ha sido el origen del error al desarrollar la didáctica del conocimiento de lo histórico. Se ha querido suponer que el objeto material o mental o el dato implícitamente remiten al sujeto cognoscente al pasado que ha dado origen a dicho objeto; es decir, que el sujeto cognoscente no ha descontextualizado al objeto cognoscible de su tiempoEspacio de creación.

El sujeto implicará el pasado del objeto y lo interpretará como parte de su propio cimiento socio-histórico-cultural, sólo si ha sido educado para ello. Es el metaconocimiento que se expresa en conocer cómo se conoce, para derivar las formas de interpretar esos productos que otros han elaborado.

⁵¹ Una interpretación nueva de los mismos textos que por décadas se han estudiado respecto a la actitud de los indígenas mesoamericanos frente a la llegada de los europeos es presentada por Federico Navarrete Linares, "Historia y ficción: las dos caras de Jano", en *El historiador frente a la historia. Historia y literatura*, México, UNAM, 2000, p

⁵² Ricoeur, Paul, *La memoria....*, p.22.

El trabajo de esta manera desarrolla la inclusión del otro en el horizonte explicativo; la empatía; los límites de la responsabilidad del investigador y del objeto investigado; la conciencia sobre la percepción; manipulación física y mental del objeto cognoscible, la actitud ética y el pensamiento crítico.

Todo lo cual extiende el horizonte de posibilidad para trabajar conceptualmente con las categorías propias del conocimiento de lo histórico, que a su vez posibilita el manejo del ser sujeto histórico.

La educación tiene como fin último procurar la autonomía intelectual del estudiante. Este manejo didáctico del conocimiento de lo histórico da pasos para la consecución de tal fin. Lo hace en particular con la autonomía cognitiva: intelectual y moral. Intenta educar a los estudiantes en las habilidades cognitivas propias de la naturaleza del conocimiento de lo histórico y en la conciencia de ellas.

Resumiendo, podemos presentar de manera puntualizada la metodología con la cual se construye el conocimiento en general, y es la que puede adaptarse a las diversas formas de conocimiento particular:

- 1.-Selección de fuentes de información.
- 2.-Explicación de los criterios de selección de testigos, fuentes o huellas.
- 3.-Manejo riguroso de las fuentes: declaración de los testigos seleccionados. Clasificación de tipo de fuentes: de cargo, de descargo, de datos, de límites del estudio, de explicación.
- 4.-Alegato o narración ordenada, lógica, coherente y convincente de la explicación de la investigación, resultados y conclusiones. Lenguaje propio de la materia de que se trate.
- 5.-El criterio de verificación lo otorga la presentación pública en etapas; primero entre pares, después entre la comunidad científica y al público como difusión donde se desarrolla su más exigente prueba pues aplicando su propuesta se debe alcanzar el objetivo de que se aprenda más fácil y alcance mayor asertividad en el individuo con su manejo (conocimiento, comprensión, apropiación, aplicación) para el beneficio de la sociedad, es decir para que la sociedad alcance mejoría en las relaciones que ella implica (que se alcance más justicia, igualdad, equidad en lo económico y político).

Tal como se ha señalado con anterioridad esta propuesta de didáctica para el conocimiento de lo histórico considera los diferentes niveles de desarrollo cognitivo que se expresan por los diferentes niveles de comprensión y apropiación de este tipo de conocimiento. Es por ello que afirmamos que se pueden enseñar dominios diferentes en el conocimiento de lo histórico en cada nivel educativo.

La amplitud que el conocimiento de lo histórico implica y permite este manejo. En la educación básica se puede enseñar lo fáctico de la disciplina, haciendo hincapié en lo que de *magister vitae* tiene este tipo de conocimiento, proveyendo al alumno de elementos axiológicos que, como lo fáctico, vaya guardando en su memoria para poder echar mano de él después, cuando la maduración de sus estructuras cognitivas y la manipulación del conocimiento previo, lo permitan.

Que en la educación media⁵³, se enseñara de lo histórico en dos niveles, dada su división en educación media y educación media superior; donde los alumnos, efectivamente, pasan por dos etapas en el proceso de desarrollo o maduración de las estructuras cognitivas.

En su primera etapa, la educación secundaria⁵⁴, como los estudiantes se encuentran en pleno desarrollo del pensamiento concreto, es decir, relacionan todo a lo real y concreto existente, que puede verse, los jóvenes, desarrollan la capacidad de relacionar sucesos como causa-efecto, de hecho, parte del conocimiento que se imparte en otras áreas de conocimiento como particularmente en física, los alumnos aprenden a manejar conceptos que para el conocimiento de lo histórico se re-definirán⁵⁵. Podemos explotar esta veta para comenzar a “conectar” términos que se transforman en conceptos una vez que se les re-significa en este tipo de conocimiento.

Acción-reacción es el fundamento de causa-efecto que se aplica para este nivel educativo. Es fundamental que los alumnos tengan información o datos de lo histórico o acceso directo a obras de consulta en las que se puedan apoyar. Los datos que los estudiantes han acumulado durante la educación básica son la simiente para que logren la capacidad de relacionar unos sucesos con otros de manera lineal. Es el inicio en el pensamiento y la manipulación del conocimiento

⁵³ La SEP señala como educación básica 9 años, es decir que abarca la educación primaria y la secundaria; aunque al bachillerato se le denomina educación media superior.

⁵⁴ Alumnos de entre 12 y 15 años en promedio.

⁵⁵ Tiempo, espacio (como construcción socio-histórico-cultural, y no como algo dado).

de lo histórico y así podrá ir “conectando” más y más sucesos por este “método”, utilizando como recurso, una actitud prototípica de la edad.

Es un recurso para iniciar el proceso de comprensión con el que comenzarán a ordenar con un criterio explícito, el conocimiento que han asociado sólo por *complejos* y en esta etapa comenzarán a darle coherencia, integrándolo a la estructura cognitiva en forma diferente ya que han de relacionar uno datos con otros.

En educación media superior se promueve el pensamiento formal en sus dos etapas: el simple y el complejo, lo cual debe ser desarrollado a través de estrategias para ingresar en el conocimiento de lo histórico. Éstas deben coadyuvar a la maduración cognitiva necesaria para abordar el tipo de pensamiento que el conocimiento de lo histórico implica.

Maduración cognitiva y conocimiento de lo histórico se apoyan para construir reconstruyendo la estructura cognitiva del individuo en sus dos vertientes básicas: intelectual y moral. El adolescente se encuentra en el transcurso del pensamiento de lo material y concreto al pensamiento de las ideas y de lo posible. Recursos indispensables para el pensamiento de lo histórico y de la concepción del ser sujeto histórico; axiológico, ético y ciudadano responsable.

2.4 PARA EL ESTUDIO DE LO HISTÓRICO EN BACHILLERATO

Tal como se explicó antes, el estudio de lo histórico tiene diferentes niveles de conocimiento y apropiación esto es, que ya en bachillerato se puede y debe enseñar lo fáctico a través del método, desarrollando además el área axiológica desde la conciencia.

A lo largo de la vida el sujeto se encuentra a la “intemperie axiológica”, pero en la educación media superior con el estudio de lo histórico se puede coadyuvar a que el alumno lo estructure conscientemente para que comience a dar los primeros pasos en la actitud ética.

En esta edad cognitiva se trata de aprender a aprender organizando la información que se tiene bajo un criterio conscientemente establecido. Cuando el

sujeto pase la crisis de maduración debe estar en posibilidades de incorporar el nuevo conocimiento en los lugares re-asignados. En la nueva etapa se han modificado las estructuras cognitivas, los esquemas han cambiado de lugar debido a esta crisis de acomodación; en el futuro, este individuo funcionará a partir de esa nueva organización mental que ha creado.

La educación media superior puede apoyar este proceso, y promover responsablemente esta crisis cognitiva y de maduración, así como ofrecer nuevos métodos de aprendizaje.

Con nuevas propuestas didácticas que intenten alcanzar el triple objetivo de la educación: que los alumnos aprendan lo fáctico, en nuestro caso del conocimiento de lo histórico; método, para abordar el conocimiento de lo histórico adaptable a cada tipo de inteligencia; y que desarrollan habilidades cognitivas tanto en lo intelectual como en lo moral.

Estos objetivos se empatan con uno de los proyectos internacionales más interesantes en la actualidad para el desarrollo educativo mundial PISA.⁵⁶

Sin embargo es necesario señalar que entre los objetivos del proyecto PISA no se reconoce al conocimiento de lo histórico como un tipo de conocimiento específico, diferente cognitivamente hablando. Trata sólo de matemáticas, ciencias naturales y lectura⁵⁷, quedando fuera la comprensión de la lectura

⁵⁶ El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, denominado Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*) es el resultado de la aplicación de la estrategia de actuación desarrollada por la Red A, encargada del área de los resultados educativos, del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (Proyecto INES). El proyecto INES (*International Indicators of Education Systems*) del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) dependiente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene como objetivo la producción de indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros que incluyen indicadores comparativos internacionales del rendimiento escolar de los alumnos. PISA tiene un carácter experimental dirigido al establecimiento de un sistema internacional de indicadores de la situación de la educación en los países miembros. Los objetivos básicos del proyecto son, en primer lugar, proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional para examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos que han manejado cada país, definir los límites en los que se pueden desarrollar y comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos que han aplicado y, en segundo lugar, producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos. El proyecto está organizado en cinco grandes grupos de trabajo -cuatro redes y un grupo técnico- dirigidos al estudio, definición, propuesta y experimentación de indicadores de la educación. [Guillermo Gil Escudero](#) El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (Proyecto PISA) de la OCDE.

⁵⁷ Matemáticas como abstracción, ciencias como método para abordar el conocimiento de la naturaleza y lectura como comprensión del quehacer humano desde los textos escritos.

historiográfica como una habilidad diferente a la de la lectura de comprensión en general.

En estos documentos se maneja el conocimiento de lo histórico como cronología sujeta al ejercicio memorístico y no a ver lo que ya no está en lo que está. Que es el fundamento de nuestra propuesta como una habilidad cognitiva diferente de las que habitualmente se conocen y manejan en educación para el tratamiento de lo histórico.⁵⁸

Cuando el estudiante llega al ciclo del bachillerato considera que ya ha “estudiado historia”, aunque no haya vivido ni la experiencia de: investigar; ni la aplicación de nuevas formas de manejo de este tipo de conocimiento; ni experimentado la conciencia cognitiva, ni tampoco haya reflexionado que el conocimiento de lo histórico tiene, como cualquier área de conocimiento una serie de presupuestos epistemológicos, teórico-metodológicos, niveles de conocimiento y comprensión; en general sólo la ha estudiado como un relato parecido a la ficción.⁵⁹ Sin elaborar una interpretación formal propia.

Por lo tanto no ha podido aún re-conocer, re-organizar y re-acomodar, lo que conoce de lo histórico dándole una nueva categoría a toda esa información.

Los conceptos de que se vale este tipo de conocimiento para alcanzar el pensamiento histórico que así mismo posibilitará el pensamiento axiológico, son los estrictamente relacionados a su naturaleza como son: tiempo, espacio, narración, realidad, percepción, representación mental y material manipulando el objeto cognoscible, la construcción de icono o ideograma, la intención veritativa de la historiografía, su validez y la posibilidad de construir a partir de una categoría un valor.

Algunos de ellos han quedado ya explicados, pero especifiquemos los que faltan: tiempo, espacio, narración.

Estos tres conceptos que se conocen desde otras disciplinas adquieren otra dimensión en el estudio de lo histórico.

⁵⁸ Como lo hemos señalado anteriormente ese es uno de los orígenes del fracaso educativo en cuanto a la comprensión del ser sujeto histórico y del desarrollo moral.

⁵⁹ Lo que implica escribir con intención de verdad o de ficción. La manipulación se refiere a tener los objetos como texto; manipularla mentalmente al asociar unos datos con otros en tarjetas, es decir construir una relación entre ellos y a la vez los separe de otros datos que aparecían juntos, seguir un método para investigarla y un método para comprenderla y otro para narrarla a otros para explicarles lo que se ha conocido; conciencia de que aprende, cómo aprende y para qué aprende; conciencia de la percepción y de su estructuración. Finalmente es lo que denominamos metacognición.

El tiempo es una construcción humana cuyo fenómeno se experimenta entre dos cambios de lo observado. Decimos que el tiempo transcurre inexorablemente al mismo ritmo con independencia de la percepción humana que lo relativiza consigo mismo.

A este tiempo que transcurre independientemente de la percepción humana es al que se le denomina cosmológico. Ese tiempo es el que los humanos medimos con objetos mentales y aparatos creados a lo largo de nuestra existencia histórica. Desde cronómetros hasta calendarios que cumplen el objetivo de marcar cuándo han sucedido y durado los acontecimientos que queremos recordar, todos aquellos que se consideren “dignos de memoria”.

Para recordarlos o para traer al presente la idea de eso que ha sucedido se tiene la memoria; el uso de la memoria es una capacidad que en historia se denomina reversibilidad del tiempo. Es un volver atrás sin ir físicamente a ningún lado; es una capacidad mental, es una habilidad mental que este tipo de conocimiento posibilita y concientiza al sujeto de él cuando lo ejercita.

Este tiempo que se construye mentalmente, no es tiempo que se cronometra tal cual lo han experimentado los estudiantes en estudios y prácticas para física o biología; ese tiempo que han conocido es el que han medido entre dos cambios físicamente perceptibles.

El tiempo reversible se aborda desde el presente interpretando a los objetos materiales e inmateriales que significan irremediablemente que alguien más existió y los construyó; esos objetos son evidencia y son representación de los *otros* que existieron, pensaron y que resolvieron su problemática cotidiana al igual que nosotros en el presente; eso que ya no está y se encuentra representado es sobre lo que se cimienta nuestra existencia y nuestra disciplina del conocimiento de lo histórico.

Ese tiempo que tiene el carácter de reversible también se proyecta a futuro cual vector que describe la magnitud de la fuerza y dirección que ha tenido el objeto e indica el que se *espera* que tenga en función de la trayectoria que la energía cinética le ha impreso.

Del mismo modo el tiempo histórico se proyecta a futuro siguiendo la inercia que desde su pasado y en el presente se le imprime. Con lo cual se entra a un concepto más ético que material del conocimiento de lo histórico y que involucra

el quehacer del sujeto hoy; pues el pasado del futuro es hoy, o como lo denomina Virno⁶⁰ el recuerdo del presente; que es la potencia del ahora hacia el no-ya (es decir el que no es *todavía*) pero entonces el presente se redimensiona en tanto que experiencia inmediatamente vivida y como pasado del futuro.

El presente es el lapso entre el ya-no que fue y el no-ya posible; pero si ese no-ya es apetecible, en el presente se tiene que construir su posibilidad de ser. La actitud ética entra no sólo con responsabilizarse de lo ya hecho en el pasado, sino en responder hoy por el futuro deseable y posible.

El adolescente se encuentra consciente o inconscientemente proyectando, elucubrando o deseando su futuro; cuando estas reflexiones sobre el tiempo histórico se educan y aplican en el aula, tienen respuesta en el estudiante y potencian la habilidad de ese pensamiento para el conocimiento de lo histórico y para la vida misma.

Trabajándolo así, el pasado puede redimensionarse, el presente tiene un doble sentido que sólo el estudio del conocimiento histórico puede desarrollar en el sujeto; y así el futuro no se vislumbra para él como algo que le es desconocido; sino que los tres devienen contruidos por el sujeto; responsable de sí y corresponsable de la sociedad de la que forma parte.

El tiempo vivido es otra dimensión fenomenológica del mismo concepto que se vincula estrechamente con la percepción del sujeto; de ahí la necesidad de educarla. La percepción del *paso del tiempo* es subjetiva pero también puede encuadrarse con parámetros establecidos para regular la percepción y lograr la validez de la percepción del sujeto frente a la del otro.

El tiempo se alarga o se acorta dependiendo de la intensidad de lo vivido en el momento de la percepción; en el adolescente esto es experimentado y entendido de modo consciente. En el devenir histórico los acontecimientos memorables ocurren agolpándose o son escasos. En ambos casos la percepción del paso del tiempo está presente y existen parámetros para no dejarla a la interpretación subjetiva.

La educación de la percepción es condición necesaria para desarrollar el pensamiento científico que establece parámetros interpretativos validados por la comunidad que desarrolla el conocimiento de cada disciplina. La actitud dialógica

⁶⁰ Paolo Virno, *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós, 2003, 202p., p.69 SS.

es la obligada para la discusión de métodos de investigación, resultados e interpretaciones entre cada comunidad científica.

La ciencia es investigación con método validado e interpretación de resultado, en cada paso con pretensión de verdad. Todo lo cual se realiza dentro de un espacio académico de construcción colectiva.⁶¹

El espacio es un concepto manejado en el estudio de la física como ocupación material en la función de las dimensiones del objeto estudiado De las diferentes expresiones de energía del objeto en el espacio como la cinética y material. En nuestro estudio adquiere otro carácter.

El espacio es, como el tiempo, una construcción histórica. En el caso del estudio de lo histórico, es una construcción *en* el tiempo. El espacio natural en el que se desarrolla la actividad humana se ve afectado y transformado por esa actividad en el tiempo, de manera que no es sólo un escenario, sino que forma parte del individuo, de su accionar.

El espacio no es el contenedor de la acción, es un componente más de ese accionar físico y mental del sujeto. Ambos se afectan, se transforman y se definen mutuamente en el tiempo.

El accionar del sujeto histórico-social es en un espacio físico-social en el que se afectan y transforman mutuamente. Es una relación dialéctica entre sujeto y espacio dada en el tiempo.

Para el estudio de lo histórico tiempo, espacio y sujeto se imbrican formando un todo socio-histórico-cultural, entendiendo que el sujeto es individual en una sociedad sin la cual él no existe, no se comprende ni trasciende.

Como producto de las acciones físicas y mentales de los sujetos en sociedad tenemos objetos de muy diversa índole. Las evidencias de esa producción en el tiempo (huellas) son la base del estudio de este tipo de conocimiento que denominamos de lo histórico.

Las intenciones de quienes realizan las obras en el pasado las reunimos en dos grandes grupos generales, uno es de quienes lo hicieron para el uso o aplicación en su actualidad, pero al hacerlo con ello dejan evidencia de haber existido y también dejan una forma de haber existido, evidencian una forma de

⁶¹ Cada área de conocimiento desarrolla las cualidades cognitivas de su investigador, suficientes y necesarias para abordar ese tipo de conocimiento específico e innovar con la intención de desarrollar propuestas de abordamiento del conocimiento cada vez más asertivas y eficaces.

haberse relacionado con su entorno, una forma de comprenderlo, una forma de estructurarse como grupo social; y el otro grupo es lo que tenemos como la evidencia que se hizo con intención de permanecer como lo es la expresión artística.

En resumidas cuentas dejan evidencia de su cultura. Esa cultura ha dejado como herencia a sus sucesores la enseñanza de esa forma de vida de la cual tomarán en la memoria lo que les sea útil e ignorarán lo que consideren inútil o desechable y será olvidado, sin embargo existió y también deja huella o impronta aunque no siempre reconocible.

El cimiento de la construcción de los herederos es la relación que los antecesores construyeron entre ellos con el medio en el tiempo. Cada grupo social ha dejado huella que de algún modo los que vienen pueden recuperar y de esa manera los que ya no están permanecen en los que están, aunque no todos puedan visualizarlo.

Para abordar este tipo de construcción gnoseológica o epistemológica está el estudio de lo histórico que se aclara ya como un conocimiento de naturaleza diferente a la del conocimiento de lo físico y de lo biológico.

Este conocimiento de lo histórico se da a conocer, se explica y comprende través de textos escritos, que narran ordenadamente y siguiendo la lógica que el autor quiera darle a su explicación.

Los escritos de este tipo de conocimiento tienen la intención de dar a conocer la investigación y la explicación interpretativa del grupo dedicado a ese estudio. La premisa de que parten para desarrollar su trabajo es conocer lo que ha existido antes. Pretenden conocer y explicar veritativamente.

Se han elaborado tantas versiones de lo acontecido como sea necesario hasta llegar a la validación social de las explicaciones, quedando siempre abierta la puerta a la investigación e interpretación posteriores, cuando puedan valerse de instrumentos físicos y mentales más desarrollados socio-histórica-culturalmente para hacerlo.

La relación que el sujeto establece con el pasado, evidenciado con las huellas o rastros que muestran que ha existido, es dialéctica pues ambos se afectan al entrar en contacto consciente.

El sujeto desde su actualidad al conocer el origen de su cultura, *puede* crear conciencia de lo que implica esa actualidad y por ello modificar su manera de estar en el presente proyectando su futuro personal-social.

El pasado le da cimiento al sujeto en sociedad para su construcción actual tenga o no conciencia de ello; lo mismo sucede en su proyección a futuro. Con o sin conciencia de ello se afecta y afecta.

Conocer el pasado y proyectar a futuro de modo consciente es dirigir los pasos hacia donde se quiere considerando la contingencia social-natural. Se ha llegado al punto de la explicación donde se expresa con claridad la actitud axiológica del sujeto cognoscente como ser histórico. Y con ella la narración como vehículo para explicar el conocimiento de lo histórico que tiene pretensión de verdad que es la premisa que lo diferencia de la literatura aunque utilice el mismo vehículo de expresión.

Todo lo anterior es una muestra de manipulación mental del objeto y de encaminar al sujeto cognoscente hacia algún tipo de conciencia, que como ya dijimos, aplicada en un dominio, el sujeto puede ampliarla a otros más convirtiéndose con ello en experto en el manejo de la conciencia.

La relación que establece el sujeto con el pasado, con su sociedad y consigo mismo implica ética, se ha de formar una mejor sociedad si además en la educación formal hay intención explícita de desarrollo moral hacia la autonomía para los estudiantes.

Para concretar la manipulación mental tanto del objeto material como el pensamiento; la elaboración del icono es instrumento ideal pues es una manera de plasmar con una imagen construida son símbolos un concepto, un tema, un periodo, un proceso, una idea.⁶²

Se construye a partir de la comprensión intelectual de su autor, que al racionalizarse, permite crearlo por partes, cada una de ellas es representativa de algo, de la totalidad que quiere explicar a través de este tipo de expresión.

La comprensión intelectual es la manera de idear, aunque no alcanza a explicar, pues su naturaleza es de impacto, un flash mental concentrado que debe entenderse en sus implicaciones y explicarse, para lograr hacerlo debe

⁶² Representación mental de algo, material o inmaterial; real o imaginario; concreto o abstracto, a la que se llega tras la observación de ciertos fenómenos, la asociación de varias representaciones mentales, la experiencia en distintos casos, etc.

racionalizarse esa idea o comprensión de primera intención; es decir, se debe buscar en sus orígenes históricos o en los epistemológicos; lo que corresponda; para alcanzar esa comprensión de orden superior, que entonces sea explicable. Y el medio puede ser un icono.

Ésta expresión se construye, como todo lo humano, a través de un proceso, que se inicia simple; y con el tiempo de manipulación y aplicación (lo cual significa su aprehensión por parte del sujeto cognoscente), poco a poco se va complicando aunque cada vez sea más claro, comprensible para quien lo realiza.

La puerta de entrada al desarrollo del icono es el dibujo⁶³, y en su proceso de desarrollo va pasando por diferentes niveles de apropiación del conocimiento que pretende expresar en una imagen; hasta llegar a su nivel máximo que es el icono.

Este dibujo expresa al menos tres vertientes: la apropiación del conocimiento fáctico que pretende expresar, el desarrollo cognitivo de quien lo elabora y sus valores [o más propiamente, su escala valorativa].

A partir de la expresión icónica se pueden evaluar, las dos vertientes como partes del mismo proceso educativo total (integral), el nivel de apropiación del conocimiento⁶⁴ fáctico y el nivel de desarrollo cognitivo de quien lo elabora; además es una evidencia de la escala valorativa, axiológica del autor respecto a la idea que está plasmando.

Es una herramienta que permite evaluar lo que el individuo se apropió del conocimiento fáctico, de la comprensión que ha alcanzado hasta el momento en su elaboración (evidencia o testigo) de la comprensión de la naturaleza cognitiva del conocimiento de lo histórico. Además esta expresión sólo exige la capacidad de conceptualizar y expresar con imagen visual, aquello que se está conociendo y comprendiendo. El icono puede ser una imagen gráfica en papel o cualquier otro tipo de objeto construido a partir de imágenes-conceptuales expresadas plásticamente.

Incluso, por ser una explicación del pensamiento se expresa en imágenes, que sólo requieren ser ideadas, la expresión gráfica de ellas puede ser visual-estética o apelando a la imaginación del lector pues se puede expresar a través de un

⁶³ Dibujar es representar figuras de personas, animales o cosas en una superficie mediante líneas trazadas por los útiles e instrumentos adecuados. Dibujo: 3: forma que resulta de combinarse las líneas, figuras y otros elementos que adornan una cosa o que son constitutivos de ella. RALE

⁶⁴ La comprensión de ese conocimiento implica también la pertinencia del método que se empleó para que lo conociera; es decir, las estrategias aplicadas para alcanzar la apropiación.

escrito la idea que podría plásticamente elaborar; si es que el autor no es muy hábil manualmente, dadas las implicaciones gráficas del icono (o ideograma⁶⁵).

El icono expresa lo que el sujeto se apropió, lo que hizo suyo y la manera en que lo acomodó en su estructura cognitiva; es una respuesta abierta a una pregunta intencional de conocer qué y cómo fue que el individuo se apropió de tal conocimiento y del nivel de desarrollo cognitivo. Además expresa la escala valorativa del realizador por la elaboración del objeto que realice.⁶⁶

Finalmente podemos presentar en una lista el orden en que proponemos que puede abordarse el estudio del conocimiento de lo histórico a lo largo de la educación previa a la universitaria:

| | |
|-----|--|
| 1° | Conocimiento de los <u>sucesos</u> en construcción simple de tiempo y espacio fijos |
| 2° | Dominio de nociones de <u>tiempo</u> convencional |
| 3° | Dominio de la situación <u>espacial</u> simple |
| 4° | Dominio de las nociones de <u>causa-efecto</u> simple |
| 5° | Manejo de la <u>investigación</u> sobre el autor, análisis del texto contexto e intencionalidad del autor. |
| 6° | Dominio del concepto <u>tiempo histórico y su reversibilidad</u> . Tiempo cosmológico y tiempo vivido. Percepción subjetiva del ritmo en el paso del tiempo |
| 7° | Dominio en la identificación de la acción <u>intencional</u> . (análisis económico, político, social, ideológico, artístico). Cambio y permanencia dado en las estructuras económicas, políticas, sociales. Multicausalidad. |
| 8° | Dominio del corto, mediano y largo <u>plazos</u> ; acontecimiento, etapa y proceso. Causas coyunturales y estructurales. |
| 9° | Dominio en la identificación del <u>motivo</u> humano incluido en el hecho histórico relevante. |
| 10° | Dominio de la <u>lectura de textos</u> : escritos, pintados, esculpidos, construidos, moldeados, grabados, filmados, cocinados. |
| 11° | Dominio en la construcción <u>conceptual</u> propia del estudio de lo histórico |

⁶⁵ Ideograma es un signo gráfico que representa un concepto o idea de forma sintética y no por análisis de sonidos o formas. RALE.

⁶⁶ Este sistema permite al maestro evidenciar (autoevaluarse) en qué aspectos de la práctica docente debe concentrar su atención en función de dónde es que ha hecho hincapié y dónde ponerlo en lo sucesivo para alcanzar el objetivo de concentrar la atención el trabajo y el pensamiento de los alumnos. Sirve para evaluar comprensión y apropiación de las explicaciones en el aula, la efectividad o pertinencia de las lecturas que se hicieron, de las estrategias desarrolladas para alcanzar los objetivos disciplinares, de procedimiento y de actitudes; en fin, evalúa aprendizaje de los alumnos y eficiencia del maestro; con miras a mejorar todo lo implicado en el acto educativo.

| | |
|-----|--|
| 12° | Dominio del <u>método</u> como aplicación de la perspectiva <u>teórica</u> desde donde está parado el investigador. |
| 13° | Dominio del manejo de la <u>explicación</u> que articula las explicaciones causales e intencionales tal como ocurre en la realidad. |
| 14° | Dominio de la <u>narración</u> como vehículo del aprendizaje-enseñanza de la historia. |
| 15° | Dominio de los diferentes fundamentos <u>teórico-metodológicos</u> desde donde se investiga lo histórico y se elabora la historiografía. |

Como se puede ver son dominios conceptuales y metodológicos que se pueden trabajar en el aula. El dominio que cada alumno tenga de ellos se puede evidenciar fácilmente por medio de instrumentos evaluatorios que cada profesor elabore y valide con sus pares y con la comunidad en general.

Si lo explicado ha parecido sólo teórico, este listado lo lleva a la concreción práctica. Sobre ella es que se pueden proyectar la estrategia general educativa así como los pasos expresados en técnicas para alcanzar esta meta educativa.

Es la expresión en un listado de todo lo expuesto anteriormente. Esto constituye el medio a través del cual se pueda apoyar al estudiante a penetrar en el proceso de conciencia histórica que implica la conciencia de ser sujeto histórico que va aparejada con el proceso de desarrollo moral hacia la autonomía.

A partir de apoyar el pensamiento de reversibilidad del tiempo en los estudiantes, pueden traspasarlo desde lo académico a la vida diaria, con la ayuda del maestro en clase, pues se manejan ejemplos de ello. Los ejercicios de aplicación de la reversibilidad del tiempo son los que apoyan en la práctica cotidiana el desarrollo del pensamiento histórico que va de la mano con el desarrollo moral, pues ambos son expresiones de responsabilidad y libertad. Finalmente pasos en el proceso de consecución de la autonomía. Fin último de la educación.

CAPÍTULO 3.-DESARROLLO MORAL-PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Abordar el problema ético y moral en educación suele tener un referente normativo y de receta para saber qué hacer frente a problemas de ésta índole. Como ya se ha explicado nuestro objetivo es otro pues se intenta dar luces para el tratamiento de este espinoso asunto en la educación media superior.

Las dos diferentes propuestas históricas de la ética se refieren por un lado, a normar la conducta con preceptos que se suponen o universalmente válidos o tan subjetivos que resultan válidos sólo para un sujeto en determinada circunstancia espacio-temporal; y por otra parte a abordar el problema ético desde la reflexión filosófica¹ para que cada sujeto pueda encontrar su moralidad dentro de la comunidad. Esta última es la vertiente que aquí se ha de tomar tratándolo ya como parte del proceso educativo en la educación media superior. Describiremos también las características de la comunidad en que se ha llevado a la práctica

La docencia exige enfrentar este problema y abordarlo concientemente en el aula, tanto para mejorar el desempeño del maestro como para iniciar concientemente en este camino a los alumnos. Y por eso se requiere conocer el espacio educativo es específico en el que se trabaja.

Como ya se verá no se trata de señalar en clase qué significa cada valor, sino que cada sujeto identifique el valor o valores que han normado su conducta aunque esto haya sido inconscientemente; en la adolescencia se puede y se debe hacer el ejercicio de llevar a la conciencia este proceso para darle posteriormente un significado razonado² a la norma moral que permita explicar la conducta propia y alcanzar el compromiso de vida implícito de cada valor aceptado, ahora si, libre y conscientemente. Lo que lleva implícita la responsabilidad en la moralidad como pensamiento en la práctica.

Este proceso axiológico conduce al sujeto al desarrollo moral que se pretende encaminar en la educación formal.

¹ El estudio filosófico teórico de la ética se le ha denominado metaética o ética crítica; la otra vertiente de este camino es la reflexión para la práctica, y es la que nosotros abordamos desde la docencia.

² Por el sujeto.

El desarrollo moral es parte del desarrollo cognitivo; éste se conforma de lo intelectual y lo moral, sólo ambos pueden generar el verdadero desarrollo cognitivo como totalidad del sujeto. En psicología estas dos expresiones que hemos analizado son sólo uno: desarrollo cognitivo.

Hasta ahora la escuela se ha dedicado abierta y conscientemente al desarrollo intelectual; pero el desarrollo moral ha quedado dentro de lo que se denomina currículum oculto³, por lo tanto la educación ha sido incompleta y desequilibrada lo que le ha impedido alcanzar plenamente sus metas formales.

Por otro lado en este apartado hacemos referencia directa al subsistema de CCH pues en él se ha aplicado esta propuesta. Se ha hecho ahí pues en los principios fundacionales del Colegio, se encuentra el concepto de Cultura Básica como equivalente de conocimiento significativo, y porque en él se menciona, aunque sin tratarse específicamente, las actitudes, que son a fin de cuentas la expresión de valores y de la escala valorativa del alumno. Nosotros intentaremos que sea abierta, clara y conciente por parte del maestro y, por supuesto, del alumno.

3.1 Ética y Moral

El primer problema al que se habrá de enfrentar es a extender frente a nosotros la superficie sobre la que se construye el edificio del desarrollo moral.

A lo largo de la vida las personas toman decisiones de las cuales algunas se hicieron a partir de una reflexión tan prolongada que el sujeto tiene recuerdo de ellas, a pesar del paso del tiempo; pero ese no ha sido el camino de todas las decisiones que se toman; se decide cotidianamente sobre una gran cantidad de cosas tan nimias que ni siquiera se reflexiona y en general se actúa mecánicamente. Estas decisiones se aplican a situaciones prácticas, de juicio o de proyección a futuro. Las primeras son las que se suelen tomar más mecánicamente, las segundas involucran reflexión y las últimas, además requerirían de conciencia.

La reflexión no significa forzosamente conciencia de lo que se está haciendo, la primera supone la solución del problema o dilema al que se enfrenta el sujeto. Pero cuando la decisión implica el proyecto de futuro entonces ahí sí la reflexión va aparejada de conciencia de la afectación que tal decisión producirá en el sujeto y en la colectividad de la que forma parte.

³ Kohlberg, Lawrence, Psicología del desarrollo moral, Bilbao, 1992, Desclée de Brouwer, 6662p..

Forzando las cosas podemos reunir las decisiones de las que tratamos en dos grandes conjuntos, las encontramos como las prácticas y las teóricas.

Los sujetos toman decisiones de estos dos tipos pero lo hacen en función del contexto en que se han desarrollado, en que han venido siendo, viviendo⁴. Las decisiones se asumen casi siempre como asuntos personales que se piensa que sólo afectan al sujeto y que éste decide por sí mismo sin mediar nada más, creyendo que nada más interviene; o por el contrario el sujeto asume que ha sido el medio quien “decidió” que tomara determinada alternativa. Aparentemente el contexto o no importa o se ve como que es éste el que determina el resultado de la decisión.

A pesar de que decidir significaría reflexión y conciencia, no todos los actos humanos se realizan bajo estas premisas. La conciencia es pensar en lo que se hace, por qué se hace, cómo se hace, para qué se hace (futuro o proyección). Es decir que es pensar sobre lo que se ha de hacer pero también se reflexiona sobre el acto mismo de decidir y el efecto (futuro) de dicha decisión.

Las decisiones tomadas encaminan al sujeto hacia un rumbo modificable, mutable a cada paso que se da, por ello al decidir se reflexiona hacia dónde lo ha de llevar tal o cual camino o decisión tomada y la manera en que dicha decisión afecta también a su colectividad, ahí radica la moralidad del acto.

El hacer pensando es el *siendo* del sujeto, es el *viviendo* del sujeto, éste actúa *en su* moralidad; en otras palabras: *actúa por la moralidad que tiene con la moralidad que tiene*.

Las decisiones teóricas son las que se llevan en plano reflexivo y las prácticas son las que se hacen de facto. Las primeras son producto de la reflexión y eventualmente llegarán al plano práctico; las segundas ya no tiene que pasar por el plano de la razón cada vez, puesto que su aplicación se encuentra en el radio de acción de un tipo de reflexión y decisión ya tomada de antemano; generalmente forman parte de una decisión a más largo plazo pero son concomitantes a ella.

Un poco de historia.

Las primeras reflexiones en relación al complicado problema de las actitudes humanas en la cultura occidental se abordaron pensando en el camino de los hábitos, donde se destacaron las virtudes como el camino para alcanzar lo valioso. Los valores

⁴ Entiéndase en el sentido que Ortega y Gasset le da al término en *Historia como sistema*.

se identificaron con aquello que resultaba beneficioso para el sujeto y para la comunidad en que se inscribía.

Esos hábitos se definen por exceso o por defecto pues desarrollan en el sujeto actitudes extremas que propician poca integración social; de ahí que se pronunciara el justo medio como una actitud que mediara entre los extremos y fuera válida para todos en general.

El cristianismo retomó parte de esta filosofía e identificó la actitud virtuosa con las personalidades cuyas características quería resaltar como norma moral válida para todo aquel que profesara el credo, y para sancionar a quienes se salieran de dicha norma. En occidente surgió un problema en tanto que la acción moral quedó relacionada casi exclusivamente con la religión.

El cambio cualitativo vino con Kant quien señaló específicamente que norma moral era aquella que se aceptara libre y conscientemente por el sujeto y aquellas que no pasaran por ese proceso de reflexión no serían morales, para diferenciar a una de otras, las denominó a una moral autónoma y a las segundas heterónomas que son las normas que se cumplen por miedo al castigo, por seguir la ruta socio-histórico-culturalmente impuesta; en cambio la moral autónoma implica reflexión y conciencia individual, convicción personal elección libre y consciente.

El sujeto actúa sobre la base de sus valores, aunque no sea consciente de ellos ni de que así lo hace. Los valores no son virtudes, los valores son construcciones intelectuales que se asumen libre y conscientemente normando las actitudes teóricas y prácticas del sujeto y que se expresan en ellas. Las virtudes son relativas a los hábitos mismos que no alcanzan el nivel de reflexión y conciencia para ser practicados.

Con el tiempo también se ha definido que las normas de conducta son de diferente tipo, las hay políticas, religiosas, sociales y morales, entre otras; aquí trataremos éstas últimas y por consiguiente, al tipo de conciencia que ellas suponen.

Las normas morales afectan al ejercicio del historiador pues la práctica de esa disciplina supone la intención de verdad que requieren tanto la investigación como la escritura y la docencia del conocimiento de lo histórico.

En la docencia la moralidad se experimenta temporalmente de manera inmediata pues se trabaja cotidianamente con otros (los alumnos en primer lugar, la comunidad académica y la sociedad en general), el efecto de su actuación como historiador-investigador-docente es en el día a día.

Además de trabajar con grupos humanos, el historiador trata con problemas que son de humanos que han valorado situaciones y actitudes en el pasado y que han afectado a la sociedad en su presente y a la del futuro (el de quien investiga), que valoran y valorarán su trabajo actual en el futuro (cuando lo difunde como investigador y docente); ello permite y obliga a este profesional a tratar lo ético y lo moral de modo formal en el aula.

El estudio del conocimiento de lo histórico y su docencia son el espacio único para iniciar la conciencia del pensamiento histórico y por lo tanto consciente de lo que es ser responsable desde la adolescencia. Desde este pensamiento se posibilita el desarrollo moral y de la autonomía en general⁵ del sujeto.

Como ya se mencionó, la moral se confundió con la religión al integrarla a su ámbito de acción cuando menos en el mundo occidental y cristiano, así pasó en México de ahí que a partir del último tercio del siglo XIX cuando se pugna por una educación laica, la educación moral fuera eliminada de la educación formal institucionalizada sin haber contemplado su esencia e importancia para la vida en sociedad, la moral como deber interior. Sin embargo, pasó a formar parte del currículo oculto tanto del sistema educativo como de la práctica docente en el aula.

Afrontar el problema

Para enfrentar el problema es necesario establecer el sentido en que en este trabajo serán utilizados los términos ética y moral.

En principio de cuentas entendemos ética como la actitud reflexiva con respecto a la estructura moral que el sujeto construye a lo largo de la vida, para darle un orden y compromiso a su actividad, a su ser *viviendo*. Esta reflexión constructiva del *ser siendo* del sujeto es la que normará conscientemente su moralidad; es decir la moralidad es la práctica de las normas morales introyectadas libre y conscientemente por ese sujeto en su praxis de relación dialéctica individual-social.

La moral es la reflexión del sujeto en la práctica concreta de los valores que norman su vida. La reflexión la hace cuando se enfrenta a dilemas que denominamos morales en tanto que en el dilema se ve obligado a decidir entre dos opciones que tienen una apariencia igualmente atractiva para el sujeto.

⁵ Libertad, respeto, justicia.

Pero con su elección afectará al curso de su existencia. Una vez tomada la decisión el sujeto ve los efectos que esta ha tenido y eso también afecta el juicio que haga de sí mismo en ese pasado en que decidió lo que en la actualidad le afecta. Es la relación presente-futuro-pasado, en ese orden, en la que transita la decisión moral que se puede enseñar en historia por el ingrediente temporal que implica.

Este tipo de reflexión permite llevar a los alumnos hacia uno de los grandes fines del estudio de lo histórico que es conocer, comprender y asumir su esencia histórica (ser histórico) en tanto que sus decisiones actuales son afectadas por el pasado vivido y para tomar esas decisiones se considera al futuro que se está proyectando.

Iniciando el camino de la reflexión sobre la decisión tomada frente a un dilema moral de su realidad actual, se le da la oportunidad para pensar en el efecto que tendría esa decisión en su futuro, explicándole nuevamente que puede situarse hipotéticamente en ese futuro y que puede voltear hacia el pasado en que tomó la decisión, que en realidad es el ahora (hipotéticamente en futuro). Para que evalúe si ese futuro es lo que espera ya que es producto de decisiones del pasado.

Si en ese hipotético futuro observa que tomó la decisión correcta, entonces estará en condiciones de hacerlo así en el presente real.

A eso se refiere la responsabilidad tomada, no sólo a hacer lo que desde la reflexión le parece lo correcto al sujeto, sino a poder proyectar a futuro y a pasado hipotético, las afectaciones que esa acción del presente puede tener tanto para su futuro como para el respeto que construya él mismo de su pasado.

Debido al alcance que tienen las decisiones que se toman, es imprescindible que el sujeto desarrolle su juicio moral hacia la autonomía, tal como definió Kant la moral autónoma o “razón práctica que se erige como legisladora suprema, y no depende de interés alguno, la voluntad es absolutamente buena cuando su máxima al ser transformada en ley universal no puede nunca contradecirse”.⁶

El imperativo categórico kantiano de “obra según la máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” y obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona tanto como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca como solamente como un medio”⁷ este imperativo categórico no puede ser impuesto sino sólo reconocido como ley que se fija

⁶ Kant, citado en Rodríguez V, Lilián, *La autonomía moral en Kohlberg*, México, (tesis de licenciatura en filosofía) UNAM-FFyL, 1997, p. 40.

⁷ Kant, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p 40-50.

así mismo el sujeto y que lo obliga a él y sólo a él: pues las normas morales son internas.

El valor moral de una acción reside en la representación de la ley en sí misma que se encuentra en la voluntad de todo ser racional.

La autonomía moral implica que la acción del sujeto está regida por las normas morales aceptadas libre y conscientemente donde la idea rectora es el imperativo categórico de que las razones de sus decisiones sean válidas universalmente, no sólo para el sujeto que decide.

Las decisiones tomadas libre y conscientemente son las que exigen que el sujeto pueda responder por el efecto que ellas generaron. Sólo la autonomía moral permite la responsabilidad consciente.

De ahí que la historia sea el espacio ideal para desarrollar este tipo de reflexión, en tanto que con esa reflexión personal se puede llegar a la comprensión de la temporalidad, de caminar mentalmente al futuro, al pasado, en el presente para decidir lo más provechoso en función de las propias expectativas tomando en cuenta el contexto y decidiendo libre y conscientemente en función de las leyes morales que el sujeto ha asumido como propias.

Es indiscutible que la educación moral que conduce al desarrollo de la autonomía es una realidad inédita, no por su naturaleza sino por nuestra comprensión de ella. Es en esa comprensión donde las fórmulas y modelos están por construirse y es urgente afrontar en la actualidad.

La moralidad está ahí donde el sujeto esta *siendo viviendo*, donde está construyendo su existencia, por eso toda relación humana debe ser vista como una relación moral; incluso, la relación histórica que comprende la temporalidad del sujeto.

Asumir el ser histórico es conocer que las acciones de hoy tienen efecto en el futuro y también en el pasado de ese futuro. Para que en el sujeto pueda construirse tal redimensión del presente, desde la academia se debe redimensionar el presente como el futuro del pasado y como pasado del futuro, es un trabajo intelectual que sólo se ingresa a él con el estudio de lo histórico. Y es la adolescencia el espacio en donde esto puede hacerse pues una de las características de esta edad es que están en posibilidad de desarrollar⁸ su plan de vida, es decir el futuro como tiempo “real” comienza a

⁸ Entre otras cosas, como ya se vio; que la identidad se va conformando junto con su plan de vida pues toma en cuenta lo que él no es tanto para identificarse como para pensar en su futuro; el plan de vida en la adolescencia se

construirse intelectualmente. Así el maestro puede “jugar” para desarrollar esa habilidad de pensamiento con que la educación dota, gracias a la práctica que de ello se hace desde la vida misma y desde el estudio de lo histórico.

Esta es una de las habilidades básicas que la educación media superior en general puede ponerse como meta y que en CCH se contempla como parte de lo que en ese sistema se denomina *Cultura Básica*.

3.1.2. Educación y valores

El problema del que partimos con respecto a poder definir lo más asépticamente posible: valor, es que no hay neutralidad posible ni siquiera con el término. Las definiciones corren entre los extremos por un lado asegurar que *son* y que cada quien debe reconocerlos, o que no existen y cada quien formula valores positivos y valores *negativos*.

Ese es el origen de no penetrar en la enseñanza de valores en la educación formal, sino limitarse al proceso de clarificación de valores en el sujeto.⁹

Sin entrar esa discusión de los valores, se detallará la forma en la cual se asume en este trabajo por qué debe manejarse el contenido axiológico en la educación media superior y por qué este problema forma parte de lo que en el subsistema CCH se denomina *Cultura Básica*.

En este tratamiento se da especial importancia a la circunstancia en que se encuentran el sujeto y el objeto en situación axiológica.

La ética es la parte de la filosofía que se dedica al estudio de la moral y el comportamiento, éste último siempre se da en un contexto concreto; la filosofía es la teoría de la experiencia humana¹⁰. De donde derivamos que para pensar y aclarar los valores que rigen la vida del sujeto, siempre debe ubicarse en el contexto concreto en cual se encuentra.

La circunstancia o situación explica que si bien es cierto no pueden manejarse los valores como universales¹¹ y válidos para todos en todos los momentos y lugares

remite a dar los primeros escauceos con su futuro; no es un plan minuciosamente proyectado, ni una meta claramente definida.

⁹ No me gustaría evadir el problema y defino valor como aquello que es objeto de elección y preferencia por lo que bajo su consideración se vive, se norma la vida del sujeto.

¹⁰ Frondizi, Risieri, *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, México, FCE, 1992, 587p. (p.17)

¹¹ Es preciso señalar que en este estudio se entiende como universal la segunda acepción que el término tiene en filosofía. “Lo que es o debe ser válido para todos”. Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, (4° ed.) FCE, México, 2004, 1103p (p.1063)

situacionales; si puede iniciarse el proceso de clarificación con la identificación de valores universales como punto de partida para la reflexión. La filosofía parte de la experiencia concreta y llega a la teoría debido a la exigencia de clarificación y del rigor para razonar y fundamentar ese razonamiento. Con el proceso clarificador de valores se desarrolla también el método para realizarlo de manera formal.

Llegar al concepto axiológico es ya un problema teórico que se ha basado en la experiencia de vida del sujeto; de ahí puede llegarse a la categoría; esto quiere decir que puede transportarla y validarla en diferentes circunstancias y momentos temporales (desde el presente, hacia el pasado y a futuro).

La pregunta axiológica se presenta en forma concreta a una alternativa concreta y por ser de orden moral no hay engaño pues comprende al sujeto que se cuestiona.

En la práctica con adolescentes en la educación media superior, en general se ha observado que los alumnos reconocen a la vida no como valor sino como condición práctica en un contexto; siendo ella en quien se aplica el respeto que se encuentra determinado por una circunstancia específica en la cual se establece la dignidad como modo de actuar frente a ella. Es este el punto de partida para trabajar el proceso de clarificación en el aula.

De ahí que el valor se refiere a algo que es tangible en la práctica en una circunstancia específica. Lo que quiere decir que no se puede hablar de los valores como una abstracción pues siempre están referidos a algo existente en la vida práctica concreta. Están en la vida real, se perciben, de ahí la necesidad imperiosa de educar la percepción sensorial para alcanzar la percepción intelectual¹² que pueda transformarse en comprensión razonada.

Entonces los valores se perciben, se interpretan intelectivamente pero pasan a la razón sólo por medio de un proceso consciente. Los valores sufren un proceso de acomodación en el sujeto, de modo que van conformando una estructura que se modifica permanentemente, tal como lo hace lo intelectual en la otra expresión del proceso cognitivo.

¹² Es la comprensión de primera intención. Se refiere a la primera comprensión que relaciona en la superficialidad del conocimiento, pero que sirve de base para procesar el razonamiento argumentativo que de sustento teórico y metodológico, después de lo cual se ha transformado en conocimiento de grado superior. Beuchot, Mauricio. Seminario de hermenéutica UNAM, Febrero Julio 2004.

Al formar parte del proceso cognitivo del sujeto, los valores también tienen la cualidad de ser estructurantes. La estructura no es la suma de partes sino la manera en que esas partes van conformando la estructura.

Igualmente se lleva a cabo la acomodación con respecto a lo estrictamente cognitivo intelectual estudiado por Piaget; en el caso de los valores también se operan crisis formales en las primeras fases del proceso y que con el tiempo se van realizando con menor impacto en el sujeto; aceptando y acomodándose en una estructura axiológica cada vez más amplia e incluyente.

De la misma manera en que lo intelectual estructura, lo axiológico también pues lo cognitivo y moral son concomitantes al desarrollo integral del sujeto.

La estructura como se entiende en este trabajo es la totalidad que surge de la relación entre miembros que la forman¹³, es por ello que la estructura depende de sus miembros pero no es sólo la suma de ellos, pues al entrar en relación unos con otros lo hacen de un modo específico destacando las cualidades que sirven de enganche de unos con los otros.

Por otro lado, los valores no son iguales, son valores pero no homogéneos, de ahí que la estructura que forman sea diferente en cada sujeto, cada cual le da su propia disposición pues los valores tienen cualidades sensibles a la percepción¹⁴ de cada sujeto que los jerarquiza. Esta estructura actúa con la percepción y se hace válida por las cualidades que la forman como totalidad y no por las partes, y lo hace en situaciones específicas y concretas, no se expresa en la abstracción sino en la práctica. Es por eso que concebimos que la situación no es un escenario¹⁵, sino una parte de la acción valorativa; la circunstancia no es un contenedor de la acción sino que forma parte de ella.

3.1.3 Los valores en la escuela del siglo XX

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX en las sociedades occidentales como uno de los efectos del establecimiento del liberalismo económico y político; se fue

¹³ Frondizi, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, (p.208)

¹⁴ Por esta razón es que aquí se propone la educación de la percepción, por lo pronto comenzar a desarrollar conciencia de que es un factor importante en el proceso cognitivo. En el Paquete Didáctico (PD) anexo se propone un ejercicio que aborda este problema. (p 9-13).

¹⁵ La propuesta que aquí se maneja específica en cuanto al espacio que éste no es un contenedor de la acción, sino que forma parte de ella, que éste se modifica/modificando en su relación al sujeto que se modifica/modificando. Para iniciar el camino de la conciencia de que el espacio es histórico se diseñaron ejercicios en el PD anexo.(p14-25).

dejando a un lado la influencia de las religiones en el proceso educativo, y los preceptos moralizantes en la educación fueron sustituidos por los nacionalistas en una época en que se pretendía homogeneizar la cultura de las distintas regiones que conformaban los países que se estaban consolidando.

Esto llevó a que a lo largo del siglo XX, filósofos, psicólogos y pedagogos se hayan interesado en el problema de la relación entre ética, moral y educación.

Esta preocupación es producto de la dinámica interna de la educación en el decurso de la sociedad occidental. Ésta había dejado de interesarse por la unidad religiosa cuando el poder político necesitó la identidad nacional de sus ciudadanos; una vez logradas las distintas formaciones nacionales, la educación comenzó a buscar nuevos horizontes que satisficieran más plenamente sus objetivos.

Las metas fueron definidas más en el sentido del desarrollo de la civilidad del ciudadano pero no sujeto por creencias religiosas ni por patriotismos limitantes ambos, sino a la identificación del bien común como un objetivo de vida individual y colectiva, que trascendiera fronteras.

Uno de los primeros pensadores que abordaron esta problemática fue John Dewey¹⁶; como integrante de una sociedad formada por inmigrantes quienes constantemente la enriquecieron e hicieron heterogénea, entonces resultaba fundamental unificar a la población través de la educación en valores cívicos; éstos fueron fuertemente relacionados con la imagen que esa nación buscaba proyectar hacia el exterior y convencer de ello a sus ciudadanos.

Tomaron el término democracia al que le dieron su propio significado jurídico y electoral y la hicieron la piedra de toque; así manejarían democracia en la educación. No es de extrañar que fuera la justicia el valor a partir del cual destaran tanto sus reflexiones pues esa nación propagaba la democracia como sinónimo de justicia e igualdad.

A partir de ahí los directamente involucrados en el proceso educativo comenzaron a preguntarse sobre el verdadero objetivo de éste, si debía servir a los intereses de las naciones en particular y todo lo que ello implicaba o si debía procurar el desarrollo intelectual del sujeto para que pudiera elegir lo que mejor conviniera a sus intereses y a los de la sociedad a la que perteneciera.

¹⁶ Filósofo y pedagogo estadounidense,

El inicio de estas investigaciones y su difusión han dado pie a que en otras latitudes y con intereses menos estatales, los involucrados en el proceso educativo hagan propuestas que impulsen la construcción real del sujeto por sí mismo donde se encontrara más identificado con el género humano que identificado con un Estado nacional en particular.

Este gran dilema en que se encuentra aún nuestra sociedad comienza a develarse a favor del crecimiento interior del sujeto y la colectividad a la que pertenece.¹⁷

El problema al que se ha venido enfrentando la educación desde entonces es a saber si en el proceso cognitivo del sujeto está incluida la moralidad y por lo tanto empezar a enfrentarse al dilema de explicar si la moral es algo dado de una manera de una vez y para siempre en el sujeto o si es un proceso en devenir permanente. De encontrar afirmativa la segunda opción, entonces habría que enfrentarse al problema de cómo ayudar al sujeto a desarrollarse moralmente, sin que ello se convierta en adoctrinamiento a favor de de quien lo haga sobre *a quien* se lo haga.

Tanto Piaget en Europa como posteriormente Kohlberg en América, se dedicaron a investigar lo cognitivo del sujeto en su doble vertiente: intelectual y moral. Ambos han concluido que al ser proceso, es susceptible de desarrollo y de expresarse en diferentes niveles escalonados. Para acceder de un nivel a otro no se da el cambio abrupto sino que el sujeto podría acceder al siguiente nivel en algunos dominios, de modo que va ejercitando el siguiente mientras termina de apropiarse del anterior como experto, haciendo de ello un proceso.

Solamente que el sujeto tiene que relacionarse con otros sujetos que le muestren la siguiente fase, pues él solo no puede adivinarla o tardaría mucho en alcanzarla. Es en el ámbito educativo donde puede conocer diferentes pasos hacia ese crecimiento intelectual y moral: para alcanzar la plenitud cognitiva.

En la educación formal el tratamiento de los valores se inicia como un proceso donde el sujeto aprenda a identificar qué es lo que es valioso para él a través de la reflexión y la apropiación de conciencia. No se trata de indicarle cuáles son los valores que debe tener sino a valorar valorando lo que le es propio.¹⁸

El problema era y aún es sumamente delicado. En primer lugar porque implica hacer a un lado las doctrinas tanto religiosas como nacionalistas ambas

¹⁷ Aquí se propone precisamente abordar esta problemática desde la perspectiva del estudio de lo histórico con adolescentes.

¹⁸ A este respecto el Paquete Didáctico anexo presenta un ejemplo de este tratamiento en las páginas 56-59.

ideologizantes¹⁹, para concentrarse en el crecimiento del sujeto en las dos vertientes del proceso cognitivo: el intelectual y el moral.

Las respuestas se han dado al tratamiento de los valores en el aula han sido aisladas en espacio y tiempo y por lo tanto es diferente la problemática que afrontan cada vez.

El problema de valores no es una actitud que pueda modificarse con libros de autoayuda, no es desde la psicología que trabaja con individuos, no es desde la filosofía encerrada en bibliotecas e institutos de investigación, no es sólo desde la crítica de los planes y programas de estudio de todos los niveles escolares. Se trata de abordar el problema reuniendo a todos los implicados en el aula: alumnos, padres, maestros, autoridades, instituciones, políticas educativas, en todos los niveles educativos para presentar y discutir propuestas viables y responsables que se lleven a cabo con el concurso real de todos.

El desarrollo moral compete a todas esas áreas de investigación y práctica. En la escuela es donde puede y debe cristalizarse el resultado de las investigaciones entramándolas para el beneficio social.

3.1.4 Proceso de clarificación de valores

Kohlberg planteó que el proceso debe iniciarse desde la reflexión del término justicia²⁰. Sin embargo, en la educación media superior pública, en la ciudad de México al iniciar el siglo XXI, el término justicia lleva más a desacuerdos que a acuerdos introspectivamente hablando y además el término tiende a relacionarse más fácilmente con algo que existe fuera y por encima del sujeto, sea celestial o burocrático administrativo, de modo que esto no aplica para el buen desempeño del proceso en nuestra circunstancia.

Más que iniciar el camino con un concepto axiológico en particular, puede hacerse en el proceso mismo pues los valores en específico deben ser tratados por cada sujeto pero no como valor en lo conceptual sino desde el valor práctico (estar siendo, viviendo)

¹⁹ La ideología, como valor que es, debe responder a los intereses del sujeto que la practica; no es suya si sólo reproduce lo que a otro sirve sin servirle a él para construir y construirse.

²⁰ “La justicia como reversibilidad” en *Ensayos sobre el desarrollo moral*, Vol I, Bilbao, Descleé de Brouwer, 1992.

y el proceso de concienciación de cada sujeto. El trabajo de los maestros es ayudar a encaminar en esos pasos a los alumnos.²¹

Parece más indicado partir de ejercicios prácticos en el aula relacionados a su trabajo cotidiano, donde se llame la atención sobre alguna acción realizada por algún integrante del grupo que haya afectado el desempeño de los demás.²²

El objetivo es que los adolescentes inicien el desarrollo moral y el método que se propone es el planteado por Raths quien diseñó una serie de dilemas de carácter moral con los cuales obliga al sujeto a enfrentarse a problemas cuyas soluciones pueden parecer a simple vista igualmente adecuadas, sin embargo lo que interesa tanto a Raths como a Kohlberg son las razones que aduce el sujeto al explicar las causas de su selección.

Más que el dilema lo que es importante son las razones que el sujeto expresa para resolverlo, pues con ello evidencia su moralidad y se enseña a argumentar, en un principio aprende a *escarbar* con el pensamiento y a ordenar los diferentes datos de cada una de las diferentes opciones con la intención de que cada vez tenga frente a sí una mayor cantidad de opciones que, como afirma Ortega y Gasset en *Historia como sistema*, en la medida que se conoce más, el horizonte de opciones al alcance de la mano de hace más y más amplio.

Aunque parezca paradójico, con el tiempo, resulta más sencillo decidir, puesto que entre más se ejercita la reflexión, más claro se tiene la o las normas morales que guían en la práctica y en la teoría al sujeto.

Finalmente se va accediendo a la conciencia del propio proceso reflexivo para alcanzar tanto la reflexión como la conciencia. Cuando se ha llegado a este punto donde se diferencia conciencia de conscientemente entonces se ha dado un importantísimo e irreversible paso en el desarrollo moral que posibilita alcanzar los estadios más altos que plantea Kohlberg. A esto se le denomina metaconocimiento pues es la reflexión que el sujeto realiza del conocimiento y sobre su propio proceso de

²¹ Para un primer acercamiento a la valoración del trabajo ajeno y de otro tiempoEspacio se propone el ejercicio del PD anexo p.41-42. La estética de los contemporáneos mediterráneos y la de Mesoamérica.

²² En uno de los ejercicios de las pp 5-8 del PD, puede ampliarse con una reflexión del maestro, pues en el trabajo que comprenda a todo el grupo, siempre alguien se excluye o trabaja acaparando y ésta afecta al buen desempeño del trabajo colectivo. Afecta propositiva o negativamente.

conocer, es lo qué conoce, cómo conoce y para qué conoce, es la reflexión que realiza conscientemente sobre el conocer.²³

Lo cual, a su vez, nos permite hablar o tratar asuntos de pensamiento cívico ya que la actitud del sujeto se ve como parte del todo y que afecta al desempeño de la sociedad en su conjunto; que no se restringe al entorno socio-histórico-cultural inmediato, sino que posibilita a la conciencia del sujeto para asumirse como ciudadano del mundo²⁴. El sujeto puede construirse como ser histórico y universal.

Es importante señalar que los ejercicios de dilemas morales deben hacerse por partes: primero el enfrentamiento personal con el dilema, para que pueda saber qué piensa él mismo y después en colectivo, una vez que ha aclarado su punto de vista respecto al dilema.²⁵

Ya en la discusión en colectivo, las razones que expresan unos pueden servir para mejorar la argumentación de otros y con ello elevar el nivel de complejidad del proceso de razonamiento, observando más y más elementos que puedan llegar a tomarse en cuenta para las explicaciones individuales. Pero no debe hacerse de entrada en el grupo abierto, pues inhibe o se hace tendencioso.²⁶

Aunque Kohlberg afirma que el desarrollo es sistemático y no tiene retroceso, en realidad éste se da en el sujeto en diferentes dominios o competencias que van construyendo una red que sostiene la moralidad del sujeto. En cada etapa en la que se encuentra prueba nuevos niveles para algunos dominios, de manera que va entramando.

El paso de inicio que en nuestra circunstancia²⁷ parece el más indicado es hacer señalamientos sobre la responsabilidad. Si existe alguno de los conceptos con el que se pueda trabajar inicialmente es con este. Responsabilidad es el asunto más común y cercano dentro del ámbito escolar, en la adolescencia y que en clase puede problematizarse para ser tratado como ejemplo para aprender a clarificar.

²³ En el PD pp26-48 se presentan ejercicios que el maestro puede utilizar para provocar la reflexión sobre la manera de aprender que tiene cada alumno al proponerles aprehender un objeto físico mentalmente.

²⁴ Los ejercicios del PD en las p 78-79 presentan un inicio en el camino de la reflexión de conceptos como nación a lo largo de la historia, en relación a su entorno particular que es México y la observación de la actualidad desde la perspectiva de un problema antiguo.

²⁵ Los ejercicios de reflexión de las pp 56-59 del PD se proponen encaminar al adolescente hacia la búsqueda de razones que superen la emotividad que provocan los sucesos. Ayudan a colocarse concientemente en perspectiva.

²⁶ Como es un proceso se aborda por etapas, las primeras veces deben ser ejercicios individuales, que con el tiempo pueden llegar a discutirse las razones de cada estudiante en plenaria.

²⁷ Medio, nivel educativo, edad.

Ahora bien, hasta aquí hemos abordado las variables que alcanzamos a observar de las que afectan el problema axiológico en la docencia de la historia. Sólo nos resta tratar al historiador-docente.

A distancia, desde la perspectiva tradicional, por no afirmar que positivista, de la historia, uno de los deberes principales del oficio de historiar, era mantenerse al margen de su objeto de estudio para no contaminar la científicidad del proceso de investigación y conocimiento de aquello que se intentaba conocer.

La objetividad era identificada con la ausencia de relación y por tanto de emoción del investigador con su objeto de estudio. Y aquí se propone reconocer la emotividad dándole una categoría de variable que afecta al proceso de investigación y de interpretación y por eso debe ser al menos observada.²⁸

Sin embargo en el ejercicio del historiador la realidad asaltaba a cada paso que se intentaba dar pues los sujetos somos razón y emoción. Aprender a vivir es aprender a mediar entre ambos extremos. Cuando se inclina la balanza por la razón se termina en dogmatismos que pretenden ser válidos para todos en todo momento y lugar; cuando se inclina hacia el lado opuesto se termina por no conocer ni a uno mismo.

A la razón se la ha relacionado con aquellas profesiones a las que tradicionalmente se les denomina ciencias, mientras que la emoción se le ha relacionado con las denominadas artes. Esta división podría parecer que logró separar ambas aptitudes humanas. Sin embargo, el histórico desacuerdo en las dos ha demostrado que ni se separan estas aptitudes ni pueden evadirse bajo riesgo de no desarrollar integralmente al sujeto.

El sujeto debe aprender a convivir consigo mismo en sus diversos aspectos y la educación formal tiene ahí su compromiso.

La emotividad es una característica humana que se integra en el proceso cognitivo en sus dos expresiones: intelectual y moral. Forma parte de ella y la afecta, por lo que debe reconocerse y manejarse como una variable más. Al estar conciente de ello no es que se le de preponderancia, sino que se le avista como parte del sujeto cognoscente que al igual que lo racional forma parte del proceso cognitivo. Es una variable y debe ser contemplada y controlada por el investigador para que pueda reconocer cuando está actuando más por ese llamado emotivo.

²⁸ Tal como se señala en los ejercicios del PD en las p. 56-59.

Dado que en todo acto cognitivo están presentes lo emocional y lo racional, particularmente en educación, es de vital importancia tener un punto de vista y reconocerlo pero no hacerlo absoluto ni universal tanto en lo axiológico como en lo emocional.

Es necesario, como todo en lo humano, educar en el proceso clarificador de valores como en el plano emocional. La práctica educativa va encaminada a ello y todo lo cual debe ser reconocido y regulado tanto en el maestro como en los alumnos para que alcancen la autonomía intelectual y moral.

Es esa la meta de la educación. La práctica educativa es un compromiso con la vida y con el mundo, que parte y se expresa en la práctica real y concreta en los alumnos que están en el aula.

La condición humana es la de ser inacabado y por lo tanto educable a lo largo de toda su existencia. Y en ese proceso educativo se encuentra la labor del maestro, mismo que elige cómo intervenir, esa es su opción ética que guía su práctica, su vida.

De la ética se da testimonio inevitablemente en cada clase. Y el maestro es ejemplo consciente o inconscientemente, pero lo es.

Si en la educación tantas cosas suceden conciente o inconscientemente²⁹, más vale llevarlas al plano de la conciencia reconociéndolo y educándolo, para formar estructuras cognitivas racionales³⁰ y emotivas más asertivas que encaminen al sujeto hacia la autonomía en estos planos.

La pregunta que podrá formularse es ¿En qué consiste precisamente el desarrollo moral hacia la autonomía y el papel del maestro como nexo entre los proyectos educativos y el educando con la educación moral?

Una vez que ha quedado claro que la moralidad es la actuación que afecta de cualquier manera a otras personas, entonces se explica la necesidad de educarla pues la educación se imparte en un ámbito público de colectividad que va a ser afectada por la actuación del profesional docente.

Pablo Latapí ha definido muy puntualmente en qué consiste la educación moral³¹ “se refiere particularmente a conducir al alumno a enfrentarse con su propia conciencia; hacerlo crecer hasta que pueda sobrellevar solo la terrible carga de definir,

²⁹ Como es la percepción; para lo cual el PD anexo presenta un ejercicio sobre la sensibilización

³⁰ Intelectuales y morales.

³¹ Latapí, Pablo, “Recuperar la educación moral” en *Proceso*, N° 840, 7 diciembre 1992, México

con honestidad cabal, qué es el bien y qué es el mal, y aclarar las razones de su conducta”.

Para iniciar el camino de la reflexión de lo moral los dilemas presentan la oportunidad de explicar cómo es que aprehendemos a elegir de entre dos opciones que en apariencia son igualmente atractivas³², es indispensable que ambas posibilidades sean así. No se trata de elegir la menos mala de las dos opciones pues ahí hay coerción y entonces no hay selección libre ni alternativas variadas en el horizonte del sujeto.

Para realizar una verdadera elección que encamine al proceso de valoración debe haber libertad de seleccionar cuidadosamente de entre varias alternativas considerando las consecuencias de cada alternativa y para ello resulta necesario conocer y por lo tanto investigar. El segundo grupo de condiciones: estimación, la conforman el que el sujeto aprecie, disfrute y afirme dicha selección. Finalmente debe actuar en función de su selección y respetarla. Y como puede verse claramente para seleccionar es necesario conocer.

A menudo es difícil saber lo que es valor para el sujeto; sin embargo a través de lo que declara por diferentes vías es que puede reconocerse: las aspiraciones, actitudes, intereses, sentimientos, creencias y convicciones, actividades y preocupaciones es como puede señalarse lo que es valioso y es valor para el sujeto.

Más que la declaración consciente, es por la vía de la práctica donde puede reconocerse, pues ya sabemos que la moralidad es la práctica de la moral. De ahí surge la importancia de destacar en el aula la moralidad y la reflexión sobre esa parte del desarrollo cognitivo para que vaya de la mano del desarrollo intelectual y no se detenga, de modo que dure toda la vida.

El proceso de valoración debe concentrarse en la valoración y no en los valores, pues toma mucho tiempo de clase meditar sobre los valores de cada alumno y en cambio puede hacerse que desarrollen su propio proceso de clarificación y apropiación de valores, que van ejercitando al tiempo que los van aclarando; tal como sucede con el desarrollo cognitivo en lo intelectual. Ejercéndolo lo fortalecen.

³² Como estudiante siempre se tiene un mínimo de dos alternativas posibles frente al trabajo escolar: realizarlo o no realizarlo, después está el hacerlo con entrega o sólo por cumplir, después viene el convertirse en promotor del trabajo colectivo y organizador del mismo. Cada una de las Unidades del PD anexo presenta una opción de reflexión en este sentido para el estudiante.

En el aula debe crearse las condiciones que ayuden a los alumnos a concentrar un poco de su atención de estudio formal en sus valores si es que desean hacerlo. En clase se estimula con tareas pero no se insiste en ello si los alumnos no lo desean.

Respecto a lo que los alumnos desean o no hacer en relación al proceso clarificador en el aula se debe contar con la sensibilidad del maestro. Se intenta que los alumnos aclaren las ideas que tienen respecto a sus valores y no tiene sentido ayudarlos a *justificar*³³ sus puntos de vista frente a un adulto, se intenta que ellos conozcan qué piensan y por qué piensan de determinada manera.

Las expresiones en el aula ayudan a señalar los valores que guían la vida del alumno, éstas se hacen realidad a través de las actitudes, pues cada alumno manifiesta estar a favor y en contra de algo; con ello manifiestan sus aspiraciones pues lo que dicen y cómo lo dicen revela su plan o meta a largo alcance creando con ello su identidad. Aunque ellos no alcancen a darse cuenta, ponen de manifiesto sus esperanzas de vida a corto y mediano plazo. En realidad sus participaciones en clase sugieren los valores que se pueden tener.³⁴

Es por eso que el proceso de clarificación puede abordarse en el aula y no puede ni debe ser abordado de manera individualizada pues no se trata de terapia ni de esfuerzos aislados, sino del proceso en el que se encuentran todos involucrados. No se pretende convencer a nadie de determinado valor ni puede sustituir las actividades educativas del maestro en el aula. Debe quedar absolutamente claro que el maestro es maestro, no es psicólogo, ni debe adoctrinar, ni es consultor espiritual. Cualquier trabajo que el maestro aborde en este sentido tiene como objetivo iniciar la reflexión axiológica de los alumnos.

La manera más indicada para iniciar la reflexión sobre valores debe ser individual, las tareas deben ser a casa donde el alumno encuentre un espacio en el que se pueda enfrentar a su yo interior pues se busca que prevalezca el punto de vista propio. Para trabajar valores y abstracciones debe hacerse con cierta guía y con quietud. La guía la da el maestro con las tareas y la quietud debe encontrarse en casa o en la biblioteca.

Dadas las características de este tipo de reflexión, se le puede utilizar para abrir una unidad dando pie al contenido disciplinario con una reflexión axiológica señalada en el temario. Puede hacerse también para cerrar la unidad pues teniendo la

³³ Es necesario hacer hincapié en que justificar no es fundamentar, ni argumentar, pues la justificación se relaciona con el positivismo, con el deber ser, más que con el ser en realidad.

³⁴ De la manera en que se presenta la reflexión al ejercicio del PD en la p.6.

información disciplinaria, figurativamente en la mano, se puede concluir reflexionando sobre las razones para haber abordado dicho tema.³⁵

Este sistema permite relacionar la academia con la vida, al final o al principio de las unidades. Particularmente con el conocimiento de lo histórico, el alumno se encuentra más susceptible a valorar acontecimientos y procesos que manejados de esta manera irremediamente llevan al alumno a la experiencia personal.

Tanto para el maestro como para los alumnos, resulta más adecuado abordar la clarificación de valores en tareas a casa pues así el maestro no cae en la tentación de emitir juicios que señalen la *medida exacta* durante la discusión tendiente a aclarar valores, privando entonces a los alumnos del privilegio de tomar sus propias decisiones sobre el tema de discusión.

La alternativa cuando el maestro tiene la inclinación profunda a provocar estas discusiones en el aula es asumir el papel del *abogado del diablo* sin salirse de su rol, pues los alumnos sabrán en todo momento que la opinión que el maestro emite, en realidad no es la suya sino la de su personaje.

Los alumnos se sentirán con libertad de actuar en función de su propia reflexión. El único cuidado que debe tenerse es el de no hacer muy atractivo y convincente un pensamiento con el cual el maestro no esté de acuerdo. Puede terminar convenciéndolos y no es ese su trabajo.

Por otro lado las discusiones pueden ser iniciadas y cortarlas pasados unos minutos para dejar el problema pendiente en la cabeza de quien quiera pensarlo, sin abrumar a los que no estén interesados.

Por medio de las anotaciones en las tareas se puede acercar al alumno a la reflexión sobre sus valores y desencadenar su proceso valorativo. Preguntas sobre la actitud que el maestro observa del alumno en su trabajo, es un comienzo. Tampoco puede ser un comentario moralizante sino que pueda, si el alumno quiere, inducirlo a la reflexión sobre sus valores.

Es preciso recordar que sólo el conocimiento de la información, el dominio de la materia y su comprensión, es lo que puede llevar al sujeto hacia el compromiso con aquello que considera valioso en la reflexión para que lo exprese en la práctica cotidiana.

³⁵ De la manera en que se presenta en el PD con los ejercicios señalados de las pp. 56-59.

Para que un maestro aborde la valoración es condición, que conozca la materia. Sin ese conocimiento el proceso de valoración puede llevar a mayor confusión en los alumnos. Y el maestro deja de cumplir con todos los objetivos de la educación media pues ni maneja su disciplina, ni la metodología y por lo tanto no es ético pues imparte una materia que desconoce.

La propuesta general para abordar este proceso desde el conocimiento de lo histórico se basa en tres grupos de preguntas que pueden adaptarse al tema de que se trate.

Este método acerca al alumno a la fuente historiográfica primaria, lo relaciona con ella pues se le permite explorar sus sentimientos al respecto del tema que traten, y más aun, a saber que tiene derecho a ellos. Los identifica y estará conciente de ellos para reconocer cuando le gane la pasión a la razón, cuando elabore análisis-síntesis. De este modo puede diferenciar lo que aconteció y lo que sintió separándolos para el análisis aunque sin olvidarlo, y sin intentar evadir la emoción que es humana y por lo tanto está implicada en el proceso de conocimiento.

La propuesta se refiere a tres momentos para acercar poco a poco al alumno desde su actualidad hacia el tiempo y lugar del acontecimiento; pasa por el método e intenta llegar hasta la reflexión tanto moral como histórica.³⁶

Las preguntas que se pueden organizar para abordar la actitud valorativa en los alumnos con el conocimiento de lo histórico:

| | |
|---|---|
| 1 | ¿En qué difieren estos relatos? |
| 2 | Especula sobre las probables razones |
| 3 | ¿Qué relato te parece más razonable? |
| 4 | ¿Cómo sabe uno en qué creer? |
| 5 | De todo ello ¿Qué deduces que puedes leer o creer? |
| 6 | ¿Qué harías y cómo para elaborar tu propia versión del acontecimiento? |
| 7 | Enumera y describe cada paso de tu método de trabajo para la elaboración de tu versión. |

³⁶ El ejemplo aplicado se encuentra en el PD p 56-59.

| | |
|----|---|
| 1 | ¿Tenía ____ que haber hecho esto? Por qué o por qué no |
| 2 | ¿Está bien o está mal que lo haya hecho? Por qué está bien o está mal. |
| 3 | ¿____ tenía el deber o la obligación de haberlo hecho. Por qué o por qué no. |
| 4 | ¿____ tenía el deber o la obligación de haberlo hecho? Por qué o por qué no. |
| 5 | ¿____debió haberlo hecho representando o no a otros? Por qué o por qué no. |
| 6 | Si tu vida estuviera amenazada y tuvieras los medios, ¿harías lo que ____? Por qué o por qué no |
| 7 | Si lo que hizo está penado por la ley y por la religión ¿Lo hace eso estar moralmente mal? Por qué o por qué no |
| 8 | En general ¿debería la gente hacer todo lo posible por obedecer la ley Por qué o por qué no |
| 9 | ¿Cómo se aplica esto a la que ____debería haber hecho? |
| 10 | Al pensar de nuevo en los acontecimientos relatados, ¿qué dirías que era lo más responsable que ____hubiera hecho |

| | |
|---|--|
| 1 | Debieron ____reprender a ____ por sus acciones? ¿Por qué o por qué no? |
| 2 | Supón que la autoridad competente fuera amiga de ____ ¿Debían enjuiciarlo por sus acciones? ¿Por qué o por qué no? |
| 3 | Si lo enjuiciaran ¿Deben los jueces dar una sentencia o deberían suspenderla y dejarlo libre? ¿Por qué o por qué no? |
| 4 | Pensando en términos de la sociedad ¿se debe castigar a la gente que quebranta la ley? ¿Por qué o por qué no? |
| 5 | ¿Los implicados actuaron por conciencia o por conveniencia? |

Lo que hemos intentado hasta aquí es explicar que el desarrollo cognitivo y moral van de la mano y se dan progresivamente.

La educación tiene como objetivo el desarrollo integral del sujeto y por tanto debe en ella atenderse de ambos de manera consciente y formal, integrando lo racional con lo emotivo para educar a ambos. Por lo tanto, quienes nos dedicamos profesionalmente a la docencia podemos y debemos presentar alternativas para educar integralmente a nuestros alumnos. Ese es el origen de esta propuesta que se cristaliza en el cuaderno de trabajo que se anexa a este trabajo.

Esta propuesta incluye el manejo de lo fáctico del conocimiento de lo histórico; el apoyo en el tratamiento de las habilidades básicas necesarias para el manejo del conocimiento de lo histórico, así como el señalamiento e impulso de las habilidades de pensamiento que el estudio de lo histórico produce en el sujeto cognoscente; extiende sus dominios hasta el manejo de lo axiológico; todo lo cual como afluentes del camino que, andado así deviene desarrollo cognitivo moral de la mano del intelectual.

De la manera en que va sucediendo en los alumnos que atendemos, la clarificación de valores opera también en el maestro. En el proceso de clarificación se va pensando en la moralidad y por lo tanto se reflexiona sobre ella y siendo un proceso no se detiene, constituye el primer paso para el desarrollo moral de autonomía, es decir, la clarificación de valores posibilita el paso de la moral heterónoma a la autónoma pues el sujeto, llámese maestro o alumno, comienza a pensar sobre lo mismo que ya se ha pensado antes, pero ahora desde una perspectiva valorativa que antes no había contemplado como posible.

Puede ser considerado un sistema que ayuda al sujeto a darse razones para pensar lo que piensa; ayuda fundamentar para sí mismo las razones de su pensamiento y actuación. Esto constituye el primer paso de la argumentación hacia el exterior; que siendo desarrollo intelectual y moral: termina en el proceso de desarrollo cognitivo.

La ética del maestro de cualquier disciplina se expresa en su actuación educativa (y por supuesto en todos los planos); y debe asumir que es ejemplo para los alumnos que atiende y por ello debe modificar los contenidos curriculares establecidos, aportando la clarificación de valores desde su disciplina; que en el caso del conocimiento de lo histórico, como ya ha quedado expuesto, resulta idóneo para encaminar a quien la estudie hacia la autonomía moral y cognitiva.

Abordar el desarrollo cognitivo en lo intelectual y lo moral forman parte de lo que en planteamiento original del subsistema CCH se denominó “Cultura Básica”. Hasta antes del nacimiento de esta versión educativa, la educación media superior impartida por la

UNAM en su ciclo de bachillerato se había concentrado en instruir a los alumnos en el plano fáctico de las diferentes disciplinas y enseñando métodos de aprendizaje, aunque sin proponerlo abierta y conscientemente.

En seguida se exponen las características de la creación del CCH a partir de las necesidades educativas de esa actualidad por las cuales se incluye la urgente necesidad de educar más integralmente al estudiante. Es un proyecto que contempla la educación-formación integral del educando denominando “Cultura Básica” que incluye conocimiento disciplinario, habilidades de aprendizaje y actitudes, que se proyectan hacia la vida del estudiante a lo largo de su estancia en el Colegio pero que ayuden a normar su vida futura.

3.2. Pensamiento histórico y desarrollo moral. Ejemplos del manejo de lo histórico como cultura básica para el desarrollo de la autonomía moral

Para el bachillerato CCH³⁷, la cultura básica implica todo aquello que sirve de fundamento estructural del conocimiento, de la conducta y la moral³⁸ que son comunes al grupo social, así como en las formas en que se manifiestan y en las formas en que ese grupo las protege; esos elementos son la *cultura básica*³⁹ pues son la base de la diferenciación de una cultura dada.

La *cultura básica* debe proporcionar al estudiante la capacidad de observar en la totalidad, la particularidad y debe desarrollar la capacidad de seleccionar, organizar, analizar y criticar la información para interpretarla dentro del todo sin que por ello pierda su particularidad de una realidad específica. Al tiempo que proporcione lo anterior debe ayudar a profundizar la relación del sujeto (el estudiante) con su medio socio-histórico-cultural. Para lograrlo es fundamental trabajar con método a fin de que proporcione un conocimiento, y por tanto una cultura científica. Donde las ciencias tengan una visión humanista y que los problemas del hombre y de la sociedad puedan abordarse desde una visión científica; llevando a cabo una reflexión interior que se exteriorice expresándola a través de su acción.

Finalmente cultura básica corresponde al desarrollo de la capacidad de cobrar conciencia del ser, del hacer y del conocer, en sus múltiples expresiones a lo largo del tiempo dentro del contexto socio-histórico-cultural del sujeto. Lo cual le permita desarrollar la conciencia histórica de cambio y permanencia del conocimiento, de los métodos y de la moral. “como una forma estable de ser”.⁴⁰

El espíritu del sistema educativo de CCH se encuentra plasmado en ese *aprender a ser* que ha practicado a lo largo de su existencia de poco más de tres décadas.

Sin embargo, todo lo preconizado resulta en ideales, en utopías inalcanzables, si no se explican en la aplicación práctica o por lo menos en un modelo que ejemplifique la

³⁷ En el Anexo se encuentra una breve historia del origen del CCH de la UNAM y su relación con los principios de la UNESCO y las competencias planteadas por los estudios de la OCDE.

³⁸ Es necesario destacar que en los trabajos de los autores que abordan el problema de Cultura básica, no expresan abiertamente el término moral, pero es a esa realidad a la que se refieren de manera equivocada con la expresión: “elementos valorales”. resulta necesario señalar que la conceptualización de cultura básica para CCH se ha hecho a partir de trabajos elaborados para ese fin esencialmente por el equipo que Javier Palencia coordinó en 1982, y por el que elaboró en 1988 actual director general de ese subsistema José Bazán Levi.

³⁹ Palencia, Por qué y para qué...p. 12.

⁴⁰ J. Palencia, Por qué y para qué..., p.24.

manera en que puede desarrollarse cada uno de esos preceptos que establecen la formalidad de la educación plena.

El egresado del sistema CCH puede estar en condiciones de comprender y establecer relación con la realidad a partir de la educación que le fue otorgada en este sistema; sin embargo al maestro que accede a CCH sin haber sido educado por él, puede parecerle que tanto el Plan de Estudios como los programas por materias son un conjunto de buenos deseos.⁴¹

El objetivo final de este trabajo es mostrar una manera en que se puede trabajar en el aula desarrollando la autonomía cognitiva en sus dos vertientes: intelectual y moral; desde la particularidad del conocimiento de lo histórico en este sistema de educación media superior. Es necesario hacer hincapié en que el desarrollo de la autonomía no es privativo de este sistema, aunque sí encuentra en él su mejor ámbito; así como el conocimiento de lo histórico es el ámbito ideal para ello.

Cuando en el primer capítulo de este trabajo, se mencionó y explicó que era en el maestro en quien recaía no sólo la responsabilidad del buen desarrollo del curso; sino que es el verdadero promotor de actitudes nuevas del alumno frente a su formación académica; se estaba pensando en las estrategias que pueden desarrollarse dentro del aula con la intención de atrapar la atención de los alumnos, enganchándola a situaciones que a los alumnos les son habituales, cotidianas, tal como se trató en el capítulo dos.⁴²

Vamos a recuperar los planteamientos que se han hecho a lo largo de este trabajo, aplicándolos a ejemplos concretos que se analizarán en sus partes, aplicando el modelo propuesto hasta el momento.

Las estrategias que a continuación se presentan son ejemplos aplicables al programa de Historia de México I del sub-sistema CCH de educación media superior de la UNAM.

En el Anexo presentamos la propuesta metodológica para el semestre completo.

TiempoEspacio:

⁴¹ El Paquete Didáctico anexo al final y el Cuaderno de Trabajo individualizado son un ejemplo de que el proyecto CCH sigue vigente y resulta la mejor forma de aprender y alcanzar la Cultura Básica.

⁴² El P D tiene muestras de la manera en que el entorno del alumno puede ser el elemento de enganche del interés del alumno. Línea del tiempo p.6. Reflexión de creencias p.8. Percepción p 9-12.

Al iniciar el curso el maestro hace referencia tanto al tiempo que abarca y al espacio en que se desarrolla el acontecer de los humanos que afectan y son afectados por ese espacio en que se desenvuelven.

Para abordar el tiempo manipulan un cáñamo en el que señalan por unidades de tiempo determinado la duración del curso, la medida en centímetros es manejada por los alumnos desde su inicio en la educación escolar. Se retoma el manejo de centímetros pero dándole un sentido temporal para que los alumnos puedan percibir visualmente el tiempo que es intangible físicamente en la realidad.

El trabajo es a nivel grupal donde y exige que sea realmente colectivo y se señala la necesidad de la participación en colaboración de todo el grupo, donde la falla de un integrante del grupo afectará el trabajo de todos.

Se manipula por medio del tacto y se hace visual una de las dimensiones de la historia a través de una representación física del tiempo; el trabajo del profesor radica en la explicación eficiente del ejercicio y en la explicación de la recuperación del tiempo como una de las categorías conocimiento de lo histórico y en la necesidad de la participación y compromiso de todos como integrantes en el desarrollo de una actividad colectiva. La participación del grupo se realiza con la reflexión sobre el concepto que tienen del tiempo. El maestro recupera con la participación del grupo el concepto de tiempo para el estudio de la física, de la biología y explica las características del tiempo tanto para la historia como acontecer como para su investigación. Explica tiempo cosmológico y la reversibilidad del tiempo. Es así como los objetivos del programa en lo disciplinario, habilidades y en actitudes se abarcan con una actividad⁴³.

Para abordar la construcción histórica del espacio se les pide hacer una descripción de su entorno. Describir croquis de su casa. Al entregarla en clase el profesor puede hacer la recuperación de los posibles pensamientos del alumno cuando estaba realizando la tarea. Mencionar que cuando lo hacían estaban pensando en las actividades que se desarrollan en ese espacio, explicando cómo afecta cada sitio la actividad que se realiza en cada uno de ellos al tiempo que se afecta al sitio con su actividad.

⁴³ En el PD, pag 5 se presenta la actividad sobre la visualización del tiempo.

Para abordar que el acontecer humano puede ser dividido para su conocimiento y análisis por partes; una línea del tiempo personal es ideal⁴⁴, pues en ella se puede pedir que separen por categorías la totalidad de su existencia. Esto tiene dos fines, el primero es comprender que el acontecer humano es una totalidad que para conocerlo y entenderlo lo separamos por diferentes áreas de actividad humana y con cada una se pretende llegar a niveles más y más profundos de investigación para su conocimiento y comprensión. Por otro lado esto significa enseñar a los alumnos cómo se realiza éste tipo de trabajo de separación o análisis e investigación de las partes de la actuación humana y que se hace para conocer que el todo no pierde sentido ni unidad al realizar ese análisis, tal como su vida no pierde unidad al expresarla gráficamente en una línea y dividirla por actividades. Se les muestra por primera vez que se pueden crear categorías de análisis sin que el sujeto cognoscible pierda identidad cuando se le analiza.

Al realizar esta actividad a partir de su vida, de su práctica cotidiana, permite que el alumno se *enganche* con interés y así se establece la posibilidad de comprensión de un tema que podría resultar sumamente abstracto.

Reversibilidad del tiempo.

Para hacer uso de uno de los recursos de investigación al alcance del historiador, la actividad hemerográfica que se ha señalado es ideal. Acerca a los alumnos a un tipo de fuente, trabajan con ella con interés pues se trata de un día en el que tiene particular importancia pues se trata de su fecha de nacimiento. La información extraída de esta actividad se vuelca en la línea del tiempo individual en la categoría de México y el mundo.

Hacer la vida.

A través de lecturas de filósofos se puede llevar al estudiante en un primer paso hacia la reflexión individual, intentando con ello enfrentarlos al hecho de que tenemos sistema de valores⁴⁵, aquí denominado creencias, para ayudarlos a iniciar el proceso de aclarar el suyo.

Autorreflexión provocada desde el exterior.

En los ejercicios anteriores el maestro puede rescatar en una reflexión sencilla la actitud con que el alumno realizó las tareas y proponer un intento de autorreflexión respecto a esa actitud tanto en el trabajo colectivo como el individual. Es necesario

⁴⁴ En el PD, pag. 6 hay un ejemplo de este tipo de trabajo con la línea del tiempo.

⁴⁵ En el PD pags.7-8 se presenta una lectura para reflexionar sobre el sistema de creencias que cada sujeto tiene.

insistir en el hecho de hacer reflexiones de pocos minutos para dar pie a que los alumnos que les interese este tipo de reflexión la hagan posteriormente y evitar cansar a los que aún no tienen interés en este tipo de actividad mental.

Dilemas para pensar en: ¿Yo qué haría?.

El dilema moral como una alternativa para el aprendizaje del conocimiento de lo histórico.

Encontramos al menos dos modos de penetrar directamente en el aprendizaje de lo histórico a partir de la problematización de tipo moral.

La primera corresponde al desarrollo de dilemas morales a partir de acontecimientos donde se aplique ejercicio de valoración moral y de clarificación de valores del alumno; tal como se presenta en el Paquete Didáctico en el artículo “*La Conquista*”. Está estructurado para que el alumno tenga un primer contacto amable con las fuentes de primera mano como son en ese caso las crónicas de la “Matanza de Cholula” contada por diferentes personajes, unos actores del acontecimiento que como Cortés escribió casi al tiempo en que sucedía; Fray Francisco de Aguilar que escribió a cuarenta años de distancia, era militar cuando sucedió la matanza, y escribió su testimonio ya siendo franciscano; Las Casas que no estuvo y a raíz de sus descripciones se dictaron las “Leyes Nuevas”. Y el relato del código Florentino por los informantes de Sahún.

Las preguntas que se les hacen deben ser contestadas a casa pues la intención es que piensen solos y respondan desde su propio punto de vista. La tarea debe entregarse por escrito de esa manera están obligados a hacer la reflexión.

Así pueden ver aquello que sucedió hace casi quinientos años como un problema que puede ser compartido entre los actores y él mismo (el alumno), la lejanía entre ambos puede comenzar a perderse.

Pensar en el otro.

Para comprender la existencia de la “otredad” sin que sea asumido como amenazante por el adolescente; se aplica claramente al contenido programático de la cosmovisión mesoamericana. En clase se explica que una de las características de esta cosmovisión es la dualidad representada específicamente por lo femenino y lo masculino; donde cada fenómeno natural era comprendido en sí mismo y en relación a la circunstancia en que se presentaba. Cada forma de presentación del agua en la cosmovisión mesoamericana era adjudicada una deidad específica asociada finalmente

a una de las dos grandes representaciones de la dualidad. Femenino asociado a lo obscuro, húmedo, tierra, frío; y lo masculino asociado a lo luminoso, seco, aire, cálido; pero la relación que se establecía entre ambos era la generadora de vida, fertilidad, movimiento y se daba en el plano del mundo que era sostenido por los árboles cósmicos o maíz. El agua o el sol en determinadas circunstancias tienen un carácter benéfico para las actividades humanas, pero bajo otras puede resultar perjudicial, de donde se concluye que ni el sol ni el agua son absolutamente buenos ni malos. En la circunstancia en que se encuentre el individuo es en la que los puede valorar y otorgar algún carácter. La práctica cotidiana del alumno en relación al agua se remite a los desastres ocasionados por la ausencia de planeación estatal y a los fenómenos atmosféricos naturales propios del clima del país. La primera relación del alumno será en el estiaje, que la lluvia es buena; en época de huracanes será que es mala; sin embargo la lluvia simplemente es y se explica que según la circunstancia puede resultar benéfica o perjudicial. Es una manera de: penetrar en la intención de objetividad; de comprender al otro aceptándolo siendo distinto a uno mismo; y de entender al mundo de un modo distinto del que lo ha hecho uno mismo hasta ahora.⁴⁶

La segunda forma se refiere a presentar como dilema moral un proceso histórico como el de la organización política nacional a lo largo del siglo XIX. El ejemplo se aborda desde el contenido fáctico.

A partir del estudio de finales del periodo colonial mexicano hasta la Revolución Mexicana; se presentan al menos dos opciones de organización política que en el fondo conllevan convicciones ideológicas opuestas.

La primera de ellas es el desarrollo de la opción denominada genéricamente como liberal que parte de la idea deshacer el vínculo con la metrópoli española y cincuenta años después termina en el establecimiento de una república federal. Así, en lo político, esta corriente da sus primeros pasos con la idea de separarse de la administración invasora francesa en España, pasa por la independencia, accede a la idea de república hasta llegar al federalismo. Nunca se presenta como una corriente homogénea pero se toman los rasgos más poderosos que la representan.

Esta opción implica un tipo de integración económica que libera el comercio a nivel mundial. Por su parte esta corriente no elaboró una evaluación eficiente de la realidad

⁴⁶ Esta parte del programa se aborda en clase cuando la temporada de huracanes es más aguda en nuestro país, de modo que puede relacionarse fácilmente sin que el maestro tenga que hacer mucho para interesarlos en ello, forma parte de la cotidianidad.

micro económica nacional de modo que la población rural que mayoritariamente había vivido del autoconsumo trabajando tierras comunitarias, de haciendas privadas o de la Iglesia, no podría hacer frente a la liberación de la propiedad agrícola por carecer de recursos para comprarla y por el contrario quedarían sin posibilidades de subsistir al venderse las tierras en que ellos trabajaban.

Por otro lado la opción denominada también de manera genérica como peninsular al principio de 1808, la cual también quiere independencia pero se niega compartir el poder político con los criollos ilustrados, busca permanecer en el poder y va caminando por opciones que van desde ser representantes administrativos del poder real, crear una monarquía local, hasta llegar a la república central que no abandona su intento de monarquía para permanecer en el poder hasta 1867. Esta opción contemplaba en lo económico, si nos atenemos a uno de sus más grandes representantes Lucas Alamán, a desarrollar una economía nacional basada en los recursos reales con que contaba el territorio hasta el momento, con una economía cerrada protectora del productor nacional.

Esta realidad histórica puede manejarse como dilemas de la organización política nacional a nivel moral pues ambas aparecen con claros oscuros y cada una de ellas representa una convicción ideológica que persiste hasta nuestros días: la convicción de que sólo algunos saben y pueden gobernar y la convicción de que si bien es cierto no todos saben gobernar y no lo han hecho, es posible aprender en el ejercicio del poder y con educación para ello. Ambas posibilidades se oponen en la medida que una es incluyente y participativa de toda la sociedad y la otra excluyente y minusvalora la capacidad de la sociedad de educarse en, al menos la cultura política.

Se les invita a reflexionar en las diferencias de ambos proyectos políticos y al estudiar el siglo XIX mexicano en el contexto internacional, ellos podrán distinguir que aunque al paso del tiempo se ve más claro, lo cierto es que en ese momento ambas propuestas eran vistas como deseables. Es decir que para quienes actuaron en ese tiempo realmente eran dilemas y que aún en nuestra actualidad podemos reflexionar sobre la conveniencia de una u otra opción.

Los ejemplos mostrados se aplican en los contenidos tanto teórico como fáctico del conocimiento de lo histórico en cuanto a las habilidades propias para abordar la disciplina y la actitud de clarificación de valores tendientes todos hacia el desarrollo moral del adolescente.

Construcción de icono. Está-no-está.

Examen de mesoamérica con un icono: Calavera.

La representación de lo que está pero no es visible (ideas) o se representa lo que ya no está pero es visible como un muerto en su ataúd o con una fotografía.

Se les indica que elaborarán individualmente un cráneo ornamentado en el cual se exprese lo que se ha aprendido de MESOAMÉRICA. Los colores, materiales, temas incluidos en la representación deben ser coincidentes o con un periodo o con una región cultural. El tema puede ser político, económico, social, religioso, etc.

Este trabajo permite evaluar la apropiación que los alumnos hayan hecho con todo lo leído, visitado, manipulado sobre el tema y explota la capacidad de abstracción de un elemento ornamental como representación de algo que quieren expresar sobre algo que conocen. El todo que es el cráneo estará adornado por partes que significan algo que cada uno debe explicar de él en la presentación que se hará a manera de altar de muertos que pueden crear en el salón con los implementos propios de esta festividad. Cada alumno explica qué representa su cráneo y cada una de las partes que lo conforman como un icono de su región y de su época. Cada alumno debe evaluar el trabajo de cada uno de sus compañeros tomando en cuenta los requisitos que se les señalaron; inevitablemente evaluarán en torno al esfuerzo que realizaron para su elaboración.

Este ejercicio es altamente explotable por el maestro pues permite ver apropiación del conocimiento, actitudes, disposición para el trabajo colectivo y expresión artística.

Los ejemplos mostrados aplican en los contenidos tanto teórico como fáctico del conocimiento de lo histórico en cuanto a las habilidades propias para abordar la disciplina y la actitud de clarificación de valores tendientes todos hacia el desarrollo moral del adolescente.

3.3 CUADERNO DE TRABAJO COMO RECURSO EDUCATIVO EN BACHILLERATO

En ese apartado presentaré lo que denomino Cuaderno de Trabajo. Este es algo más que un libro de ejercicios de una disciplina para el alumno, es una construcción individual que cada alumno elabora a lo largo del curso. Lo llamo Cuaderno de Trabajo

pues cada alumno elabora el suyo a partir de hojas en blanco, con las indicaciones del Paquete Didáctico y es precisamente el resultado de su trabajo semestral.

Reúne en un solo volumen todos los trabajos que el alumno hizo a lo largo del curso y con él puede recordar y evaluar su transformación personal a lo largo del periodo. Es un cuaderno individual pues los trabajos que contiene fueron elaborados por él y son una representación de su personalidad, el Cuaderno de Trabajo refleja su actitud académica. Es un Cuaderno que concentra su trabajo, esfuerzo individual y colectivo para su elaboración, para su construcción. También es un “testigo” de la forma de trabajar, la dedicación, la responsabilidad, la disciplina y organización de su autor; a través de esta construcción el alumno no puede evadir la responsabilidad del compromiso en su autoformación; se hace evidente el nivel de desarrollo de su compromiso. Así también resulta difícil que al finalizar el curso declare desconocer cómo fue evaluado y las razones de su calificación final. A fin de cuentas, el cuaderno de trabajo es un testigo fiel del desempeño, compromiso y responsabilidad académica de su autor; pero precisamente por lo que contiene es también un reflejo de la actitud, como se dijo arriba, académica y ante la vida; a lo cual se hace referencia permanentemente en clase, pues es vital que se vean reflejados en todo cuanto hacen; estableciendo relación responsable entre su decir y su actuar.

El cuaderno de trabajo tradicionalmente ha presentado dos modalidades:

La primera es el cuaderno de trabajo impreso de aplicación generalizada para educación básica y media; y el segundo es de elaboración individualizada a manera de construcción por parte de su autor, el alumno; con la guía del maestro plasmada previamente en un Paquete Didáctico.

Ambas modalidades supondrían el estar planeados por psicólogos, pedagogos y especialistas en la disciplina de que se trate, para poder aplicar sus conocimientos sobre el programa del grado de la materia de la que se trate. El trabajo y coordinación de los especialistas es indispensable por lo hasta ahora expuesto en el presente capítulo.

El cuaderno de trabajo impreso por alguna editorial y ofrecido al público en general; se presenta ahora con diferentes nombres⁴⁷, pero todos siguen el mismo patrón; los tres expertos encargados de elaborar el cuaderno de trabajo deben considerar: la edad cognitiva de los alumnos, los objetivos educativos en general que se pretende alcanzar

⁴⁷ Cuaderno de ejercicios-Larousse, libro de ejercicios-Santillana, cuaderno de trabajo-Trillas.

en el curso, así como los particulares de la disciplina de que se trate; los objetivos y contenidos tanto procedimentales como disciplinares y actitudinales apropiados al nivel y grado educativos para quien está dirigido; los contenidos procedimentales deben formularse a lo largo del cuaderno en grado escalable de complejidad. Todo lo anterior debe desarrollarse mediante una estrategia general desglosada en una serie de técnicas apropiadas para ella y la edad de los destinatarios. Finalmente debe proponer un sistema de evaluación para cada técnica y para la aplicación de la estrategia del curso en general.

Todo lo anteriormente describe un cuaderno de trabajo ideal, y puesto que así se puede suponer que ha sido elaborado, es por eso que el cuaderno de trabajo impreso es un recurso tan socorrido por maestros de educación básica y media y aún por los de bachillerato cuando son novatos. Si fueran elaborados así, serían una guía que apoya a comenzar la carrera docente con instrumentos elaborados por especialistas; que han sido probados y aceptados por la academia y avalados por el equipo editorial y académico-psico-pedagógico de quien lo publica.

Por otro lado, el cuaderno de trabajo construido por alumnos y maestro a lo largo de un curso; desarrollado como estrategia semestral o anual es apropiada para el nivel bachillerato; aunque su aplicación en los niveles básico y medio promoverían actitudes más favorables a la autoformación de los alumnos desde pequeños; sin embargo se ha preferido el impreso en esos niveles educativos, por lo anteriormente explicado. Esta modalidad de cuaderno es el planeado escrupulosamente por el maestro que lo aplica, contemplando el desarrollo cognitivo en la edad que se encuentran los alumnos a su cargo, pero con la particularidad de cada uno de ellos, puesto que quien lo planea es quien tiene a los alumnos enfrente. Esta planeación supone el conocimiento de psicología, pedagogía, de la disciplina y de didáctica de ésta; de manera que es un trabajo que sólo se puede desarrollar con experiencia, trabajo y reflexión de parte del docente; su aval académico lo realiza cotidianamente con los alumnos y en el diálogo con sus pares. (entre las ventajas que ofrece es que se actualiza cada año, o en el momento en que aparecen nuevas investigaciones disciplinarias, de psicología, pedagógicas y de didáctica de su disciplina).

Cada modalidad ofrece ventajas y desventajas y mencionaremos algunas:

En el terreno de la realidad ninguno de los dos cumple obligatoriamente con lo hasta aquí expuesto; es decir, el cuaderno de trabajo publicado por editoriales, no es el

resultado del trabajo multidisciplinario aplicado a un producto, finalmente comercial, que es ese cuaderno de ejercicios, libro de ejercicios o cuaderno de trabajo; generalmente se limita a cubrir con ejercicios el programa que la autoridad institucional⁴⁸ ha indicado para cada nivel y grado.

Por otro lado ese cuaderno de ejercicio, al ofrecerse en librería presupone que puede ser válido y aplicable para cualquier escuela del país, sin tomar en cuenta las modalidades de cada región y localidad en particular, como parte del recurso con el que debe contar el maestro y el alumno para optimizar su proceso educativo; no contempla el bagaje cultural de los alumnos de aplicación; al no ser elaborado por el profesor que lo aplica, entonces supone ser válido para todos los que en México estudien la materia de la que se trate. Sus ventajas se ubican en ser una guía que puede o no seguirse al pie de la letra, pero es un ejemplo que puede provocar la curiosidad y creatividad del profesor que lo utilice, para desarrollar técnicas, aunque no una estrategia anual para su mejor desempeño, pues al no venir especificado en ninguna parte de los cuadernos el objetivo educativo ni los de cada técnica utilizada no permite al profesor curioso plantearse la posibilidad de planear su curso completo en relación a la particularidad de su ámbito de desempeño profesional; en general no presentan las técnicas que aplican como parte de una estrategia de desarrollo cognitivo para el alumno, donde éstas sean escalables, es decir que vayan de lo simple a lo complejo donde el alumno evalúe el desarrollo de su desempeño, ni que el maestro pueda hacerlo a su vez de sus alumnos.

Como se mencionó arriba; el cuaderno de trabajo elaborado por el maestro, tampoco observa todas las implicaciones multidisciplinarias que tiene consigo la elaboración de un instrumento como este, y el docente se limita a elaborar uno en el mejor de los casos planearlo antes de iniciar su curso anual; con las características y defectos que tiene el impreso; de ahí que estos cuadernos se les haya dejado de llamar así y se adopte la denominación de paquete didáctico, portafolios, portafolio, etc., sin llegar a ser un instrumento elaborado desde el estudio profundo de la práctica del historiador docente.

Nuestra modalidad tiene las características que a continuación se señalan:

⁴⁸ Sea SEP o UNAM, para el caso del Distrito Federal.

Reúne *todo* lo que el alumno ha entregado a lo largo del curso y que se ha revisado en cada momento por el maestro. Cada tarea incluida en el CT ha sido calificada y registrada en la lista o relación de alumnos, su asistencia y calificación de los trabajos entregados. Es la opción que se le ofrece al final del curso para comentar sobre su forma de trabajar y su forma de *estar* educándose. El CT mantiene una relación directa con el PD. Para la presentación final del CT se le solicita al alumno que elabore una introducción y unas conclusiones. En la primera se hace una presentación que introduzca al posible lector al CT y donde explique la forma de trabajo general a lo largo del curso, así como una explicación de su forma particular de trabajar y una breve explicación de las partes en que se divide el CT. La segunda es una reflexión sobre lo que considera valioso del curso para sí mismo; recomendaciones para mejorar el curso en general y una explicación sobre lo que considere su personal aportación al desarrollo del curso en su totalidad. Lo más importante es que el CT no es para calificar al alumno pues esto ya ha sucedido a lo largo del curso; es la oportunidad que el alumno tiene de evaluar-se. Al final también se enlistan las fuentes consultadas por el alumno a lo largo de todo el curso, en orden alfabético y con estricto apego a las reglas de registro. Cada alumno revisa sus trabajos contra la lista de trabajos que se presenta al final del PD que contiene además una casilla de puntualidad de la entrega y otra valorativa que el alumno debe contestar e incluir en su CT. Estos elementos le dan oportunidad de saber con precisión las razones de su calificación.

II.- Cuaderno de trabajo para historia en bachillerato

La modalidad de cuaderno de trabajo, denominado así, se refiere a una estrategia de trabajo que, basada en los estudios presentados en las tres primeras partes de este capítulo; sirven para provocar el interés de los alumnos en ser responsables de su educación, no sólo de la adquisición de información propia de la materia de que se trate. Más que un instrumento desarrollado por otros, este tiene la teoría de quien lo desarrolla y de ahí su capacidad de adaptación a cada grupo de cada escuela en que se aplique. Tiene las características que se mencionan al principio de este apartado y de ahí que al utilizarse, mantenga la atención e interés de los participantes en el aula.

Esta es una manera de tener claramente organizado el curso en Plan de Clase anual o semestral que contempla un objetivo general del maestro con los particulares de la

materia, sus procedimientos y las estrategias para apoyar la clarificación de valores en el alumno; planea cada una de las clases en particular.: así como la evaluación en los tres sentidos en que se pretende educar. El cuaderno es un sistema y una filosofía de trabajo de un profesor. Significa que tiene objetivos disciplinares, de habilidades y de actitudes que quiere promover, activar en los alumnos a su cargo; que tiene método para trabajar esos objetivos es decir, que tiene una estrategia con técnicas escalables de menor a mayor complejidad que se basan las últimas en las primeras, a lo largo del curso; que conoce el proceso de desarrollo cognitivo de los adolescentes y que quiere apoyar la inserción de los alumnos a la sociedad de los adultos de la manera más amable posible.

El cuaderno de trabajo para su desarrollo en la materia de historia tiene en sí mismo las características que es deseable que los que estudian historia conozcan y comprendan, como son el que no están definitivamente construido, tal como el conocimiento de lo histórico; que es tan personal como lo escrito en él pero que no es arbitrario por muy personal que sea, aunque tenga un método en su construcción como lo es la investigación historiográfica; que siempre es perfectible, modificable, a raíz de la experiencia que se tuvo en su construcción durante el curso anterior y que los alumnos evaluaron y aportaron ideas para su perfeccionamiento, igual que harán los alumnos de siguiente curso, igual que el conocimiento historiográfico y sus técnicas de investigación van siendo pulidas sus resultados son cada vez más honestos (humildes, en el sentido de no intentar ser válidos por siempre y para siempre, declaran ser el estado en que se encuentra la investigación en ese ramo del área de conocimiento). El cuaderno de trabajo está-no-está, pues sólo lo ven cuando lo han terminado, trabajan en él todo el año y en ese sentido está como lo histórico; en movimiento, es físico y va transformando a su autor en la medida en que se va transformando; tal como lo es la historia; para su proceso de creación los alumnos tuvieron que inventarse problemas a investigar, investigaron e hicieron “fuente” en todo cuanto pudieran encontrar, organizaron su material y por partes sistematizaron sus resultados, platicaron entre ellos y trabajaron en equipo para dar un resultado más incluyente; tal cual trabajan los historiadores para investigar; aunque trabajaron solos y en equipo, los resultados de su trabajo es estrictamente individual, pues la formación se la quedan ellos y es evaluada por ellos, la información queda presentada en un texto que “calificará” su desempeño; tal cual sucede en el trabajo del historiador. Así el alumno aprende historia y a

historiar; el alumno elabora una presentación por escrito, una vez que ha concluido su estudio y realiza reflexiones tanto para esa introducción como para las conclusiones, sistematiza todas las fuentes que utilizó a lo largo del curso y presenta esto como trabajo final; de la misma forma en que trabaja un historiador; pero obligándolo a pensar en qué fue lo que aprendió, cuales fueron las habilidades que desarrolló y cuales fueron las actitudes que personalmente prevalecieron en su desempeño a lo largo del curso; esta es ya una vertiente estrictamente educativa, que a menudo no es desempeñada ni por historiadores, ni por docentes; se le pide esta reflexión por escrito como parte de sus conclusiones, donde también evalúa la manera (estrategia de enseñanza-aprendizaje) en que trabajó la materia y el desempeño de la maestra; educando también en el derecho de evaluar la forma y a quien pretende enseñarle (y aprender a su vez) algo.

Si todo lo anterior es declarado por el maestro a lo largo del curso y en la última semana de clase cuando ya han entregado su cuaderno, entonces todos estos conceptos terminan por ser entendidos, dada la referencia que se hace a ello en relación analógica: alumno-historia-cuaderno de trabajo-historiografía-historiador.

CONCLUSIONES

- El trabajo de maestro en educación media superior requiere que éste sea profesionalista-docente-investigador pues es la única manera que encuentro de hacer que el estudio de lo histórico en este nivel educativo cobre en los adolescentes un sentido de realidad y que perciba su concreción en la cotidianidad.
- El desarrollo moral o pensamiento histórico es un proceso. El sujeto se inicia en él y va puliendo su pensamiento y por lo tanto su actuación; el pensamiento histórico como el moral requieren que el sujeto trabaje en él para alcanzar altos niveles. Por ser un proceso éste se va haciendo más y más complejo pues el sujeto se ve obligado a ir tomando más y más elementos en cuenta al emitir su juicio o efectuar una acción; paradójicamente, al practicar este pensamiento concientemente se van facilitando las tomas de decisión que poco a poco volverán a ser en automático cuando el sujeto se ha aclarado qué es lo que realmente quiere y qué es lo que por nada del mundo querría; esos serán los elementos que normarán su criterio, por eso cada vez es más sencillo a pesar de la complejidad.
- El desarrollo moral es la manera de denominar en filosofía lo que en historia llamamos pensamiento histórico. Los dos están conformados por el ejercicio de la libertad y por lo tanto de responsabilidad, lo que implica que el sujeto está conciente de que su actuación del momento tiene efectos en su futuro inmediato y a largo plazo, pero también reconocerá que sus decisiones y pensamientos son producto de todo aquello que ha vivido. Aprende a ver en sus actuaciones el pasado y también a futuro pues ambos están implicados en su actualidad.
- La educación media superior debe buscar concientemente que el sujeto entre en crisis de la estructura cognitiva para que él mismo logre el reestablecimiento del equilibrio pero de orden superior (mayorante) para que pueda encaminarse hacia los niveles de pensamiento complejo.
- El pensamiento complejo en lo intelectual va de la mano con el pensamiento complejo en lo ético-moral y emocional. Si el objetivo de la

educación es apoyar el desarrollo integral del sujeto en sociedad, entonces deben planearse crisis cognitivas controladas desde la educación formal como pueden ser los dilemas ético-morales del estudiante en situaciones históricas aparentemente conocidas, que al pensarlas se las apropia como conocimiento del pasado y como pensadas experimentando con ellas desde la actualidad.

- El estudio de lo histórico es un proceso que se va haciendo cada vez más complejo y como tal debe enseñarse desde la educación básica hasta la media superior, por lo que se deben planear por niveles que van de lo anecdótico memorístico en educación primaria con ejercicios de lectura simple; pasar en secundaria al desarrollo de habilidades de explicación simple causa-efecto; alcanzar habilidades metodológicas de investigación y análisis simple como la caracterización del papel de los grupos histórico-sociales involucrados en el acontecimiento explicando éste último como parte de un proceso con antecedentes y de múltiples causas. El objetivo es que el sujeto alcance el pensamiento intraproposicional en los estudios profesionales; particularmente en historia donde las explicaciones de los acontecimientos en un tiempoEspacio determinado pueden darse en otros tiempos y en otros espacios.
- El manejo de la palabra y su paso a concepto para llegar a categoría, son la base sobre la cual se construye el desarrollo del pensamiento intraproposicional al que se pretende llegar con la educación formal. Una palabra se hace concepto en el sujeto cuando la aplica en diferentes circunstancias de la que fue aprendida con lo que se sienta la base para alcanzar pensamiento de mayor complejidad, cuando esa palabra es aplicada ya sin referencia a una o a varias realidades concretas sino que su sola mención indica significado, jerarquía y valor de lo mencionado sin alusión a ninguna concreción es cuando se hace categoría; por esas características es que alcanzar la formación de categorías, es la base del pensamiento intraproposicional. General, abstracto y trascendental=Categoría.

- La palabra se transforma en el medio a través del cual podemos ordenar, controlar y expresar el pensamiento; el concepto no es sólo ya una palabra sino un signo con más de un referente que el sujeto conoce en su medio histórico-cultural, pero “las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad”; de manera que el sujeto desarrolla la capacidad de asociar, atender, imaginar, inferir, que con el uso del signo o palabra dirige sus operaciones mentales; este proceso sólo es posible durante la primera etapa de la adolescencia si la escuela, apoya y hasta exige procesos mentales más complejos que le ayuden a definir métodos de pensamiento. Esto es importante pues de ese modo podemos plantear por pasos un método para la formación de concepto en el caso de la enseñanza de historia, tomando en cuenta que lo histórico es ante todo una construcción intelectual; que está rodeada de materialidad; para que el concepto se logre transformar en categoría, ya no sólo como comprensión del concepto sino con su apropiación y uso para describir, pero también para analizar, esto es, como categoría de análisis.
- Establecer el enganche entre el conocimiento del educando y el nuevo conocimiento a partir del conocimiento que el educador tiene del entorno socio-cultural de su educando. La relación es principalmente emotiva pues el educador establece una relación entre el nuevo conocimiento y el que el alumno tiene de su entorno, lo que le hace sentir a este último que su realidad contextual tiene significado, en nuestro caso histórico, cuando el alumno sólo había visto en ese entorno sentido para él mismo. A partir de Freire el entorno puede transformarse en texto a partir del cual se genere interés por conocer para explicar una realidad general que incluya ese contexto inmediato. Es pasar de la palabra generadora freiriana a realidad generadora de interés para la investigación histórica. Esta es una operación automática para un historiador que debe aplicarse por pasos en la educación media superior para generar interés en el adolescente por su

realidad inmediata para ejercitar, practicar, experimentar, la interpretación explicativa con un objeto cognoscible intelectualmente manipulable del que se parte para buscar sus orígenes en el pasado y proyectar su posible desenlace en el futuro. Para que el maestro pueda desarrollar la realidad generativa es fundamental que conozca su realidad en lo económico, político, artístico, es decir que conozca su cultura y por ello no admite ingenuidades.

- El desarrollo cognitivo va de la mano con el desarrollo moral que para alcanzar niveles más complejos es necesario llevar a cabo ejercicios claros y concientes en la educación formal o bien tener una vida social con sujetos con el más alto nivel cognitivo y moral. Ejercitar el pensamiento ayuda a pensar más, entre más se ejercite mayores alcances se tendrán, llámese autonomía moral, pensamiento formal, metaconocimiento, pensamiento histórico o pensamiento de orden superior; todo ello va a lo mismo: la apropiación del sujeto por sí mismo de sí mismo, o lo que es lo mismo que el sujeto realice su esencia a través de su existencia.
- La autonomía moral implica el ejercicio de libertad-responsabilidad; ésta se alcanza sólo si va aparejada con el desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico es otra forma de llamar a este mismo desarrollo pues el pensamiento histórico se expresa en la capacidad del sujeto de actuar en función de la comprensión que ha alcanzado para visualizar que los actos cotidianos tienen un alcance mayor de la realidad en que se desempeñan. Es alcanzar un pensamiento intraproposicional en la temporalidad de la actuación del sujeto.
- Pensar históricamente quiere decir que para actuar en el presente se tiene una idea de lo que se quiere alcanzar en el futuro pero tomando en consideración el pasado para poder idear, planear, proyectar y organizar al futuro sobre bases reales. Es por eso que pensar históricamente es sinónimo de responsabilidad.
- El acontecer histórico está y no está en el presente y en el futuro. Toda la materialidad que ha sido creada por los seres humanos son evidencia de ese pasado, pero a pesar de ser evidente es posible no verlo como

testimonio de la existencia del pasado. Sólo si se han desarrollado niveles de pensamiento complejo, el sujeto puede reflexionar en todo lo material e inmaterial existente a su alrededor y visualizarlo como producto de otros sujetos como él que ha vivido pero que no están ya y esa materialidad que le rodea así como las ideas y las formaciones histórico-sociales de las que él mismo forma parte son producto del desarrollo histórico.

- TiempoEspacio como categoría conformada por las dimensiones en las que se expresa la actividad humana. El tiempo cosmológico se transforma en histórico cuando hay cambio en lo físico provocado por los humanos en sociedad; el espacio geográfico se hace histórico cuando es modificado por los humanos en sociedad a lo largo del paso del tiempo. De este modo puede estudiarse que tiempo, espacio y sujeto se afectan colectivamente construyendo-se colectivamente aunque sólo es en el sujeto en quien existe la conciencia de ello.
- Creemos que identificar y manejar la naturaleza del conocimiento es el problema en torno al cual gira la enseñanza de la historia en todos sus niveles educativos. Proponemos que reconocer que este es el problema del abordaje al conocimiento de lo histórico podría facilitar el camino para proponer soluciones para alcanzar la apropiación y comprensión de este tipo de conocimiento para cualquier nivel educativo del que se trate.
- Desde nuestra perspectiva nos parece pertinente abordar el conocimiento de lo histórico en sus diferentes niveles de complejidad para la enseñanza, y alcanzarlo en pasos escalables por edad del alumno donde se vaya apoyando el desarrollo de las cualidades intelectuales y morales de éste y que le permitan avanzar en este tipo de conocimiento, para que los alumnos de hoy desarrollen la autonomía, para que, entonces lo apliquen libre y conscientemente los ciudadanos de mañana
- La lectura de historia debe desarrollarse por niveles de edad por diferentes niveles de complejidad cronológica, periódica y temática, cada una de las cuales permite desarrollar competencias escalables. Se

trata de lectura y análisis adecuado a la edad del alumno. La más adecuada para el nivel bachillerato es la segunda pero su manejo en clase debe ser intentando desarrollar las potencialidades del alumno con el objetivo de que llegue al tercer tipo de textos pero dando los primeros pasos en el pensamiento intraproposicional que es el pensamiento de ideación, ya abstracto que no requiere del objeto concreto y real al cual referirse. Lo que le apoya en desarrollar la habilidad de ver al otro sujeto sea al fuere, su compañero de banca o al autor que lee o al personaje histórico del cual lee, como un seres en sí mismos sino como una parte de todo lo humano y valiosos por ellos mismos pero también por lo que representan como parte del bagaje cultural del cual él mismo forma parte.

- En el conocimiento de lo histórico lo que se ha de interpretar es la fuente cuantas veces sea necesario hasta llegar a una explicación convincente para el contexto socio-histórico-cultural en que el sujeto cognoscente se encuentra. A eso es a lo que denominamos experimentación. El cambio de perspectiva para que el alumno conozca que tanto pensamiento como conocimiento científico en historia se refieren al rigor, intención y conciencia con que se trabaja, no a la repetición de eventos en el gabinete. En cada uno de los pasos del método de investigación debe haber tratamiento exhaustivo que explote las posibilidades del investigador tomando en cuenta el nivel educativo y desarrollo cognitivo. La manipulación del objeto cognoscible o tratamiento de las fuentes se realiza tomando en cuenta que existen por lo menos dos formas de hacerlo, una es material y la otra mental.
- El tratamiento de las fuentes es de vital importancia para aprender a conocer y comprender al otro; esta parte es fundamental para iniciar el proceso de conocer, comprender, validar y respetar al otro; primero desde lo académico, estrictamente desde el conocimiento de lo histórico; para estar en posibilidades de trasladarlo a la vida en el aula y a la vida en su totalidad.
- Las fuentes se señalan y se analizan en clase por el profesor quien utiliza el marco socio-histórico-cultural para conocer al autor y su obra;

reconocer la intención del autor al elaborar la obra; el impacto que ésta tuvo en su medio y aún en el actual. Este es el primer paso para practicar la empatía, a través del análisis historiográfico. Siempre teniendo en cuenta la subjetividad alejándose de la arbitrariedad en la interpretación.

- La educación tiene como fin último procurar la autonomía intelectual del estudiante. Este manejo didáctico del conocimiento de lo histórico da pasos para la consecución de tal fin. Lo hace en particular con la autonomía cognitiva: intelectual y moral. Intenta educar a los estudiantes en las habilidades cognitivas propias de la naturaleza del conocimiento de lo histórico y en la conciencia de ellas.
- Del mismo modo el tiempo histórico se proyecta a futuro siguiendo la inercia que desde su pasado y en el presente se le imprime. Con lo cual se entra a un concepto más ético que material del conocimiento de lo histórico y que involucra el quehacer del sujeto hoy; pues el pasado del futuro es hoy, o el recuerdo del presente; que es la potencia del ahora hacia el no-ya (es decir el que no es *todavía*) pero entonces el presente se redimensiona en tanto que experiencia inmediatamente vivida y como pasado del futuro. El presente es el lapso entre el ya-no que fue y el no-ya posible; pero si ese no-ya es apetecible, en el presente se tiene que construir su posibilidad de ser. La actitud ética entra no sólo con responsabilizarse de lo ya hecho en el pasado, sino en responder hoy por el futuro deseable y posible. El adolescente se encuentra consciente o inconscientemente proyectando, elucubrando o deseando su futuro; cuando estas reflexiones sobre el tiempo histórico se educan y aplican en el aula, tienen respuesta en el estudiante y potencian la habilidad de ese pensamiento para el conocimiento de lo histórico y para la vida misma. Trabajándolo así, el pasado puede redimensionarse, el presente tiene un doble sentido que sólo el estudio del conocimiento histórico puede desarrollar en el sujeto; y así el futuro no se vislumbra para él como algo que le es desconocido; sino que los tres devienen contruidos por el sujeto; responsable de sí y corresponsable de la sociedad de la que forma parte.

- La responsabilidad tomada se refiere no sólo a hacer lo que desde la reflexión le parece lo correcto al sujeto, sino a poder proyectar a futuro y a pasado hipotético, las afectaciones que esa acción del presente puede tener tanto para su futuro como para el respeto que construya él mismo de su pasado. Debido al alcance que tienen las decisiones que se toman, es imprescindible que el sujeto desarrolle su juicio moral hacia la autonomía.
- La moral es la reflexión del sujeto en la práctica concreta de los valores que norman su vida. La reflexión la hace cuando se enfrenta a dilemas que denominamos morales en tanto que en el dilema se ve obligado a decidir entre dos opciones que tienen una apariencia igualmente atractiva para el sujeto. Pero con su elección afectará al curso de su existencia. Una vez tomada la decisión el sujeto ve los efectos que esta ha tenido y eso también afecta el juicio que haga de sí mismo en ese pasado en que decidió lo que en la actualidad le afecta. Es la relación presente-futuro-pasado, en ese orden, en la que transita la decisión moral que se puede enseñar en historia por el ingrediente temporal que implica. Este tipo de reflexión permite llevar a los alumnos hacia uno de los grandes fines del estudio de lo histórico que es conocer, comprender y asumir su esencia histórica (ser histórico) en tanto que sus decisiones actuales son afectadas por el pasado vivido y para tomar esas decisiones se considera al futuro que se está proyectando.
- El Cuaderno de Trabajo (CT) reúne en un solo volumen todos los trabajos que el alumno hizo a lo largo del curso y con él puede recordar y evaluar su transformación personal a lo largo del periodo. Es un cuaderno individual pues los trabajos que contiene fueron elaborados por él y son una representación de su personalidad, el CT refleja su actitud académica. Es un Cuaderno que concentra su trabajo, esfuerzo individual y colectivo para su elaboración, para su construcción.
- Esta modalidad de cuaderno es el planeado escrupulosamente por el maestro que lo aplica, contemplando el desarrollo cognitivo en la edad que se encuentran los alumnos a su cargo, pero con la particularidad

de cada uno de ellos, puesto que quien lo planea es quien tiene a los alumnos enfrente. Esta planeación supone el conocimiento de psicología, pedagogía, de la disciplina y de didáctica de ésta; de manera que es un trabajo que sólo se puede desarrollar con experiencia, trabajo y reflexión de parte del docente; su aval académico lo realiza cotidianamente con los alumnos y en el diálogo con sus pares.

- La modalidad de cuaderno de trabajo, denominado así, se refiere a una estrategia de trabajo que, basada en los estudios especializados; sirven para provocar el interés de los alumnos en ser responsables de su educación, no sólo de la adquisición de información propia de la materia de que se trate. Más que un instrumento desarrollado por otros, este tiene la teoría de quien lo desarrolla y de ahí su capacidad de adaptación a cada grupo de cada escuela en que se aplique.
- El cuaderno de trabajo está-no-está, pues sólo lo ven cuando lo han terminado, trabajan en él todo el año y en ese sentido está como lo histórico; en movimiento, es físico y va transformando a su autor en la medida en que se va transformando; tal como lo es la historia; para su proceso de creación los alumnos tuvieron que inventarse problemas a investigar, investigaron e hicieron “fuente” en todo cuanto pudieran encontrar, organizaron su material y por partes sistematizaron sus resultados, platicaron entre ellos y trabajaron en equipo para dar un resultado más incluyente; tal cual trabajan los historiadores para investigar; aunque trabajaron solos y en equipo, los resultados de su trabajo es estrictamente individual, pues la formación se la quedan ellos y es evaluada por ellos, la información queda presentada en un texto que “calificará” su desempeño; tal cual sucede en el trabajo del historiador. Así el alumno aprende historia y a historiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano**, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, FCE, México, 2004, 1103p
- Aguayo**, Quezada, Sergio, (coord), *Almanaque Mexicano*, México, Hechos Confiables-**Grijalbo**-Proceso, 2000, 432p.
- Álvarez**, José, dir., *Enciclopedia de México*, México, Enciclopedia de México, 2003, 14 vols.
- Arredondo** Galván, Víctor Martiniano, *Notas sobre referentes teórico conceptuales*, 33p. [s.p.i.]
- Arredondo**, Martiniano, et al., *Notas para un modelo de docencia*, México, ANUIES-CESU. [s.p.i.]
- Aznar**, Pilar (coord.) *Teoría de la educación: un enfoque constructivista*, Valencia, Tirant lo blanch, 1999, 589p.
- Ballester**, Margarita, et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Grao, 2000, 173p (claves para la innovación educativa:4)
- Baquero**, Ricardo, *et al. Debates constructivistas*, Argentina, Aique, (1900?), 190p.
- Barone**, Sabina y Pablo Mella, *Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy*, Santo Domingo, Rep. Dominicana, [s.p.i] enero 2003, 21p.
- Barootchi**, Nasrin y Mohammad Hossein Keshavarz, "Assesment of achievement though portfolios and teacher-made test" en *Education Research*, vol44, N°3, Winter 2002, p.279-288.
- Bassols**, Batalla, Ángel, *Geografía Económica de México*, México, Trillas, 1987, 448p.
- Benítez**, Fernando, *Historia de la Ciudad de México*, Barcelona, Salvat, 1984, 9 v y cartografía.
- Berenzon**, Boris y G Calderón, (coords.), *Coordenadas sociales. Más allá del tiempo y el espacio*, México UACM, 2005.
- Bermejo** Barrera, José Carlos, *Fundamentación lógica de la historia. Introducción a la historia teórica*, España, Akal, 96p.
- Beuchot**, Mauricio *Hermenéutica, analogía y símbolo*, México, Herder, 2004, p.186p.
- Beuchot**, Mauricio, *Ética*, México, Torres Asociados, 2004, 174p.

Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, UNAM, 1999, 121p.

Beuchot, Mauricio, *Tratado de hermenéutica analógica, hacia un modelo nuevo de interpretación*, México, UNAM-Itaca, 2005, 209p.

Bloch, Marc., *Introducción a la historia*, trad. Pablo González Casanova y Max Aub, México, FCE, 1975, 170p. (Breviarios: 64)..

Bolaños Martínez, Víctor Hugo, *Compendio de la Historia de la Educación en México*, México, Editorial Porrúa, 1998, 252.

Bourdieu, Pierre, (1997) *Capital cultural y espacio social*, 5° ed, México, Siglo XXI, 2003, 206p.

Bosch García, Carlos, *México en la Historia 1770-1865. El aparecer de una nación*, UNAM, México, 1993, 147p.

Brom, Juan, *Esbozo de Historia de México*, México, Grijalbo, 1998, 376p.

Brom, Juan, *Para comprender la Historia*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1972, 188p.

Carr, Edward, H. *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1987, 218p.

Carretero Rodríguez, Mario, (coord.) *Constructivismo y educación*, Madrid, Luis Vives, 1994, 128p.

Carretero, Mario y Voss, James, comps, *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, 347p.

Carretero, Mario, Jacott, Limón, López-Manjón, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, Aique, 1995, 157p.

Chartier, Roger, *El juego de las reglas: lecturas*, México, FCE, 2000, 301p.

Chartier, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1991, 276p.

Chartier, Roger, *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa, 1994, 108p.

Chartier, Roger, *El presente del pasado*, México, Universidad Iberoamericana, 2005, 225p.

Chartier, Roger, *Las revoluciones de la cultura escrita, diálogos e intervenciones*, Barcelona, Gedisa, 200, 183p.

Chesneaux, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*, trad. Aurelio Garzón del C., México, Siglo XXI, 1987, 224p.

Coleman, C, *Psicología de la adolescencia*, 2° ed., Madrid Morata, 1985, 291p.

Coll Salvador, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, México 2000, 208p.

Coll, Cesar y Derek Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula; aproximaciones al discurso educacional*, Madrid, Fundación Infacia y Aprendizaje, 1996, 151p.

Coll, Cesar, et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao, 1996, 183p.

Collingwood, R.G., *Idea de la historia*, trad. Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 324p.

CONACULTA, Arqueología Mexicana, Dir. Gral. Ma. Teresa Franco, México, Conaculta, Número especial 5, *Atlas del México Prehispánico*, Julio 2000.

CONACULTA, *Pasajes de la Historia*, México, CONACULTA-México Desconocido, 2000, 5 vols.

Corcuera de Mancera, Sonia, (1997), *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México. FCE, 1997, 424p.

Cossío Villegas, Daniel (coord.) *Historia General de México*, México, El Col Méx., 1976, v 1

Crespo, Horacio, et al., *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, 130p.

Danielson y Leslye Abrutyn, *Una introducción al uso del portafolios en el aula*, Argentina, FCE, 1999, 162p.

Darnton, Robert, *El coloquio de los lectores: ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*, México, FCE, 2003, 406p.

Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE, 1987, 269p.

De Voss, James, Jennifer Wiley y Mario Carretero, *La adquisición de habilidades intelectuales y la comprensión de contenidos específicos*,

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 1998, 232p.

Díaz, Aguado Jalón, María José, *Educación y razonamiento moral, una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, Bilbao, Mensajero, (1995?), 155p.

Ekcer, Alois, Didáctica de la historia, www.ub.es/histodidactica/ consultado octubre 2004

Escalante Gonzalbo, Pablo, *et al.*, *Nueva historia mínima de México*, México, El Col Méx., 2004, 315 p.

Febvre, Lucien, *Combates por la historia*, trad. Francisco Fernández Buey y Enrique Argullol, (5° ed.), Barcelona, Editorial Ariel, 1982, 248p., (Ariel quincenal: 35).

Flavel, J. (1985) *Desarrollo cognitivo* (2°ed.), cap 44 115-174p, Madrid, Visor 1993.

Florescano, Enrique (coord.), *Historia Gráfica de México*, (coord.), México, INAH Patria, 1988, 10 v.

Florescano, Enrique, *Memoria Indígena*, México, Taurus, 1999, 403p.

Florescano, Enrique, *Atlas Histórico de México*, (coord.), México, Siglo XXI 1988, 226p.

Florescano, Enrique, *Memoria Mexicana*, México, FCE, 1994, 604p.

Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 1999, 152 p.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores, 1994, 142p.

Freire, Paulo, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, 101p.

Fronzizi, Risieri, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 1958, 236p.

Fronzizi, Risieri, *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, México, FCE, 1977, 586p.

Gadamer, Hans-Georg, *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, 1997, 126p.

Galeana de Valadés, Patricia (coord.), *Los Siglos de México*, México, Nueva Imagen, 1991, 436p.

Gallego Codes, Julio, *Enseñar a pensar en la escuela*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2001, 166p.

Galván (L.E.) (red.), *Memorias de primer simposio de educación*, CIESAS, México, 1994, 537 p

García Camacho, Trinidad comp., *Cultura básica. Antología*, México UNAM CCH, [2004], [102p].

García Salord, Susana y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clase*, México, IIMAS-UNAM-Siglo XXI, 1992, 136p.

García, J. Eduardo, *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, Sevilla, Diada, 1998, 222p.

Giménez, Gilberto, *Pluralidad y unidad en las ciencias sociales*, 16p. [¿2003?] [s.p.i.]

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, (coord.), *Historia y nación I, Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998p. 264p.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990, 396p.

González Gallego, Isidoro *El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico*; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2002, Valladolid, www.ub.edu/histodidactica consultado mayo 2005.

González Ochoa, César *Apuntes acerca de la representación*, México, IIF1-UNAM, 1997, 92p.

González, Cárdenas Octavio, *Los 100 años de la Escuela Nacional Preparatoria*, México, Editorial Porrúa, 1972, 254p.

Gutierrez Sáenz, Raúl, *Introducción a la didáctica*, México, Esfinge, 1980, 240p.

Habermas, Jürgen, *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós, 1991, 172p.

Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 1998, 298p.

Herodoto, *Historias de Heródoto*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982, 2 vol. (Nuestros Clásicos: 56,57)

Horroks, John, *Psicología de la adolescencia*, México, Trillas, 1984, 468p.

Inhelder, B y Piaget, J (1954), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972, 294p.

JUANA INÉS de la Cruz, Sor, *Obras Completas*, México, Porrúa, 1989, 941p.

Kamii, Constance, *La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Illinois, Universidad de Chicago-UNESCO, (s.p.i) 55p.

Katz, et al, *Psicología de las edades (Del nacer al morir)* 9° ed., Madrid Morata, 1998, 130p.

Kobayashi J, M, et al., *La Educación en la historia de México*, México, Colegio de México, 1992, 311p..

Kobayashi J. M, et al., *Compendio de la Historia de la Educación en México*, México, Porrúa, 1998, 252.

Kohlberg, Laurence, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997, 355p

Kosellek, Reinhart, *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós, 2001, 156p.

Krauze, Enrique, *Siglo de Caudillos México*, Tusquets, 1994, 345p.

Larroyo, f, *Historia Comparada de la educación en México*, México, Editorial Porrúa, 1981.

Larroyo, F, *La ciencia de la educación*, México, Editorial Porrúa, 1974, 614p.

Larroyo, Francisco *Historia General de la Pedagogía*, México, Editorial Porrúa, 1969, 796p.

Latapí, Sarre, Pablo, (coord.) *Un Siglo de Educación en México*, México, CONACULTA-FCE, 1998

Leonard, Irving A. *La época barroca en México Colonial*, México, FCE, 1976, 332p.

León-Portilla, *La visión de los vencidos, relación indígena de la conquista*, México, UNAM, 1984, 211p.

León-Portilla, Miguel, et al., *Historia Documental de México*, México, IIH-UNAM, 1981.

Lerner Sigal, Victoria, comp., *La enseñanza de Clío, Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, CISE-UNAM, Instituto de Investigaciones José Ma. Luis Mora, 1990

Lerner, Victoria, *La educación socialista 1934-1940*, México, El Colegio de México, 1982, 200p. (Historia de la Revolución Mexicana: 17)

Lipman, Matthew, *El descubrimiento de Aristeo Tellez*, México, Universidad Iberoamericana, 1995, 126p.

Lipman, Matthew, “*La educación para el pensamiento*”,

López Austin Alfredo y Leonardo López Luján, *El Pasado Indígena*, El Colegio de México-FCE, 1996, 306p.

Lowe, D., *Historia de la percepción burguesa*, México, FCE, 1980, 321p.

Manzanilla, Linda, Leonardo López Luján *Historia Antigua de México*, vol 1, México, INAH, Coordinación de Humanidades, IIA, Miguel Ángel Porrúa, 2000. 4v.

Manzanilla, Linda, Leonardo López Luján, *Atlas Histórico de Mesoamérica*, México, Larousse, 1993, 204p.

Marsiske, Renate (coord.) *La universidad de México Un recorrido histórico de la época colonial a la época presente*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001, 226p.

Martínez Marín, Carlos, *Los cronistas, conquista y colonia*, presentación y selección de Carlos Martínez Marín, México, Promexa, 1985, 896p.

Matute, Álvaro, *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, México, Secretaría de Educación Pública-Diana, 1981, 206p. (SEP Diana:126)

Mendiola, Alfonso, *El giro historiográfico: la observación de observaciones del pasado*, Historia y Grafía, México, Universidad Ibero Americana,

Meneses Morales, Ernesto, *Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México*, México, Universidad Iberoamericana, 1999, 172p.

México y su Historia, México, UTHEA, 1984, 10 vols.

Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*, Paidós, Barcelona, 2003, 378p.

Morin, Edgar , *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO, 1999, 67p.

Navarrete, Federico, et al. *El historiador frente a la historia, historia y literatura*, México UNAM-IIH, 200, 185p.

Novak, Joseph Donald y D. Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1999, 228p.

Novak, Joseph Donald, *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, 316p, il.

O'Gorman, Edmundo, *La invención de América*, México, UNAM, 1958, 132p.

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1995, 372p.

Ortega Y Gasset, José, *Historia como sistema y otros ensayos de filosofía*, Madrid, Revista de Occidente-Alianza, 1997, 173p.

Pantoja Morán, David, *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, UNAM-CCH, 1983. 61p.

Pereyra, Carlos, et al., *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI Editores, 1980, 246p.

Pérez Miranda, Royman, *Corrientes constructivistas: de los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*, Colombia, Magisterio, 1944, 154p.

Pérez Siller J., *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, 1998, 517 p.

Piaget, Jean y Bärbel Inhelder, *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 2002, 160p.

Piaget, Jean, *Psicología de la inteligencia* (1967), Barcelona, Crítica, 1999, 198p.

Porlan, Rafael, *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada, 1998, 176p.

Prats y Santacana, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001, 126p.

Putnam, Hilary, *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*, Barcelona, Paidós, 2003, 216p.

Quintanilla, Susana, (coord.), *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, 1995, 354p.

Raths, Louis, et al., *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Argentina, Paidós, 1971, 488p.

Raths, Louis, et al., *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*, México, UTHEA, 1967, 290p.

Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004, 674p.

Ricoeur, Paul, *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995, 372p.

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI Editores, 1977, 262p.

Rodrigo, María José y José Amay, (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Piados, 1997, 374p.

Rodríguez Villafuerte, Ana Lilián, *El concepto de autonomía moral en Kohlberg*, México, UNAM, 1997, 99p. (Tesis de licenciatura en filosofía)

Rüssen, Jörn. “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa*, N°7, 1992.

Salvat, *Historia de México*, México, Salvat, 1985,

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia*, Tesis de Maestría en Historia, FFyL-UNAM, 1993, 179p.

Sastre Vilarrasa, Genoveva, *La pedagogía operatoria: un enfoque constructivista de la educación*, México, Fontamara, 1997, 366p.

Savater, *El contenido de la felicidad. Un alegato reflexivo contra supersticiones y resentimientos*, México, Aguilar Nuevo Siglo, 1994, 196p.

Savater, *Ética como amor propio* 2° ed., Madrid, Mondadori, 1989, 330p.

Savater, *Ética para Amador* 3° reimp. Barcelona, Ariel, 1992, 190p.,

Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, 244p.

Semo, Enrique, *Historia del capitalismo mexicano, los orígenes 1521-1763*, México, Era, 1982, 281p.

Semo, Enrique, *México un pueblo en la historia*, México, Alianza Editorial, 1990., 8vols.

Shaff, Adam, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1988.

Saffer, D, *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*, México, Thomson, 1999

Sigüenza y Góngora, Carlos, *Infortunios de Alonso Ramírez*, México, Premiá Editora, 1982, 88p.

Taylor, Charles, *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994, 146p.

Tena Ramírez, Felipe, *Leyes Fundamentales de México*, México, Porrúa, 2000.

Torres Bravo, Pablo Antonio, *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, 80p.

Trabulsee, Elías, *Historia de la ciencia en México*, México, FCE, 1983, v1.

UNAM, *Planes de estudio, Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM, 1998, 22p.

Valls, Rafael y Verena Radkau, “La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características”, en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: 21, 1999, 88-105. También en *Historiagenda* año II, n° 8 sept-oct 2004.

Vázquez, Josefina Zoraida, (coord), *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta, CONACULTA, INAH, 2001, 10v.

Vázquez, Josefina Zoraida, *et al. Ensayos Sobre la Historia de la Educación en México*, México, El Colegio de México, 1999, 234p.

Vázquez, Josefina Zoraida, *et al. La educación en la historia de México*, México. El Colegio de México, CEH, 1999, 311p.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, 2° ed., México, El Colegio de México, CEH, 2000, c1975, 331p. (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie:9).

Vilar, Pierre, *Historia de España*, Barcelona, Crítica, 1978, 180 p.

Vilar, Pierre, *Pensar la historia*, introd. ,trad. y notas Norma de los Ríos, México, Instituto Mora, 1992, 124p.

Villoro, Luis, *El Proceso Ideológico de la Revolución de Independencia*, México, UNAM, 1977.

Virno, Paolo, *El recuerdo del presente, ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós, 2003, 202p.

Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*, México, Ediciones Quinto Sol, 1999, 192p

White, Hayden, *El texto como artefacto literario*, trad. Verónica Tosí, Barcelona, Paidós, 2003

White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, FCE, 2002, 432p.

Wiske, Martha Stone, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Argentina, Paidós, 1999, 446p, (Redes en educación)

Xirau, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía* (9° ed.), México, UNAM, 1983, 502p.

Zarzar Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia*, México, Patria, 1993, 148p.

Zermeño Padilla, Guillermo, *La cultura moderna de la historia, una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México, 2002, 246p.

Anexo

El CCH, UNESCO y OCDE. Cultura Básica y Competencias.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades contribuyó al crecimiento de la matrícula anual de la UNAM que pasó de 106 718 en 1970 a 294 542 en 1980.

El rectorado de Pablo González Casanova se caracterizó por intentar reestablecer el tejido social que irremediablemente se había roto en la UNAM a raíz de los acontecimientos de 1968. Cada movimiento estudiantil o laboral que ha cerrado las puertas de la institución ha tenido como efecto también la extrapolación de las posiciones políticas de los integrantes de la Universidad por lo que volver a tomar el ritmo habitual de la vida académica ha sido sumamente difícil.

González Casanova lo intentó a través de democratizar el acceso a la educación superior. Esta había sido una demanda que se había filtrado desde el movimiento estudiantil.

Desde la presidencia de Luís Echeverría se proyectó una reforma educativa que alcanzaba a la educación superior y fue esa la que permitió la creación de alternativas académicas entre las que se encontró el CCH.

La reforma académica¹ tenía el propósito de dotar a los estudiantes de conocimientos básicos en las áreas científicas y humanísticas, en una educación donde se plantearan de antemano objetivos de aprendizaje y la elaboración de paquetes material didáctico. La reforma administrativa y de gobierno impulsó la creación de organizaciones democráticas de profesores para que incidieran en las decisiones que habían de tomarse en la Universidad, se utilizaron algunas ya existentes pero se crearon las academias de profesores para tal fin. Por último la reforma de difusión cultural proponía que la sociedad misma fuera escuela de los estudiantes para vincularlos realmente a la sociedad y que la fábrica, el hospital, la biblioteca y el hogar fueran escuela por la estrecha vinculación que se pretendía establecer con nuevas fórmulas educativas alejadas del enciclopedismo.

Estos son los elementos de que se nutre el proyecto de creación del CCH aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. En abril de ese año se concluyeron las tres primeras unidades ubicadas en zonas populosas de la ciudad: Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo.

¹ La reforma observó tres áreas la académica, la administrativa y de gobierno y la de difusión cultural. Hugo Casanova Cardiel, "La UNAM entre 1970 y 2000", en Marsiske, Renate (coord.), La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente, México UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001, 326p.

La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades se concentró entonces en apertura, democracia, participación y por lo tanto en corresponsabilidad de todos los participantes en el proyecto: autoridades, profesores, trabajadores y alumnos. Se proponía una nueva escuela para la transformación de la sociedad.

La propuesta educativa en particular para CCH giró en torno a lo que se denominó Cultura Básica que consistía en penetrar en el conocimiento con dos formas de pensamiento que se expresan en un lenguaje cada uno: el matemático y el español; con dos métodos para investigarlo: el experimental y el histórico-social y la alternativa de otro idioma distinto al español materno: fuera francés o inglés.

Fue innovador el hecho de plantear así las áreas de conocimiento que tradicionalmente se trataban como materias desvinculadas unas de otras y que en CCH se tomaba a la realidad toda ella como materia de investigación abordable con diferentes lenguajes y métodos para conocerla. Las herramientas con que se tenía que equipar al alumno para lograr el objetivo educativo del Colegio fue la Cultura Básica. Más que datos e informaciones, la cultura básica es el bagaje intelectual que el alumno construye para abordar exitosamente el conocimiento del tipo que sea: abstracto, concreto, práctico, manual o intelectual.

Este objetivo había que lograrlo sin el personal profesionalmente capacitado para tal fin. Sin embargo contó con jóvenes estudiantes entusiasmados con la nueva propuesta educativa que además ofrecía que ellos mismos participaran en las decisiones académicas del Colegio. Entre todos le fueron dando el perfil que hoy le es característico.

Para dar a conocer a la comunidad los puntos de vista sobre los que había que acordar en colectivo en referencia a la academia se publicaban gacetas de difusión que sirvieron para poner por escrito lo que se pensaba y lo que se estaba poniendo sobre la mesa para su discusión. Las publicaciones internas del Colegio fueron el vínculo entre los profesores de los cinco planteles que conformaban el sistema².

La necesidad de comunicación era real pues se estaba dando forma a un nuevo sistema enunciado en papel, y contenía elementos nacionales y se nutría de experiencias e investigaciones internacionales las cuales comulgaban con la transformación de la educación desde su raíz.

² Han pasado treinta años desde su creación y todavía se escucha en reuniones académicas a los *jóvenes de antaño* hoy maestros casi en retiro, decir: “En la Gaceta amarilla de 19 se dijo que...” “En la Gaceta azul...” como fuentes de gran autoridad.

La experiencia internacional la constituyó una comisión internacional de estudiosos de la educación que en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO realizaron un informe en el que propusieron nuevos objetivos para la educación formal.

La Comisión recomendó que las necesidades de la educación debían ser: alcanzar mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Indicó que los tesoros que se encuentran enterrados en el fondo de cada persona y que es fundamental ayudarle a cada cual a descubrir y pulir son al menos: la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del dirigente.

Pero la aportación que marcó más huella fue su manifestación en cuanto a que la educación debía tener objetivos sobre el sujeto concreto. Esos objetivos se vinculaban con el aprendizaje, pero no de información, sino exclusivamente formativos aprender a ser, a hacer y a aprender.

Entre las necesidades, el ser del sujeto y los objetivos de la educación; los sistemas educativos de cada país tenían un gran problema para implementar las reformas en las que se vieran cristalizadas las propuestas de la UNESCO.

En realidad la propuesta significaba que el método educativo se abocara al enriquecimiento interior del individuo sin centrar la atención necesariamente en la información fáctica que hasta el momento había llenado los temarios de la educación tradicional.

Las ideas y necesidades educativas a nivel medio superior que reinaban entre los universitarios que en ese momento se encontraban dirigiendo la Universidad, engranaron a la perfección con las del organismo internacional y ello validaba la creación del CCH.

Los enunciados fueron:

Aprender a conocer: este aprendizaje se refiere tanto a adquirir conocimientos codificados y clasificados y al dominio de los instrumentos mismos del saber, tanto al estudio como a su aplicación práctica inmediata de manera que favorezca la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico que permita descifrar la realidad al tiempo que desarrolle la autonomía de juicio. Esto significa aprender a aprender ejercitando la atención, memoria y el pensamiento para su ejercicio a lo largo de toda la vida.

Aprender a hacer: este precepto se relacionaba a ser calificado como profesionalista en el sentido que pudieran aplicar lo conocido de su área; sin embargo hoy se relaciona al ser competente, es decir a hacer pero con eficacia, al ser

competente³ ante la vida. La competencia está asociada al conocimiento y aplicación de un área determinada de conocimiento pero se le suman actitudes como comportamiento social, aptitud para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa, la de asumir riesgos y el empeño personal de trabajo asumiendo que el individuo es el agente de cambio⁴. Este aprender a hacer se ha actualizado para la sociedad internacional industrial, observando al mundo como aldea global y que el individuo pueda insertarse en cualquier sociedad de manera exitosa, es decir que no sólo busque adaptarse a la sociedad de la cual provino, sino que pueda enfrentar con éxito su conocer, hacer, ser colectivo, en cualquier parte de la aldea global.

Aprender a ser: indiscutiblemente este último precepto es el que engloba a los anteriores y enriquece pues este es el objetivo global de la educación formal e informal. La educación debe contribuir al desarrollo integral de cada individuo en cuerpo y mente, intelectual, sensibilidad, sentido estético, valores, autonomía, sentido crítico. “La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de sus destinos...para la mejor oportunidad de progreso de las sociedades”.⁵

A éstos se les agregó un cuarto en 1996 que por el momento enunciamos y recuperaremos más adelante.

Aprender a vivir juntos: en la medida que la historia de la humanidad siempre ha habido conflictos, es necesario enfrentar esa realidad donde a diario tenemos muestras de intolerancia hacia el otro. De ahí que los pasos sean en aprender a descubrir al otro como válido y valioso; donde el segundo paso sea elaborar proyectos comunes. El descubrimiento del otro pasa primero por el descubrimiento de uno mismo. El proyecto común pasa primero por el proyecto propio y el reconocimiento de validez de los otros como de uno mismo.

Después de un cuarto de siglo, la Universidad elaboró un balance de los resultados del Colegio y llegó a la conclusión de que tenía que realizar cambios a éste sistema educativo frente a sus magros resultados en egreso de estudiantes⁶. El origen de esos resultados fue la combinación de elementos que permearon a la

³ No se debe confundir la competencia con competir, de medirse con los otros, sino de hacer lo propio con eficacia, utilizando los recursos de manera eficiente, sin desperdicio de energía en cualesquiera sus expresiones.

⁴ Las competencias específicamente señaladas para ser desarrolladas en la educación formal básica son las que señala la OCDE en su capítulo de educación a partir de 1999.

⁵ Delors, et al., *La educación...*, (p.101)

⁶ Para un análisis del egreso véase: Muñoz Corona, Laura Lucía, et al., *Egreso estudiantil del CCH, México UNAM-CCH, 2005, 298p. Egreso histórico 1971-2004: 53%, p.31.*

educación en su conjunto a nivel nacional e internacional, a lo que se aparejó la peculiaridad del CCH.

El estancamiento de la asignación presupuestaria para la educación en general; el estancamiento de los salarios frente al encarecimiento de la vida; la pérdida social de sentido para educarse; con las peculiaridades del sistema CCH que incluían aparte de un programa novedoso, era no tener profesores especialmente capacitados para desarrollar este sistema educativo.

Estos elementos fueron algunos de los que impulsaron la reforma del CCH en la segunda mitad de la década de 1980. Como un primer paso se modificó el estatus laboral de los profesores, y con los de tiempo completo se realizó su profesionalización y la revisión a manera de diagnóstico del CCH. La reforma culminó con la modificación del planteamiento original del CCH que se cristalizó en un nuevo Plan de Estudios y nuevos programas por materia en 1996.

Ese mismo año la UNESCO volvió a auspiciar otra comisión encargada de evaluar el estado de la educación en los países miembros. El informe presentado contenía tanto la investigación como las propuestas de sus integrantes para afrontar el reto educativo para el siglo XXI.

La Comisión conocida como Delors⁷ retomó los planteamientos originales de la Comisión Faure de 1972 para abordar asertivamente el proceso educativo: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser y adjuntó el aprender a vivir juntos. Bajo la premisa de que “la educación debe permitir que todos puedan aprovechar la información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla”.⁸

Estos pilares quedaron planteados para el desarrollo del sujeto individual y social a lo largo de toda su existencia. Es ahí donde el proyecto CCH empata perfectamente con el espíritu de estos preceptos pues su sistema proyecta la educación para el futuro exitoso del alumno y no se restringe a la realidad de éste a su permanencia en la educación formal o a su paso por el bachillerato.

En la medida que este Informe presentó un esquema de la realidad educativa mundial, también presentó dudas de la manera en que estos pilares podían ser abordados desde la escuela concreta. Así Edgar Morin⁹ elaboró bajo el auspicio de la propia UNESCO una obra detallando los preceptos más concretos a considerar en el proceso educativo con miras al siglo XXI.

- renovar nuestras ideas, aprender a estar abiertos a lo nuevo;

⁷ Delors, Jacques, et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, México, Librería Correo de la UNESCO, 1997, 302p.

⁸ Ibid, p.17.

⁹ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Francia, 1999, 67p.

- ver a las partes como inscritas en el todo, promoviendo la *inteligencia general*
- ver al ser humano en su triple dimensión: biológica (física), cultural (sociedad-historia) e individual (psique); manteniendo la visión (especie-sociedad-individuo) como partes de un *destino inseparable*;
- ser ciudadanos del mundo; ver al mundo como nuestra patria promoviendo la conciencia histórica [lo hecho hoy es el fruto de lo hecho ayer, al tiempo que: lo hecho hoy es el pasado de mi mañana], redimensionando los hechos de hoy en la patria: el planeta
- aceptar que lo nuevo es lo inesperado y origen del conocimiento, por ello no se debe temer a la incertidumbre sino fortalecer el pensamiento para aprender a andar con ella
- comprender (me, nos, le, les) todo al mismo tiempo, pues es inseparable; empatía en los tres sistemas: micro, meso y macro;
- ser antro-po-éticos: tolerar para poder comprender.

Como se puede observar, estos *saberes* son concomitantes y finalmente tienden hacia la autonomía moral. Mantienen la pretensión de que la educación sea no sólo colectiva de un grupo, sino planetaria, es decir que sea compartida por todos los que habitamos el planeta.

Ambas obras conforman la versión, modernizada del concepto de *cultura básica* que preconizó CCH al iniciar la década de 1970, y que ahora la OCDE ha empleado para estructurar el nuevo proyecto educativo basado en *Competencias* que conforman la propuesta que Programme for Indicators of Student Assessment (PISA) que la Organización Mundial de Comercio (OCDE)¹⁰ propone para el desarrollo educativo.

Las *competencias* son la especificación de lo que en general se denominó anteriormente *cultura básica*. Las primeras se han señalado particularmente para tres formas de pensamiento: el matemático, lectura y ciencias naturales¹¹; en cambio cultura básica abarca la educación en toda su expresión y a lo largo de la estancia del estudiante en la escuela en sus diferentes niveles.

¹⁰ Este programa internacional se encuentra avalado por más de treinta países en los que se aplica la evaluación cuyos parámetros de medición son las competencias cognitivas de habilidades para el desempeño del sujeto en sociedad. Su objetivo de es estrictamente educativo y no de eficiencia en la administración de los establecimientos educativos.

¹¹ Guillermo Gil Escudero, Proyecto PISA de la OCDE. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, (en línea), consultado julio 2005. www.ince.mec.es/publ/#N_1

Las competencias se refieren a las que se espera que se desarrollen a lo largo de los ciclos escolares previos al bachillerato¹²: “contenidos, los procesos, las actitudes, las conductas y los hábitos imbricados en el contexto de las áreas más importantes de contenido definidas de modo muy amplio, en vez de un modo restrictivo en el marco de una materia de conocimiento definida”¹³; de ahí que incluyeran el pensamiento de lo histórico en el de lectura.

La lectura se le describe como la habilidad con la cual debe leerse, comprender, interrelacionar, contextualizar.

En otra parte de este trabajo ha quedado explicado que la narración es el vehículo de la comprensión de lo histórico; aunque no el único necesario para alcanzar su aprendizaje; sin embargo PISA al desconocerlo, relaciona de tal manera ambas que las presenta como una sola habilidad de pensamiento necesaria y medible donde la conciencia histórica queda excluida de sus parámetros educativos.¹⁴

PISA incluye la evaluación de la educación por áreas de destrezas y habilidades para cada tipo de conocimiento. Esta evaluación permite a cada uno de los países participantes revisar la calidad de la educación pública y privada que imparte a nivel nacional.

A partir de los diagnósticos nacionales, PISA ofrece un análisis porcentual por país en relación a cada pregunta y en relación al resultado global.

La evaluación de PISA maneja para cada área de conocimiento sub-escalas o sub-áreas que para la lectura son: recuperación de información, reflexión e interpretación. Para la lectura se aplicó en 2001 y aún no se han publicado análisis ni liberado las preguntas tal como se hizo con el área de matemáticas de 2004.

Esos resultados servirían para iniciar el diagnóstico de las habilidades de pensamiento de lo histórico en los estudiantes que ingresan al bachillerato en nuestro país.

Las competencias, entonces, se engloban en lo que para CCH es la cultura básica que deben “ofrecer las condiciones que propicien la mediación intelectual

¹² La evaluación se realiza a la edad de 15 años, algunos países señalan que se realiza cubriendo la educación obligatoria que comprende al bachillerato.

¹³ G. Gil Escudero, Proyecto PISA. p.8.

¹⁴ “Dentro de las áreas evaluadas se proporcionarán indicadores por subáreas. En el caso de la lectura, por ejemplo, se pueden analizar por separado las competencias para localizar información, extraer la información relevante de los textos, comprender la lógica de los escritos, comprender los mensajes subyacentes, construir una interpretación, ser capaz de elaborar respuestas y reflexiones personales, y llevar a cabo una lectura crítica.” G. Gil Escudero, Proyecto PISA, p.9.

necesaria para el desarrollo de la conciencia –individual y colectiva- de la primera madurez o juventud”.¹⁵

Para el bachillerato CCH, la cultura básica implica todo aquello que sirve de fundamento estructural del conocimiento, de la conducta y la moral¹⁶ que son comunes al grupo social, así como en las formas en que se manifiestan y en las formas en que ese grupo las protege; esos elementos son la *cultura básica*¹⁷ pues son la base de la diferenciación de una cultura dada.

La *cultura básica* debe proporcionar al estudiante la capacidad de observar en la totalidad, la particularidad y debe desarrollar la capacidad de seleccionar, organizar, analizar, criticar la información para interpretarla dentro del todo sin que por ello pierda su particularidad de una realidad específica. Al tiempo que lo anterior que ayude a profundizar la relación del sujeto (el estudiante) con su medio socio-histórico-cultural. Para lograrlo es fundamental realizarlo con método a fin de que proporcione un conocimiento, y por tanto una cultura científica. Donde las ciencias tengan una visión humanista y los problemas del hombre y de la sociedad se aborden desde una visión científica; que permita relacionar mediante la reflexión interior y la expresión de ésta en el exterior.

Finalmente cultura básica corresponde al desarrollo de la capacidad de cobrar conciencia del ser, del hacer y del conocer, en sus múltiples expresiones a lo largo del tiempo dentro del contexto socio-histórico-cultural del sujeto. Lo cual le permita desarrollar la conciencia histórica de cambio y permanencia del conocimiento, de los métodos y de la moral. “como una forma estable de ser”.¹⁸

El espíritu del sistema educativo de CCH se encuentra plasmado en ese *aprender a ser* que ha practicado a lo largo de su existencia de poco más de tres décadas.

Sin embargo, todo lo preconizado resulta en ideales, en utopías inalcanzables, si no se explican en una aplicación práctica o, por lo menos, en un modelo que ejemplifique la manera en que puede desarrollarse cada uno de esos preceptos que establecen la formalidad de la educación plena.

El egresado del sistema CCH puede estar en condiciones de comprender y establecer relación con la realidad a partir de la educación que le fue otorgada en

¹⁵ Palencia, Por qué y para qué...p.13

¹⁶ Es necesario destacar que en los trabajos de los autores que abordan el problema de Cultura básica, no expresan abiertamente el término moral, pero es a esa realidad a la que se refieren de manera equivocada con la expresión: “elementos valorales”. resulta necesario señalar que la conceptualización de cultura básica para CCH se ha hecho a partir de trabajos elaborados para ese fin esencialmente por el equipo que Javier Palencia coordinó en 1982, y por el que elaboró en 1988 actual director general de ese subsistema José Bazán Levi.

¹⁷ Palencia, Por qué y para qué...p. 12.

¹⁸ J. Palencia, Por qué y para qué..., p.24.

este sistema; sin embargo al maestro que accede a CCH sin haber sido educado por él, puede parecerle que tanto el Plan de Estudios como los programas por materias son un conjunto de buenos deseos.

El objetivo final de este trabajo es mostrar una manera en que se puede trabajar en el aula desarrollando la autonomía cognitiva en sus dos vertientes: intelectual y moral; desde la particularidad del conocimiento de lo histórico en este sistema de educación media superior. Es necesario hacer hincapié en que el desarrollo de la autonomía no es privativo de este sistema, aunque sí encuentra en él su mejor ámbito; así como el conocimiento de lo histórico es el ámbito ideal para ello.