



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

ÁREA: CIENCIAS SOCIALES

**“LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN EL BACHILLERATO: ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA”**

TESIS

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

PRESENTA

JESSICA FLORES LEYVA

**TUTOR PRINCIPAL: DR. HÉCTOR ZAMITIZ GAMBOA (FCPyS)
COMITÉ TUTORAL: DR. VÍCTOR CABELLO BONILLA (FFyL)
DRA. CLAUDETTE DUDET LIONS (FAC. PSICOLOGÍA)**

MÉXICO, D.F., JUNIO DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción	p. 7
Capítulo 1. Genealogía de la educación humanista	p. 13
1.1 Antecedentes de la educación humanista	
1.1.1 El humanismo en la antigua Grecia. Platón y las cegueras del conocimiento: el error, la ilusión y la eterna búsqueda de la verdad en el ser humano	
1.1.1.1 La Paideia	
1.1.2 El humanismo grecolatino	
1.1.2.1 La “Humanitas Pedagógica”	
1.1.3 El humanismo medieval y el neoplatonismo	
1.1.3.1 Las escuelas de artes y oficios	
1.1.4 El Humanismo del Renacimiento	
1.1.4.1 La Humanitas Literatum	
1.1.5 El Humanismo en la Ilustración	
1.1.5.1 El humanismo “humanitarista”	
1.1.6 El humanismo y la Revolución industrial	
1.1.7 El Humanismo en la modernidad	
1.1.7.1 El desarrollo del currículum para las masas y el derrumbe del humanismo originario	
1.1.8 El humanismo contemporáneo	
1.1.8.1 El Humanismo Científico y su papel dentro de la Universidad	
1.2 Cierre del capítulo	
Capítulo 2. La educación humanista en el bachillerato universitario	p. 35
2.1 Antecedentes	
2.1.1 La conquista y el humanismo	
2.1.2 Humanismo y proyectos educativos de las órdenes religiosas en la Nueva España	
2.1.3 Fundación de la Real y Pontificia Universidad Nacional de México	
2.1.4 La educación jesuita	
2.2 El establecimiento de la República y el humanismo liberal mexicano del siglo XIX	
2.3 La Escuela Nacional Preparatoria.	
2.3.1 El Positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria	

- 2.3.2 La actividad política al interior de la ENP
- 2.3.3 La ENP en el contexto de fundación de la Universidad Nacional de México
- 2.4 El Ateneo de la Juventud: crítica al positivismo
 - 2.4.1 El impulso humanista en la Universidad Nacional de México
- 2.5 El legado humanista de la Universidad en la Escuela Nacional Preparatoria
 - 2.5.1 La autonomía universitaria
 - 2.5.2 La libertad de cátedra
 - 2.5.3 La expansión institucional
 - 2.5.4 El despertar de la conciencia estudiantil
 - 2.5.5 La valorización del personal docente y las transformaciones académicas
- 2.6 Cierre del capítulo

Capítulo 3. La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria

p. 70

- 3.1 El plan y los programas de estudio del área disciplinar de Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria
 - 3.1.1 El plan de estudios de la ENP
 - 3.1.1.1 La ubicación del área III correspondiente al estudio de las Ciencias Sociales dentro del plan de estudios de la ENP.
 - 3.1.1.2 La ubicación de la asignatura “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”. Contexto particular
- 3.2 El contexto institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina: la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”
 - 3.2.1 Etnografía institucional
 - 3.2.1.1 El medio escolar
 - 3.2.1.2 El aula
- 3.3 Los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina dentro de la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”
 - 3.3.1 Los profesores
 - 3.3.2 Los estudiantes
 - 3.3.3 La fractura de la relación pedagógica en el bachillerato: el grave problema de la deserción escolar
- 3.4 La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria y la disminución del enfoque humanista: estrategias didácticas comúnmente utilizadas
 - 3.4.1 La importancia de enseñar Ciencias Sociales hoy
 - 3.4.2 La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”
 - 3.4.2.1 Problemática observada
 - 3.4.2.1.1 Desarticulación de los contenidos escolares
 - 3.4.2.1.2 El anacronismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales

- 3.4.2.1.3 La falta de competencias didácticas de los profesores
- 3.4.2.1.4 Verticalización de la relación pedagógica
- 3.4.2.1.5 El problema de los valores en la Escuela Nacional Preparatoria: la pérdida del sentido humanista en la enseñanza de la disciplina

- 3.4.3 Estrategias didácticas comúnmente utilizadas
 - 3.4.3.1 Uso de las estrategias didácticas tradicionales
 - 3.4.4 Formas de evaluación

3.5 Cierre del capítulo

Capítulo 4. Propuesta pedagógica: estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria desde el enfoque de educación humanista **p. 116**

4.1 Orientaciones del concepto de humanismo para la presente propuesta pedagógico-didáctica

- 4.1.1 Orientación filosófica
 - 4.1.1.1 Educar desde el absurdo. El sentido de la educación humanista desde la pedagogía existencial.
 - 4.1.1.2 La búsqueda de sentido en la educación humanista
- 4.1.2 Orientación psicopedagógica
 - 4.1.2.1 El enfoque educativo humanista como base para el desarrollo de estrategias didácticas: el sentido actual de las humanidades
 - 4.1.2.2 La educación personalizante o didáctica personalizadora
 - 4.1.2.3 La educación personalizante en Bernard Lonergan
 - 4.1.2.4 La didáctica personalizadora desde la óptica de Martín López Calva.
 - 4.1.2.5 El enfoque centrado en la persona: la educación como proceso terapéutico según Carl Rogers
- 4.1.3 Orientación didáctica
 - 4.1.3.1 La importancia de la didáctica en la práctica docente y su relación con el estado actual del conocimiento en las Ciencias Sociales.
 - 4.1.3.2 ¿Qué son las estrategias didácticas, cómo se definen y para qué sirven?

4.2 La educación humanista: estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”.

- 4.2.1 Primera práctica docente
- 4.2.2 Aplicación de las estrategias didácticas
 - 4.2.2.1 Segunda práctica docente
 - 4.4.2.1.1 Revisión de textos literarios
 - 4.4.2.1.2 Humanización de los contenidos a través de representaciones dramáticas (juegos de rol)
 - 4.4.2.1.3 Sensibilización de los estudiantes mediante la apreciación de materiales audiovisuales. Primera parte: videos
 - 4.4.2.1.4 Construcción de utopías

- 4.4.2.2 Tercera práctica docente
 - 4.4.2.2.1 Fomento de habilidades de lectoescritura
 - 4.4.2.2.2 Sensibilización de los estudiantes mediante la apreciación de materiales audiovisuales. Segunda parte: selección de una melodía relacionada con el Estado moderno
 - 4.4.2.2.3 Elaboración de un producto artístico

4.5 Cierre del Capítulo

PROPUESTA p. 168

CONCLUSIONES p. 171

FUENTES DE CONSULTA p. 178

ANEXO I. EVIDENCIAS p. 185

ANEXO II. TESTIMONIOS p. 192

***Con eterno agradecimiento a mis abuelos,
quienes pusieron los cimientos
sobre los cuales he ido construyendo
el edificio de mi vida.***

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer enormemente a quienes hicieron posible el desarrollo de esta tesis:

A los dos principales responsables de que esté yo aquí: en primer lugar a mi madre Juana Leyva Galicia, por todo su amor y comprensión, además de la paciencia que me ha tenido al apoyarme e impulsarme desde siempre en todo lo que he emprendido. Y a mi tío el Maestro Mario Leyva Galicia, cuyos sabios consejos me animaron a tomar una de las mejores decisiones en la vida: postularme a esta Maestría.

A Clau y a Diego por su apoyo incondicional y compañía: gracias por escuchar todas las peripecias por las que tuve que pasar en las prácticas docentes. También quiero agradecer a mi padre (que aunque muy a su manera) me echa porras. No puedo olvidar a mi Tío Toño quien siempre está al pendiente de mí y se enorgullece de mis logros tomándolos como si fueran suyos, así como al resto de mi familia a quienes agradezco su interés, sus atenciones y todos los buenos momentos de convivencia.

A mi tutor el Dr. Héctor Zamitiz, quiero agradecerle en especial por toda la confianza que ha depositado en mí y el gran apoyo que me ha brindado, además de su permanente disposición para la realización de este trabajo.

A mi comité tutorial, integrado por el Dr. Víctor Cabello profesor ejemplar de la MADEMS, quien siempre nos invitó a reflexionar y criticar el ejercicio profesional desde su trinchera y con el respaldo de sus años de experiencia. A la Dra. Claudette Dudet por la actitud tan amable que siempre tuvo conmigo y por haber aceptado leer mi trabajo desde el principio. También agradezco al Dr. Jorge González Rodarte otro profesor ejemplar, por sus puntuales observaciones y sugerencias para mejorar la tesis.

A la Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez, una de mis maestras más queridas de la MADEMS por haberme legado tres enseñanzas que recordaré el resto de mi vida: que la humildad es una virtud y condición irrenunciable del ser humano en su camino hacia la excelencia, que la justicia debe orientar en todo momento el quehacer docente y que nadie puede saberlo todo, porque hasta los más grandes sabios se pueden equivocar.

A la Maestra Sonia Elia Benítez Montoya, por su gran calidad humana y su generosidad así como la oportunidad que me brindó para trabajar con ella y prestarme a sus grupos para el desarrollo de las prácticas docentes. También le agradezco infinitamente sus observaciones, sugerencias y consejos para mejorar el trabajo frente a los estudiantes.

A la Maestra Iris Pozas, por todo el impulso brindado para terminar este trabajo.

A mis jóvenes estudiantes de la prepa 5, quienes me permitieron compartir con ellos algo de lo poquito que sé. Les agradezco su nobleza así como su buena disposición en la realización de las prácticas docentes. Sin ustedes, nada de esto habría sido posible.

Y obviamente le agradezco muchísimo a la DGAPA el respaldo económico brindado a través de la beca otorgada. Gracias por haber confiado en la realización de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Por años la educación media superior en México ha pretendido alcanzar tres criterios fundamentales como parte de las mejoras sustanciales que necesita el nivel: calidad, cobertura y eficiencia. Sin embargo estos tres criterios que se busca atender al cien por ciento, están todavía lejanos de esa meta.

La situación que guarda el bachillerato continúa preocupando a expertos y estudiosos del tema, más aún si se toman en cuenta las características del contexto nacional actual en el cual la tarea educativa se dificulta cada vez más.

Tal contexto se presenta complejo y caótico además de que en él convergen muchos actores sociales, entre los que se destaca el sector de población conformado por millones de jóvenes en edad escolar. Dicho sector se divide en dos tipos de muchachos: los que tienen la oportunidad de estudiar en cualquiera de las modalidades que tiene el bachillerato en nuestro país y los que se encuentran fuera de los procesos educativos formales que se dan en las instituciones educativas del nivel.

Aunque es muy interesante conocer qué sucede en el bachillerato a nivel nacional, por razones estratégicas la presente tesis de investigación (así como la propuesta pedagógico-didáctica) se enfocan en aquellos jóvenes que estudian en el bachillerato universitario. Como parte de la introducción de este trabajo, se presentan algunas interrogantes que sirven de guía para el análisis de la problemática:

¿Qué hacer con esos millones de jóvenes que se encuentran en la escuela?
¿Cómo formarles? ¿Cómo enseñarles? ¿Cómo lograr que se aproximen a una disciplina de estudio tan importante como las Ciencias Sociales? y por último ¿Qué estrategias de enseñanza se deben diseñar para mejorar en ellos el aprendizaje de los contenidos académicos, dentro de la formalidad institucional?

A nivel general la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior intenta dar respuesta a estas interrogantes a través de su plan de estudios, el cual se encuentra organizado de tal manera que los contenidos permitan a los maestrantes adquirir las habilidades y aptitudes necesarias para llevar a cabo un ejercicio de enseñanza eficaz.

Es preciso decir que el principal propósito de la MADEMS es lograr la profesionalización de la docencia en educación media superior con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad del nivel educativo, cuyo crecimiento exponencial demanda contar con profesores que sepan cómo enseñar y de qué manera lograr que los estudiantes aprendan.

Debido a las condiciones adversas que se tienen hoy en día es menester considerar a la profesionalización de la docencia como un compromiso ineludible para el desarrollo del país, por lo tanto es momento de dejar de improvisar. Programas como la MADEMS otorgan a los futuros maestros una visión y una misión que deben desarrollar, además de elaborar propuestas didácticas encaminadas a hacer investigación-acción que tiendan a mejorar la práctica educativa.

En el marco de esta organización curricular el presente trabajo es desde luego una tesis de investigación, pero también una propuesta didáctica. Ambas dimensiones son el resultado de ése ejercicio de investigación-acción que los estudiantes de la MADEMS tenemos que realizar, de acuerdo con los requisitos de formación marcados en el programa así como en concordancia con el perfil de egreso que se espera de nosotros.

A través de la integración entre la teoría y la praxis, fue posible que esta tesis consignara un trabajo sostenido de reflexión y diseño de estrategias en el transcurso de la intervención educativa. Por lo tanto aquí lo más importante es que la MADEMS brinda la oportunidad a los maestrantes de inaugurar su faceta de docentes, con lo cual cada uno de ellos comienza a construir y a definir un perfil profesional.

Una vez que se estrenó la faceta de docente, es importante comenzar a trabajar por objetivos. Por lo tanto uno de los principales debe ser que los estudiantes aprendan lo que se les enseña, además de lograr que le encuentren sentido a los contenidos que se estudian en la escuela mediante un constante empeño estratégico y didáctico.

Así, de acuerdo con las dos dimensiones del trabajo antes referidas se presentan los siguientes *objetivos*:

- a) En la tesis de investigación se pretendió rastrear la historia de la Escuela Nacional Preparatoria desde su origen hasta el día de hoy así como describir las condiciones actuales en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato universitario, e

identificar los principales problemas observados dentro del medio escolar, los cuales tienen una incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de la institución

- b) En la propuesta pedagógico-didáctica se intentó hacer una genealogía del enfoque educativo (humanista) que sirvió de sustento teórico y filosófico para diseñar las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria, además de mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes del área y evaluar qué tan eficaz resultó la aplicación de dichas estrategias.

Una vez que se han definido los objetivos por separado para evitar cualquier confusión, es preciso explicar lo relativo a la disciplina de estudio. En la actualidad enseñar Ciencias Sociales tiene un alto grado de dificultad, debido al vertiginoso avance histórico de la ciencia así como al dinamismo que muestran los fenómenos sociales que forman parte de la realidad concreta; fenómenos que distan de ser sencillos o fáciles de abordar y comprender.

Evidentemente las Ciencias Sociales son un constructo humano cuya finalidad es encontrar explicaciones científicas a los hechos que ocurren en la realidad concreta. Y es desde esta perspectiva, que en el presente trabajo se establece una relación entre el enfoque pedagógico humanista y el diseño de las estrategias didácticas de enseñanza de la disciplina.

Por su parte el enfoque de educación humanista representa una propuesta pedagógica derivada de una sólida tradición filosófica de pensamiento, sustentada en el humanismo practicado por los griegos de la antigüedad (concretamente Platón). Siglos más tarde dicho enfoque fue incorporando a su venia filosófica original otros elementos más, relacionados con la pedagogía, la psicología y por supuesto la didáctica, lo que le permitió tomar fuerza como uno de los enfoques de enseñanza más sólidos que existen.

Derivado de esta integración de saberes, el enfoque educativo humanista fue seleccionado para orientar la presente propuesta que buscó desarrollar las tres vertientes: lo filosófico, lo psicopedagógico y lo didáctico.

Integradas en el enfoque educativo humanista, dichas vertientes han aportado conocimientos muy valiosos al desarrollo educativo universal y lo han enriquecido a través de un modelo de enseñanza holístico que busca ante todo, recuperar lo esencial en el ser humano. Por lo tanto una de las más grandes aportaciones que el humanismo ha hecho en la educación, es dotarla de una filosofía que incentive constantemente la reflexión, la crítica y la preocupación por formar personas comprometidas con la sociedad de la que forman parte.

Asimismo mediante su incorporación al desarrollo de la práctica docente, dicho enfoque contribuye a generar una transformación en la actitud del profesor. Es importante aclarar que quienes se dedican a la enseñanza orientados bajo las premisas del humanismo, están conscientes de la existencia de un contexto educativo real en el cual *se trabaja con los estudiantes que hay y con los recursos que hay.*

¿Y qué tiene el docente para trabajar? Seres humanos con errores y defectos, con virtudes y aciertos, con limitaciones y conocimientos, además que tienen sentimientos, emociones y valores. En cuanto a los recursos, se sabe que en la educación pública éstos son modestos y en ocasiones insuficientes para cubrir las necesidades educativas del nivel, por lo que es necesario pensar de qué manera hacer rendir lo que se tiene y llevar a cabo la enseñanza de una manera digna y eficaz.

El carácter integral de la educación humanista le hace tener un horizonte teleológico bien definido, el cual se orienta a conseguir la facilitación del aprendizaje en los estudiantes a través de un método educativo centrado en ellos mismos como personas en formación así como en el desarrollo de sus potencialidades natas y sus capacidades de pensamiento, razonamiento y acción.

Este método se llevará a cabo mediante una pedagogía que recupere el sentido de lo humano en el estudiante mientras lo impulsa a crecer, a tener autonomía y a ser autosuficiente; pero sobre todo, lo lleva a ampliar su horizonte de significatividad.

De esta manera, la educación humanista privilegia la formación y realización del educando en comparación con otros enfoques educativos existentes. Por su parte, la praxis educativa se manifiesta a través de una didáctica personalizadora la cual implica que el docente transforme su papel directivo original, en un papel de guía y facilitador del conocimiento.

En cuanto al contexto de aplicación de las estrategias didácticas, éste correspondió a la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos” en la materia de “*Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas*”, perteneciente al área III del último año escolar, según lo que marca el plan de estudios de la institución.

Estructura del trabajo:

La presente tesis está estructurada de la siguiente manera:

En el capítulo primero se desarrolla la genealogía de la educación humanista para conocer los orígenes del concepto de *humanismo* así como la historia y evolución del mismo. Además se definen las tres dimensiones principales de la educación humanista: filosófica, psicopedagógica y didáctica, las cuales también son las orientaciones teórico-metodológicas de este trabajo.

En el capítulo segundo se desarrolla la historia de la educación humanista en México así como su relación con la fundación de la Universidad, con la finalidad de establecer los referentes académicos del enfoque señalado. Asimismo se recupera la historia de la Escuela Nacional Preparatoria, al mismo tiempo que se describe la orientación pedagógica original y al final se hace un análisis de los cambios más importantes que experimentó el plan de estudios de la institución hasta el año de 1996.

En el capítulo tercero se define el status de las Ciencias Sociales en la actualidad y se identifica la problemática observada dentro de la ENP 5, la cual incide en la enseñanza de las mismas así como el carácter de la relación pedagógica que involucra a los dos sujetos epistémicos a saber: los docentes y los estudiantes. Además se revisan las estrategias didácticas utilizadas por los profesores de la institución. Es menester decir que la construcción de este capítulo se apoyó fundamentalmente en un minucioso registro etnográfico consignado tanto en el diario de campo como en la bitácora de clase, los cuales fueron instrumentos imprescindibles para la elaboración de este capítulo.

En el capítulo cuarto se elabora la propuesta didáctica y se enuncian las estrategias aplicadas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato universitario, así como su relevancia, efectividad y aceptación por parte de los jóvenes.

Asimismo se describen todas las actividades que se hicieron como parte de la praxis humanista y el rango de efectividad que tuvieron entre sí, como resultado del proceso de evaluación correspondiente.

Por último, se hacen explícitas algunas propuestas con respecto a lo observado durante el transcurso de la intervención escolar y en el apartado de las conclusiones se consignan algunas reflexiones generadas gracias a la presente investigación así como los resultados de la misma.

Finalmente en los anexos se muestran las evidencias del trabajo realizado a través de:

1. Evidencias del trabajo realizado con el grupo
2. Testimonios de los estudiantes, consignados gracias al diario de campo y la bitácora de clase, así como a las grabaciones de las sesiones de clase.

Así concluye la presente tesis. Al respecto se considera que se logró una buena integración en el trabajo de las dos dimensiones originales marcadas por el plan de estudios de la MADEMS: la investigación-acción.

Sólo resta agradecer a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM a través del Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU), el apoyo económico brindado a través de la beca otorgada la cual permitió la realización de este trabajo. Sin este apoyo, es seguro que todo lo que aquí se hizo no hubiera sido posible.

CAPÍTULO 1

GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA

*“El humanismo es un estilo de vida abierto a todos los tiempos.
Es el estilo humanista el que tiene una influencia en la aparición
de las humanidades, en sus características y en su crecimiento.
Es un modo de actuar y de estar en la vida”*

Ernesto Domínguez
Ciencia y humanismo

Para lograr definir la genealogía de la educación humanista es necesario hacer un recorrido histórico desde los orígenes de dicho enfoque pedagógico, hasta su consolidación como una corriente de pensamiento occidental que se propuso establecer en primer lugar el cultivo de la humanidad del hombre.¹

Años después desde una perspectiva más cercana a la pedagogía, la educación humanista se consideró como un enfoque educativo integrado por tres fases orientadas a la formación humana: filosófica, pedagógica y didáctica, siendo esta última la que se refiere directamente a la praxis educativa.

Con la finalidad de enmarcar al enfoque educativo utilizado en la intervención docente así como establecer el hilo conductor que guiará el desarrollo de esta tesis, es necesario hacer un análisis acerca del humanismo como corriente de pensamiento occidental surgida en la antigua Grecia.

Asimismo es importante considerar a un personaje que orientó su práctica educativa desde la base humanista, cuidando que las enseñanzas legadas a los jóvenes discípulos fueran lo suficientemente valiosas en su formación integral: Platón, quien fuera uno de los más destacados exponentes del humanismo en la Grecia clásica.

¹ Para efectos de este trabajo el término “genealogía” fue empleado para referir el recorrido histórico que se hizo de la corriente, a manera de indagación. Como señala Foucault, cuando se habla de genealogía “se encuentra un tipo de discurso en el que se hace el análisis histórico de la formación misma del sujeto, el análisis histórico del nacimiento de un cierto tipo de saber, sin admitir jamás la preexistencia de un sujeto de conocimiento.” Foucault Michel, “Primera conferencia” en La verdad y las formas jurídicas, Barcelona, Editorial Gedisa, 6ª reimpresión, 1999, p.19

1.1 Antecedentes de la educación humanista

1.1.1 El humanismo en la antigua Grecia. Platón y las cegueras del conocimiento: el error, la ilusión y la eterna búsqueda de la verdad en el ser humano²

En la antigua Grecia la enseñanza era un acto práctico en el cual, los filósofos disertaban acerca de muchos y variados temas rodeados de jóvenes discípulos que ansiosos escuchaban lo que estos hombres sabios tenían que decir, con el propósito de aprender y conocer cada vez más de ese mundo referenciado por los maestros de la antigüedad.

Algunos hábiles en el discurso y capaces de seducir con las palabras, otros más meditados y sistemáticos en su pensamiento, algunos otros más hombres virtuosos y recios de carácter, lo cierto es que todos pertenecían a un círculo de enseñantes que practicaban la didáctica de manera magistral, aún cuando la práctica de enseñar no se había institucionalizado como tal.³

Uno de los sabios pertenecientes a este círculo fue Platón. Discípulo de Sócrates y perteneciente a la élite griega se convirtió en uno de los filósofos más prominentes del siglo V a.C., debido a que sería el fundador de una corriente de pensamiento que llegó a centrar el ámbito de la filosofía en torno a la figura del hombre, como un ser provisto de alma y capaz de acceder a la verdad de las cosas: el humanismo.

Según Platón desde que el hombre llega a este mundo trae consigo un conocimiento que no recuerda del todo, por lo que en dado momento, la naturaleza humana respecto a la ciencia y la ignorancia se encuentra sumida en el fondo de una oscura caverna. Encadenada sin poderse mover, no es capaz de distinguir más que sombras que se proyectan frente a ella gracias a un fuego que brilla a lo lejos.

Así, los hombres pues están sujetos a ese lúgubre lugar en donde únicamente alcanzan a ver algunos reflejos vagos de lo que se les presenta, sin atinar a descubrir la verdadera forma de los objetos o seres que se encuentran frente a ellos.⁴

² La inspiración para el título de este apartado, corresponde al capítulo I de la obra de Edgar Morin: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, intitulado "Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión". París, Editorial Santillana-UNESCO, 1999, Pp. 5-15

³ Cfr. Platón, "Protágoras o de los sofistas" en Diálogos, México, Editorial Porrúa, 2000, pp. 105-142

⁴ Platón, "La República o de lo justo" *Op. Cit.*, p. 552

Estos hombres casi ciegos no pueden ver claramente lo que está a su alrededor, además al estar encadenados tienen menor margen de acción. Por lo tanto las sombras que aprecian, no son más que ilusiones y apariencias de la realidad que existe afuera de tal caverna.

Platón sugiere que los hombres algún día pueden liberarse de sus cadenas y subir por el escarpado trecho, desde el fondo de la caverna hacia la superficie donde brilla la luz del sol. Luz que los deslumbra debido a su procedencia; por lo tanto es muy difícil adaptarse de inmediato, de ese pasado de sombras a la nueva luz del sol que ahora los ciega.⁵

De esta manera es como aparecen dos elementos que marcan desde el principio la filosofía humanista impulsada por Platón: la necesidad de que el hombre se libere de todos los atavismos que le mantienen prisionero en el oscuro mundo de las apariencias doxa (opinión), para aspirar a conocer la esencia de las cosas y echarse a andar en la eterna búsqueda de la verdad, el bien y la belleza, a través del conocimiento.

Para el filósofo griego, la educación es el principal elemento que permite un desvelamiento de la realidad en el hombre a través de la adquisición del conocimiento, lo cual contribuirá a su liberación. A su vez la enseñanza produce filósofos los cuales se mostrarán preocupados por actuar conforme a un sistema de virtudes y valores elementales como el bien, la justicia y la verdad.

La tarea de la enseñanza deberá llevarse a cabo orientada por dicho sistema de valores, con lo cual se estará garantizando una adecuada trasmisión de las ideas para construir los conceptos y con ello, hacer la ciencia. Avanzar de la doxa (opinión) a la episteme (conocimiento), es lo que permitirá arribar a la construcción de nuevo conocimiento desde la base además de propiciar que el hombre siga avanzando en la permanente búsqueda de la verdad.

1.1.1.1 *La Paideia*

Como parte del análisis realizado a la obra de Platón, Werner Jaeger introdujo un concepto clave que define la vertiente humanista desarrollada por el filósofo griego a

⁵ Cfr. Platón, "La República" *Op. Cit.*, p. 551-569

través de su actividad de enseñante: la “*Paideia*” como una práctica educativa orientada hacia la búsqueda del bien, la verdad y la belleza, elementos que representaban las máximas aspiraciones de la Grecia clásica.⁶

Según Jaeger la historia de la *Paideia* es considerada como una morfología genética de las relaciones entre los hombres y la polis así como un fondo filosófico indispensable, que sirve como auxiliar para la comprensión de la obra de Platón. Por tal motivo, la justificación final de todos los esfuerzos en torno al conocimiento de la verdad no es para Platón el deseo de resolver el enigma del universo como tal (así como para los demás grandes filósofos de la naturaleza de la época presocrática), sino la necesidad del conocimiento para la conservación y estructuración de la vida:

*“Platón aspira a realizar la verdadera comunidad como el marco dentro del cual debe realizarse la suprema virtud del hombre. Su obra de reformador se halla animada por el espíritu educador de la socrática que no se contenta con contemplar la esencia de las cosas, sino que quiere crear el bien”.*⁷

A su vez la *Paideia* como fondo filosófico que sustentaba la educación, contaba con cuatro características esenciales:

1. Ofrecía un panorama unificado y sistemático del saber humano en las siete artes liberales, que siglos más tarde (durante la Edad Media) acabaron constituyendo la estructura original de la educación universitaria: la gramática, la retórica, la lógica o dialéctica (el trivium) y la aritmética, la geometría, la astronomía y la armonía (el quadrivium).
2. Este sistema proveía una técnica de enseñanza y discusión en un mundo sin libros basada en el dominio y la maestría verbal, la precisión intelectual y la habilidad dialéctica.

⁶ Jaeger Werner, “Platón y la posteridad” en *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 1948, 2ª edición, p. 100

⁷ *Ídem*

3. El sistema pretendía realizar uno de los ideales de la civilización occidental: la posibilidad de moldear el desarrollo y formación de la personalidad humana mediante la educación.
4. Finalmente el concepto de perfectibilidad humana alcanzable mediante la educación, incluía las cualidades de persuasión y mando necesarias para desempeñar una función en la vida y en los asuntos públicos, función que los griegos consideraban esencial para la naturaleza humana.⁸

La fundación de la Academia y algunas décadas después del Liceo, constituyó un esfuerzo por reagrupar en un solo lugar a aquellos discípulos que acudían a escuchar las enseñanzas de los filósofos griegos.⁹

En ambos recintos la formación integral era aquella concerniente a la transmisión de conocimientos tales como las artes, la astronomía, las matemáticas y la música, además se incorporaba a la formación de los niños y jóvenes la enseñanza de los valores y las virtudes así como la actividad física, con la finalidad de dinamizar el cuerpo y el espíritu.

De esta manera la educación humanista comenzaba a afianzarse en el terreno de la enseñanza oficial (aunque desde el principio estaría marcada por un carácter elitista y poco popular), para consolidarse como un enfoque educativo integral preocupado por cultivar las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano. Sin embargo con el paso del tiempo y devenir histórico, en Grecia las cosas cambiarían bajo la inminente llegada del imperio romano, con lo cual la polis fue destruida y saqueada por los conquistadores.

⁸ Bullock Allan, La tradición humanista en Occidente, Madrid, Alianza Editorial, 198, pp. 13-14

⁹ *“El mundo sería mucho más pobre y más oscuro sin Platón. Ésa es la certeza de los humanistas y ésta es la causa de su reverencia infinita... Cabría preguntarse por qué razón su genial discípulo Aristóteles, no gozó del mismo predicamento y de la misma estima incondicional entre los humanistas... No hace falta recordar que la respectiva predominancia de uno u otro en la cultura occidental ha supuesto una mayor o menor presencia del pensamiento humanístico y que los “siglos oscuros” de la edad media estuvieron marcados por una abrumadora hegemonía aristotélica. Y no deja de ser curioso que, en el contexto aristotelizante del mundo medieval el extremista y “autoritario” Platón, con su universo abierto y rebelde a toda sistematización, resultara siempre para el humanismo una enseña de libertad, una bocanada de aire fresco, frente al sistema dogmático y cerrado del relativista y moderado Aristóteles”* García Gibert Javier, “La sustancia griega” en Sobre el viejo humanismo. Exposición y defensa de una tradición, Madrid, Editorial Marcial Pons, 2010, pp. 47-48

1.1.2 El humanismo grecolatino

1.1.2.1 La “*Humanitas Pedagógica*”

Uno de los pocos aspectos culturales que sobrevivió a la conquista de Grecia hecha por Roma fue el sustento filosófico de la *Paideia*, la cual se resignificó transformándose en la “*Humanitas Pedagógica*”. Dicha resignificación consistió en relacionar mayormente a la cultura literaria de occidente con la educación brindada a los niños y jóvenes, cuya finalidad era encaminarlos hacia la perfección. Debido a esta relación fue que a partir de entonces, se diría que el pensamiento humanista tiene raíces grecolatinas.

Como parte de una nueva paideia, la variante principal del humanismo romano expresado en la *Humanitas Pedagógica* tuvo que ver con el tema de la formación ciudadana en el imperio gracias al sincretismo cultural; a través de éste, Roma se apropió de la mayoría de los elementos presentes en el humanismo griego orientados hacia la búsqueda del bien común y el fomento de valores tales como la bondad, la honestidad, la sabiduría y la humildad.¹⁰

Algunos años después, de nueva cuenta el curso histórico de los acontecimientos suscitó un cambio en la forma de organización en el imperio romano. Hacia el año 300 a.C. las invasiones bárbaras comenzaron a asolar el norte de Europa Occidental con resultados catastróficos: la destrucción y el sometimiento de las ciudades estado así como la supresión de los remanentes culturales que hasta ese momento formaban parte de la tradición humanista, fueron consecuencias inmediatas de la incursión bárbara en Roma.

Habrían de pasar cientos de años hasta que el occidente de Europa pudiera recuperarse de los efectos desoladores que dejaron tras de sí las invasiones. Sin embargo, hacia el año 33 d.C. debido a los acontecimientos que ocurrieron como parte

¹⁰ “*La Paideia de los griegos fue acogida por los romanos, alcanzando formas clásicas en las obras de Cicerón y Quintiliano en sus tratados de retórica, cuyos títulos están íntimamente vinculados a la oratoria*” Bullock Allan, *Op. Cit.*, p.14

del nacimiento y muerte de Cristo, la vuelta de la *Paideia* como fuerza educadora así como una revelación a través del cristianismo, se hizo una realidad.¹¹

La nueva *Paideia* llamada “cristocéntrica” guardaba una relación directa con los sistemas filosóficos de Platón y Aristóteles, cuya inspiración sirvió de guía a dos grandes teólogos de la filosofía medieval: San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino, quienes elaboraron sendos tratados sobre enseñanza a los cuales titularon *De Magistro*.¹²

Por otro lado en estas obras comenzó a desarrollarse un pensamiento humanista antropocéntrico derivado de la *Paideia* cristiana, en el cual se exaltaba el amor al prójimo imposible de practicar sin la ayuda de Dios. Sin embargo la clave en este tipo de pensamiento antes referido, era la afirmación en donde se reconocía que aunque el hombre sólo puede hacerse humano mediante la intervención divina, también le ha sido otorgado el don para formar a otros hombres.

1.1.3 El humanismo medieval y el neoplatonismo

Buena parte de las afirmaciones hechas por los teólogos que lograron combinar la *Paideia Christi* con la filosofía griega, formó parte del sustento teórico y teológico principal de la filosofía escolástica así como del neoplatonismo hacia el siglo XV d.C.¹³

Entre tanto, el contexto histórico atravesaba por sucesos importantes: el establecimiento del Tribunal de la Santa Inquisición, la expansión colonial de los imperios y el oscurantismo europeo aparentemente general, puesto que fue en esta etapa cuando el desarrollo de las artes y las letras comienza a tomar impulso.

Es el renacimiento del humanismo a través del neoplatonismo lo que marcó un referente filosófico importante, el cual llegó para hacer frente al escolasticismo medieval en donde los hombres eran criaturas relativamente insignificantes.

¹¹ Vilanou Conrad, “De la Paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica” en *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, Universidade do Minho, año/vol. 14, número 002, 2001, p. 4 en Redalyc, Página web: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414210.pdf>, consultada el 8 de Mayo de 2012.

¹² *Ibid*, p. 6

¹³ La escolástica se refiere a la filosofía medieval desarrollada entre los siglos XII y XIV d.C. “La iglesia medieval aprovechaba y utilizaba elementos de la filosofía griega; el más ilustre, aunque no el último esfuerzo en encontrar bases filosóficas griegas al servicio de la teología cristiana fue Santo Tomás de Aquino, en cuya famosa *Summa reconcilia las enseñanzas del Cristianismo con la filosofía aristotélica, sentando las bases del escolasticismo*” Bullock Allan, *Op. Cit.*, p. 18

Lo que hizo el neoplatonismo fue recuperar al alma como sustancia del hombre de la filosofía platónica, para devolverle a la misma su papel de vínculo trascendental entre lo terreno y lo espiritual. Además desde el neoplatonismo se llegó a revalorizar el potencial de la experiencia y las obras humanas, como herramientas para conocer y dominar la naturaleza.

En esta nueva corriente el hombre aparece como la encarnación de un universo creado a su imagen y semejanza, a cuyos secretos es posible acceder a través de la filosofía, la teología, el arte, la magia, la astrología y el ejercicio de todos los oficios y las ciencias, las cuales se desarrollaban en las obras de varios pensadores que se habían formado mediante la tradición platónica.¹⁴

Uno de estos pensadores fue Nicolás de Cusa quien a través de su obra "*La docta ignorancia*" retomó los postulados realizados por Platón hace miles de años, al señalar que el hombre no puede conformarse con las ideas y conceptos que aprende en la escuela, sino que tiene que estar consciente de su ignorancia para sentir la necesidad de buscar nuevos saberes o profundizar en lo que ya sabe.¹⁵

Asimismo en esta obra se encuentra a un filósofo cuya propuesta se torna original debido a que se diferencia de la tradición epistemológica imperante hasta ese momento, en temas cruciales como la idea de unidad ligada a la coincidencia de opuestos, el rescate de la singularidad en el hombre y su papel preponderante como imagen de Dios y co-creador del mundo.¹⁶

¹⁴ Pensadores como Dante y Petrarca generaron grandes obras literarias, en las cuales comenzaron a cuestionar el orden establecido y a la institución eclesiástica, la cual gozaba en ese entonces de grandes privilegios y prebendas. Fundamentalmente a Dante Alighieri le interesó retomar algunos postulados de la filosofía escolástica, para plantear una nueva concepción del hombre como criatura hecha a imagen y semejanza de Dios pero responsable de sí misma y consciente de sus actos, por los cuales la gracia divina le tenía reservada una recompensa o un castigo.

¹⁵ "El Renacimiento" en I.E.S. Miguel Fernández, *Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado*, Página web: <http://centros5.pntic.mec.es/ies.miguel.fernandez/web/introduction-es.html>, consultada el 19 de Mayo de 2014.

¹⁶ "En términos estrictamente filosófico-teológicos, los textos cusanos revelan en esta búsqueda las huellas de una tradición que se extiende desde el Aeropagita hasta el Albertismo y el misticismo especulativo del siglo XIV, pasando por Escoto Erígena y algunos autores de la Escuela de Chartres, con marcadas afinidades con el neoplatonismo de Agustín de Hipona y por completo distante de los desarrollos de la teología racional de la escolástica aristotélica de la baja Edad Media. Ésta definida tradición filosófica parece ubicar definitivamente a Nicolás de Cusa como un pensador medieval de la vertiente del neoplatonismo cristiano y, en cierto sentido, esto es correcto". Meuthen Erich, "Introducción" en De Cusa Nicolás, *Acerca de la docta ignorancia*, Argentina, Editorial Biblos, 2007, pp.23-24

En consecuencia, el humanismo medieval representado en principio por pensadores orientados por el neoplatonismo, significó un resurgimiento del pensamiento platónico desde el cual se había predicho que el hombre era el centro de todas las cosas e incluso debía liberarse de los atavismos a los que le condenaban el error y la ilusión, a través del conocimiento y la búsqueda de la verdad y del bien.

1.1.3.1 *Las escuelas de artes y oficios*

Como parte de la enseñanza en la época medieval, es importante destacar que una de las principales expresiones de enseñanza fue la presencia de las primeras escuelas de artes y oficios, en las cuales los maestros de los diferentes gremios existentes tenían pequeños grupos de aprendices a quienes les enseñaban.

Según Antonio Santoni:

*“Existe un hilo que ata el desarrollo de la pedagogía de los últimos dos siglos aproximadamente, un hilo muy importante: la nostalgia de la formación artesanal. No dije un hilo rojo ni vistosamente coloreado, porque en realidad ese hilo hasta ahora no se ha vuelto evidente; más aún, me parece que se ha ignorado por completo. Por lo tanto más bien diría un hilo invisible. La añoranza del tipo de educación que representa el maestro de artes y oficios es, por consiguiente, un hilo invisible pero muy presente en los grandes innovadores pedagógicos a partir de Locke y Rousseau”.*¹⁷

La dinámica que tenían que seguir los aprendices era en una primera etapa, conocer el oficio y después practicarlo para poder dominarlo pronto. Por tal motivo, la función de los talleres artesanales consistía en llevar a cabo actividades didáctico-formativas así como métodos de aprendizaje y relaciones educativas, las cuales recibían el nombre de “Scholae” que significa:

*“Asociaciones de oficios animadas por la difundida tendencia pedagógica de la época, según la cual estas relaciones eran siempre típicas de grupos familiares donde las mismas relaciones entre ambos sexos de algún modo se permitieron o bien se promovieron”.*¹⁸

¹⁷ Santoni Antonio, “Introducción” en Nostalgia del Maestro Artesano, México, UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa, 1996, p. 51

¹⁸ *Ibid*, p. 37

De esta manera las escuelas de artes y oficios representaron un modelo educativo del “*aprender haciendo*” en donde el tiempo del taller se impone sobre el tiempo destinado a los ejercicios religiosos, con lo que el tiempo del oficio se determina con base en exigencias específicas de la organización del trabajo.¹⁹

Incluso la dimensión productiva de las artes consiguió volver laicos algunos valores que las autoridades religiosas habían fijado y predispuesto para una concepción del tiempo a la medida del hombre, lo cual sienta un precedente en el florecimiento de la “*humanitas literatum*”. Tal fue la importancia de las escuelas de artes y oficios en el humanismo medieval.²⁰

1.1.4 El Humanismo del Renacimiento

Aunque el Renacimiento significó una vuelta a la tradición grecolatina de la *Paideia* y principalmente un gusto por todo aquello que alimentaba el espíritu, cabe aclarar que hasta entonces la lectura no se había difundido ni era frecuente debido a que, como ya se ha visto con las escuelas de artes y oficios, el aprendizaje era una experiencia guiada con carácter de adiestramiento en donde se aprendían directamente los comportamientos que requerían una determinada ocupación.

A su vez, estos conocimientos se transmitían mediante la palabra y los actos del maestro, ya fuese en el taller, la iglesia o la escuela.²¹

Fue a partir del siglo XVI cuando las operaciones verbales-escritas unidas a adiestramientos predominantemente intelectuales, lograron desenganchar la formación del adiestramiento práctico con destino profesional. Es en esta etapa es cuando el humanismo se constituye formalmente como un modelo pedagógico encaminado al “*aprender escuchando*” de las artes liberales.

En palabras de Enrique González:

“*La Paideia o educación significa el cultivo de las humanidades, ante cuya pérdida es apremiante su Renacimiento, su recuperación: ellas dan lugar al Humanismo...En cuanto a la*

¹⁹ Santoni, *Op. Cit.*, p. 37

²⁰ *Ídem*

²¹ *Ídem*

etimología de la palabra “Humanismo”, es evidente que proviene de “humano” pero se encuentra ligada a los “*Studia Humanitatis*”.²²

Por su parte, Vicente Quirarte definió al humanismo como “*el cultivo y conocimiento de las letras humanas o doctrina de los humanistas del Renacimiento, mientras que el humanista es aquél que profesa la erudición, las buenas letras o la humanidad*”.²³

1.1.4.1 *La Humanitas Literatum*

Dentro del humanismo renacentista surge la variante expresada en la “*Humanitas Literatum*”²⁴ referente al estudio de la literatura y a la lectura de las obras de los clásicos, para que el hombre pudiera ampliar sus propias fronteras de conocimiento con el fin de prepararse para los nuevos desafíos que se le presentaban en la dinámica del progreso social.

En palabras de Ramón Uzcátegui:

“La emancipación del pensamiento y las estructuras políticas escolásticas que significó la aparición histórica del individuo, se tiñó de contenido humanista. Frente al primitivismo, la opción por el humanismo consolidó y ensanchó las fronteras de la civilización occidental. El humanista en esencia es un libre pensador, un hombre conocedor de las letras del hombre. Si el humanismo significaba las bellas letras, el acceso a éstas comprometían un estudio profundo de ellas. El acceso a la bella cultura que no es más que alta cultura del Renacimiento, condicionó la aparición de una nueva necesidad social: había comenzado la necesidad de alfabetismo indispensable. Con el humanismo se despierta un interés por la palabra escrita, en todos sus órdenes: político, historia, derecho, religión, etc., un interés por la verdad mediado por la palabra escrita”.²⁵

²² González Enrique, El Renacimiento del Humanismo, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2003, p. XIII, Capítulo I, p. 11

²³ Quirarte Vicente, “Universidad y Humanismo” en Universidad y Humanismo, México, UNAM, 2003, p. 53

²⁴ *ídem*

²⁵ Uzcátegui Ramón, “La educación escolar en perspectiva humanística y pedagógica” en *Odiseo*, Revista Electrónica de Pedagogía, Año 5, Núm. 10, Ene-Jun 2008, p. 12, Página Web: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/uzcategui-educacion.html>, consultada el 15 de Noviembre de 2011.

La Humanitas Literatum a diferencia de la actividad meramente práctica se propuso cultivar en el hombre el conocimiento de las letras, con el objetivo principal de que él mismo relacionara la cultura literaria con el conjunto de habilidades necesarias para alcanzar su propia perfección tales como el entendimiento, la comprensión, el lenguaje y la erudición.

Gracias al sostenido desarrollo literario así como al gran avance en los estudios científicos, el Humanismo Pedagógico del Renacimiento logró consolidarse como un enfoque educativo alternativo a la educación tradicional, en donde predominaba la escolástica medieval.

Pensadores humanistas tales como Michelle de Montaigne²⁶, Tomás Moro²⁷ y Juan Amós Comenio²⁸ fueron los principales exponentes de la Humanitas Literatum, además de sentar las bases para la construcción de un modelo educativo centrado en la formación integral del hombre. También destacaron otros pensadores tales como el francés Guillermo Budé quien fundó el Colegio Real para los nuevos estudios de humanidades, los españoles Antonio de Nebrija (que publicó en España una gramática castellana) y Juan Luis Vives (quien escribió *“Instrucción de la mujer Cristiana”*).²⁹

De esta manera, la Humanitas Literatum comenzó a reconstruir el Humanismo Pedagógico en el Renacimiento, a través del cual literatura y educación mantuvieron en lo sucesivo una estrecha relación.

²⁶ *“En todo caso, la educación debe conducirse con una severa dulzura, no como se practica generalmente: en lugar de atraer a los niños al estudio de las letras, se las muestra sólo como si fueran cosa de horror y crueldad. Que se proscriban la violencia y la fuerza: no hay nada en mi opinión que corrompa y trastorne tanto una naturaleza bien nacida”*. Montaigne Michelle de, “De la educación de los hijos” en Dos ensayos sobre la educación, Medellín, Editorial Rescates, Capítulo XXVII, 1ª reimpresión, p. 102

²⁷ *“Antes bien todos juzgan que debe alabarse, con nombre de “Humanidad” el que los hombres se consuelen, socorran y remedien unos a otros. ¿Quién duda de que la misma naturaleza inclina a los hombres a hacer con los demás igual que consigo mismo?”* Moro Tomás, Utopía, Madrid, Ediciones Cristiandad, 2006, pp. 25-26

²⁸ *“Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero “taller de hombres... en una palabra; escuelas en las que se enseñe a todos y totalmente... el verdadero método para educar con éxito es que en primer lugar se presenten las cosas mismas a los sentidos externos a los que inmediatamente afectan; entonces, excitados los sentidos interiores, aprenden a expresar y representar las imágenes impresas por aquella sensación interior; tanto dentro de sí, por la reminiscencia, como fuera de sí mismos por las manos y la lengua. Preparados así estos elementos interviene la mente, y mediante una cuidadosa especulación, considera y sopesa todas las cosas para investigar la razón de todas ellas: que dará por resultado el verdadero conocimiento de las mismas y el juicio acerca de ellas.”* Comenio Juan Amós, Didáctica Magna, México, Editorial Porrúa, 2003, pp. 38, 160

²⁹ *Ibid*, p. 6

De acuerdo con Ángeles Galino Carrillo:

*“Apoyado en la Paideia, el Humanismo Pedagógico intenta relacionar la cultura literaria con los aspectos educativos que se ordenan a la perfección humana. La fuerte reacción cultural y pedagógica del Renacimiento frente a la Edad Media concibe el aprendizaje del griego y el latín como la propedéutica ideal para el cultivo de la inteligencia. El trato con los clásicos se considera el camino más apto para adquirir una filosofía de la vida práctica, ética, política: excelentes guías de conducta y, en resumen, autorizados y modernos magistri vitae”.*³⁰

1.1.5 El Humanismo en la Ilustración

1.1.5.1 *El humanismo “humanitarista”*

Con el surgimiento de las primeras *escuelas humanistas*, el modelo educativo comienza a experimentarse y a difundirse. Hay que recordar que es en el Renacimiento cuando se fundan las primeras universidades europeas³¹ como centros de estudios superiores orientados en gran medida por el currículum, en el que se contemplaban las siete artes liberales estatuidas por Platón en la Academia.³²

Dichas escuelas tenían como principal característica la educación de las élites que necesitaban asegurar una formación lo suficientemente sólida, que les permitiera enfrentar con éxito los cambios sociales, políticos y económicos que estaban sucediendo en pleno siglo XVIII. Concretamente, la burguesía comenzaba a tener una mayor presencia en todos los ámbitos del escenario europeo y se encontraba muy cerca de posicionarse como clase dominante.

³⁰ Galino Carrillo Ángeles, “Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico” UNED, Facultad de Educación, en Educación XXI, Revista de la Facultad de Educación, N° 1, 1998, p. 2, página web: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-01.pdf>, consultada el 15 de Diciembre de 2011.

³¹ La Universidad de Bolonia Italia fue la primera del continente europeo. Se fundó en 1088.

³² Harold Theoplis Johnson uno de los primeros teóricos del currículum, definió este modelo como “*la suma de experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela*”. Además en su obra otorga una serie de principios del currículum, con el fin de orientar a los expertos en la elaboración del mismo. También según el autor, el currículum cuenta con una fuerte carga valorativa, tradicional y de conocimientos, elementos imprescindibles para el enfoque de la educación humanista. Currículum y educación, Buenos Aires, Editorial Paidós, 5ª edición, 1979.

Para lograr este objetivo, era necesario que la educación brindada a los miembros de la burguesía tuviera un carácter funcional; es decir, que les permitiera contar con las herramientas intelectuales e ideológicas diseñadas para tal fin. Sin embargo la recuperación del humanismo por parte de la élite burguesa tuvo una variante que en adelante, transformaría el sentido de la corriente además de cambiar su orientación pedagógica original.

Por lo tanto el humanismo de la Ilustración vendría a cambiar las perspectivas acerca del humanismo tradicional, causándose con ello un desvío en los postulados tradicionales que hasta ese entonces, habían orientado dicha corriente.

Según Javier García Gibert:

*“Es verdad que se recogen algunas perspectivas del humanismo tradicional –la consideración del hombre como sujeto responsable, una perspectiva ética, un cierto universalismo- pero se incorporan nociones y anhelos modernos que sólo en apariencia coinciden con los clásicos. Se habla, pues de la razón, del laicismo, de la tolerancia, de las libertades, de la democracia, de la autonomía del ser humano como principios básicos del humanismo, pero esas nociones aunque lo parezca, no se ajustan a la vieja y genuina tradición humanística”.*³³

Aunque la admiración del viejo humanismo por la antigüedad subsistió en el periodo ilustrado, es un hecho que en este momento histórico comenzó a delinearse un nuevo rumbo para la corriente con la finalidad de hacerla funcional y utilizarla como fundamento en las pretensiones políticas y económicas de una clase social determinada. Así que por primera vez en la historia, el humanismo experimentó una disociación entre los ideales teóricos y la actividad práctica.³⁴

Precisamente fueron los postulados que éste jamás habría suscrito tales como la identificación entre el progreso material y el espiritual, el sacrificio del pasado en aras del futuro y el sometimiento de los principios éticos en beneficio de la ideología y de la manipulación política, los que llevaron al desastre histórico de la razón ilustrada.³⁵

³³ García Gibert Javier, “Del viejo humanismo al humanismo ilustrado” *Op. Cit.*, pp. 311-312

³⁴ *Ibid*, p. 313

³⁵ *Ibid*. p. 314

Así pues, la principal variante del humanismo de la Ilustración fue el tránsito de los “deberes” humanistas a los “derechos” humanitarios. Cabe aclarar que ni Platón ni Aristóteles (como representantes de las dos principales variantes del humanismo) hablaban de derechos, sino del bien y la felicidad humana pero sobre todo, de la virtud necesaria para alcanzarlas.³⁶

De esta manera el humanismo de la Ilustración pasó a ser un humanitarismo filantrópico, en el cual los principales pensadores y teóricos que se refirieron a la educación lo hicieron desde una perspectiva compasiva que, aunque centrada en el hombre, correspondía más al orden del altruismo y la vuelta a la naturaleza humana por encima de una preocupación genuina enfocada en la formación integral del ser humano así como el perfeccionamiento ético y espiritual, que debería llevar consigo la acción filantrópica.³⁷

De igual forma, la libertad del hombre comenzó a tomarse en consideración mayormente desde un punto de vista político y nacional, que desde una tarea emancipadora de la verdadera educación racional. Ello se pone de manifiesto en las obras de los pensadores más influyentes de la época tales como Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

Rousseau prefiguró en su obra una pedagogía eminentemente política, la cual se manifiesta a través de las referencias constantes a la libertad del hombre que se educa. Dicho autor sugiere que el poder y la libertad del hombre alcanzan hasta donde llegan sus fuerzas naturales y no más allá: todo lo demás es esclavitud, ilusión y apariencia.³⁸

Por su parte Kant propuso una educación para la libertad, cuyo imperativo categórico debía ser el seguimiento de la moral y las buenas costumbres por parte del educando, aspectos cuyo cumplimiento debía ser estrictamente vigilado por el preceptor. Asimismo para Kant uno de los grandes problemas de la educación era conciliar bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad.

³⁶ García Gibert Javier, *Op. Cit.*, p. 337

³⁷ *Ibid*, p. 343

³⁸ Rousseau Juan Jacobo, Emilio o de la educación, México, Editorial Porrúa, 1972, Libro II, p. 77

Es decir ¿cómo cultivar la libertad del alumno por la coacción? Es menester acostumbrar al educando a sufrir coacciones en su libertad y al mismo tiempo guiarle para que haga un buen uso de ella.³⁹

En resumen, el humanismo liberal ilustrado constituyó una corriente que se transformó en una variante humanitaria del humanismo clásico, máscara bajo la cual se manifestaría por muchos años más incluso en la construcción de regímenes de gobierno tales como la democracia, que significaba una ruptura con las formas de gobierno existentes representadas en gran medida por monarquías absolutas.

1.1.6 El humanismo y la Revolución Industrial

A principios del siglo XIX, un hecho decisivo que impactó a Europa marcaría el final de las escuelas humanistas así como un obligado cambio en el currículum escolar: la Revolución Industrial, que fue un acontecimiento un tanto caótico el cual trastocó la estructura de la sociedad europea y golpeó fuertemente la organización del trabajo intelectual.

Como señala Alfred Von Martin:

“El burgués dedicado a la vida activa y sobre todo, a la económica, desplazó al principio hacia la periferia a los representantes de una educación puramente intelectual”⁴⁰

Desde esta perspectiva las escuelas humanistas comenzaron a generar críticas en su funcionamiento debido a que se consideraban escuelas elitistas y estériles, incapaces de responder a los nuevos requerimientos de la sociedad industrial en función de hacer frente a la masificación de la enseñanza y al aumento de la demanda educativa por parte de los jóvenes de las clases populares.⁴¹

El avance tecnológico, la búsqueda afanosa del progreso y la urgente necesidad de educar para la instrucción y la preparación de mano de obra calificada, fueron las

³⁹ Kant Immanuel, Pedagogía, Madrid, Editorial Akal, 1983, p. 42

⁴⁰ Von Martin Alfred, Sociología del Renacimiento, México, FCE, 1981, p. 90

⁴¹ *Idem*

principales causas del desprestigio del humanismo como orientación educativa así como del posterior estancamiento que experimentó como una rama de la Filosofía general.

Unas décadas más tarde las escuelas humanistas habían sido desplazadas del escenario europeo para dar paso a un nuevo tipo de enseñanza, en la cual se privilegiara el adiestramiento de los educandos para ingresar al mundo del trabajo en la naciente sociedad industrial. Aunque dicha transformación de modelo educativo, en realidad no pudo prescindir de los avances logrados por la variante humanista de la Ilustración. Por tanto:

*“Al apartarse la burguesía de su propio modo de ser o de su más grande ímpetu primero, el efecto habría de partir desde la periferia hacia el centro, efecto de la inteligencia sobre la economía, porque aquel proceso, debido a causas puramente sociales, sólo podía ser sostenido y reforzado por la influencia cultural y espiritual de la clase ilustrada”.*⁴²

Con el proceso de industrialización inminente la demanda educativa por parte de una población escolar cada vez más numerosa, suscitó en algunos países europeos la creación de exámenes estandarizados a través de los cuales se pretendía medir el nivel de conocimiento en los jóvenes que acudían a las universidades, con el fin de que logran incorporarse al mercado laboral inmediatamente después de cursar sus estudios superiores.

La transformación de la educación generó un cambio en la orientación curricular de las escuelas existentes, la cual debía centrarse ahora en atender la demanda por parte de las masas así como brindar una nueva educación acorde con las nuevas condiciones de vida y con las necesidades del mercado laboral.⁴³

1.1.7 El Humanismo en la Modernidad

Superada la etapa de la Ilustración, en la Modernidad el desarrollo científico y tecnológico de la humanidad se convirtió en la meta principal. Por ello la demanda educativa comenzó a crecer de manera exponencial, con lo cual se da una mayor

⁴² Von Martin Alfred, *Op. Cit.*, p. 90

⁴³ Eggleston John, Sociología del currículo escolar, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1980, pp. 38-42

apertura de las escuelas a aquellos sectores que antes no podían acceder a ellas. Por lo tanto la educación humanista y el currículum clásico basado en las siete artes liberales, comenzaron a perder terreno frente a los nuevos modelos educativos basados en el adiestramiento y la competitividad.

1.1.7.1 *El desarrollo del currículum para las masas y el derrumbe del humanismo originario*

La masificación de la enseñanza representó un cambio de fondo en la tradición humanista: por primera vez en la historia de la corriente era necesario repensar de qué manera un enfoque pensado originalmente para las minorías cultas, podría recuperarse para influir en la nueva educación para las masas como resultado del vertiginoso desarrollo económico impulsado en la Modernidad.

Según Eggleston, el currículum para las masas se organizó de tal manera que no representaba un desafío al status del conocimiento en el cual se basaban los currículos de la élite, debido a que el currículum para las masas tenía propósitos políticos: más allá de garantizar la provisión de habilidades mínimas en los educandos, también funcionaba como facilitador del consenso social en la naciente sociedad industrial.⁴⁴

En ese momento histórico la educación humanista evolucionó hacia un punto en el cual retomaría algunos elementos valiosos de la tradición, tratando de adaptarse a las nuevas condiciones históricas que privaban en Europa. Mientras tanto en el contexto escolar comenzó a predominar el estudio de la ciencia en la formación de los estudiantes sobre el conocimiento humanístico, con la finalidad de alcanzar la tan anhelada condición universal de progreso material en las naciones europeas.

La importancia del conocimiento significó un cambio sustancial en los objetivos educativos; de pronto la formación tecnológica se convirtió en una de las prioridades de la educación en la modernidad, en detrimento de la formación humanista así como del objetivo principal de dicha educación: consolidar una formación integral en los educandos.

⁴⁴ Eggleston John, *Op. Cit.*, pp. 45-46

De esta manera ciencia y humanismo aparecen como dos corrientes excluyentes una de la otra. Por una parte está la cultura humanista del pasado, la cual se enfoca en su mayoría hacia el ámbito literario y artístico; pero por otra parte está la cultura científica provista de un riguroso método experimental, la cual se ha entronizado como la única válida para el progreso de la humanidad.

Sin embargo desde la óptica de Francisco Fernández Buey, ninguna de las dos perspectivas es totalmente atinada:

*“Se defiende un concepto elitista e idealizado de la enseñanza universitaria en general y del conocimiento científico-filosófico en particular inspirado en la Grecia clásica y en el “hombre del Renacimiento”, un concepto que era ya inmantenible por razones económico-sociales en aquella época (no digamos ahora) y se juzga la institucionalización de la ciencia contemporánea desde él, lo que supone una ampliación demasiado fuerte del pensamiento analógico”.*⁴⁵

Es menester decir que tanto el humanismo como la ciencia representan dos tradiciones del saber que deben ser incluyentes, con el propósito principal de garantizar un avance significativo en la adquisición de conocimientos así como de habilidades y competencias por parte de los educandos, independientemente de la naturaleza del área de estudio que se haya elegido.

1.1.8 El humanismo contemporáneo

1.1.8.1 *El Humanismo Científico y su papel dentro de la Universidad*

Desde este escenario en el cual la interfecundación entre varios campos del conocimiento debería ser una realidad, ¿será posible hablar de un *Humanismo Científico*? Tal parece que las últimas tendencias en la cuales el grado de avance de las diferentes ramas del saber es elevado, indican una respuesta afirmativa.

⁴⁵ Fernández Buey Francisco, “Posibilidades de reencuentro entre una cultura científica y una cultura humanista a fin de siglo”, Zaragoza, Fundación Seminario de Investigación para la Paz, 2008, p. 158 en Seminario de Investigación para la Paz, Página web: <http://www.seipaz.org/documentos/15.FERNANDEZ%20BUEYPosibilidades%20de%20reencuentro%20entre%20una%20cultura%20cient%EDfica%20y%20una%20humanista.pdf>, consultada el 24 de Abril de 2012

En palabras de José Lira Bautista:

*“Para lograr que la formación profesional sea al mismo tiempo formación humanista hay que replantearse la idea de ciencia, de tal manera que se contemplen en ella misma esos aspectos sociales y humanos. Lo que se pretende es resaltar aquellos elementos que están contenidos en la ciencia, como actividad y como resultado pero que no se les había dado la importancia que tienen, al menos en la filosofía de la ciencia tradicional. Esos elementos permitirán comprender mejor, además de la racionalidad del conocimiento científico, su inserción en la sociedad en donde se generan”.*⁴⁶

En estos tiempos se apunta a la construcción de un Humanismo Científico del siglo XXI, particularmente porque la vinculación entre ambas perspectivas parece haberse debilitado. Esta situación se presenta fundamentalmente en las universidades en donde el quehacer del humanismo es sustancial para abonar a la formación de futuros profesionistas.⁴⁷

La tarea educativa actual del Humanismo Científico en la Universidad tiene que ver con un giro de tipo ideológico, axiológico, político y social. Aquí el punto principal es que la educación humanista científica en las universidades, tiene que aspirar a ser una educación que se preocupe por el bienestar individual y colectivo así como por el porvenir de la civilización y la permanencia de la raza humana, ya que una persona consciente puede alcanzar grandes logros e impactar en el bienestar de los demás si está educada a través de un humanismo verdadero.⁴⁸

En este sentido, Joan y Albert Mallart así como Ramona Valls Monserrat de la Universidad de Barcelona, han señalado que en la actualidad una persona bien educada

⁴⁶ Lira Bautista José, “Ciencia y Humanismo en la formación profesional universitaria” Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, México, Palacio de Minería, 19-26 de Junio de 2006, p. 2, Página Web: <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p21.pdf>, consultada el 15 de Noviembre de 2011.

⁴⁷ Rivas Leonel José Antonio, “El Humanismo del Siglo XXI” Ponencia presentada en la Universidad de Caracas el 27 de Diciembre del 2006, p. 2, Página Web: <http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/9257841.asp>, consultada el 15 de enero de 2013

⁴⁸ Córdova López Edgardo, “Ensayo filosófico sobre educación superior y humanismo” en *Revista de Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad del Zulia, Vol. XV, N° 2, Abril-Junio de 2009, p. 1, disponible en Redalyc, Página web: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011675014>, consultada el 15 de Noviembre de 2011.

es aquella a la que se ha formado bajo las premisas del Humanismo Científico, cuyo eje principal es anteponer el cumplimiento de las responsabilidades y el ejercicio de los derechos legítimos del educando por sobre todas las cosas.⁴⁹

Por esta razón, el concepto de responsabilidad aparece constantemente en el *Humanismo Científico* del nuevo siglo. El significado pedagógico del término tiene que ver con la habilidad del hombre para responder a las diversas situaciones que se le presentan en el transcurso de su vida. Aunque es necesario puntualizar que si bien tales situaciones son de carácter individual, eso no significa que el hombre pueda ignorar sus deberes y obligaciones como ser social.

Ciertamente el *Humanismo Científico* implica una transformación personal, sin embargo el cambio del educando pronto deberá traducirse en una transformación de las prácticas sociales, con la finalidad de lograr una transformación sistémica. Ahora bien, en el ámbito escolar la transformación tiene que darse en principio dentro de la relación entre el docente y el estudiante, con la finalidad de generar un cambio en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel micro al nivel macro de la práctica escolar.

1.1.9 Cierre del capítulo

Este capítulo ha pretendido hacer una genealogía del enfoque de educación humanista, desde su orientación platónica original. La búsqueda de la verdad, la lucha por la libertad y la necesidad de acceder al conocimiento como elementos que inciden de manera poderosa en la educación el hombre, es la hipótesis de trabajo que orienta a esta tesis de investigación.

Sin embargo la formación integral de una persona no depende únicamente de lo que haga la misma, sino que hay otros factores que es necesario considerar. En este sentido, el papel del profesor es sumamente importante puesto que tiene que impulsar a los estudiantes a que salgan de la caverna y luchen contra las cegueras del conocimiento

⁴⁹ Mallart Joan, Albert Mallart, *et. al.* "Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista" Universidad de Barcelona, Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, 2011, p. 3 en <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/91.pdf>, consultada el 20 de Julio de 2012.

en que se encuentran, así como ayudarles a que superen los errores y las ilusiones que se les presentan en un mundo cada vez más caótico.⁵⁰

En cuanto a la organización de los saberes, es menester decir que el Humanismo Científico recupera bastantes elementos del humanismo clásico y los organiza desde una *Paideia* actual. Educar desde el enfoque humanista requiere hacer una reflexión constante acerca de la práctica educativa y la naturaleza de los saberes que se imparten en la escuela:

*“Del mismo modo que el cultivo de los clásicos fue para el humanismo renacentista el canal adecuado para la formación humana, o el humanismo decimonónico se centró en el conocimiento de los aspectos de la cultura más estrechamente ligados con los valores humanos en general (en contraposición a las propuestas positivistas), en la actualidad nos planteamos ¿qué formación humana requieren nuestros educandos?... Sería oportuno que quebráramos la dicotomía entre conocimientos útiles e inútiles y nos aboquemos a ofrecer a nuestros alumnos saberes humanos: científicos, tecnológicos y humanísticos interrelacionados y entrelazados en el curso de la humanidad”.*⁵¹

Por último según Edgardo Córdova López, la educación humanista en las universidades también debe apuntar hacia una transformación personal más cercana a la construcción de la autodisciplina y el autocontrol en el hombre que se educa:

*“No sería muy complicado probar que para el desarrollo armónico de una nación bastaría con una educación eminentemente humanista. Ya que la mayoría de los problemas que aquejan a un país es el resultado de no tener una clara identidad como seres humanos. Con una educación humanista no existirían problemas de corrupción, de narcotráfico o de otros crímenes y por lo tanto no existirían problemas económicos. No se trata de implementar en una sociedad el pensamiento de Platón o la ética de Aristóteles, sino de buscar el resultado de una actitud consciente y responsable”.*⁵²

⁵⁰ En el Renacimiento, Juan Luis Vives planteó que en la educación, más que el edificio escolar, el factor hombre era al que debía prestársele mucha más importancia. Stramiello Clara Inés “¿Una educación humanista hoy?” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Católica Argentina, Pp. 5, Página web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1031Stramiello.PDF>, consultada el 15 de Noviembre de 2011

⁵¹ Stramiello Clara Inés, *Op. Cit.* p. 4

⁵² Córdova López, *Op. Cit.*, p. 361

CAPÍTULO 2.

LA EDUCACIÓN HUMANISTA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

“El humanismo está en la esencia de lo que es la universidad y es la uni-versitas el espacio cultural donde se reúnen -como era en el Renacimiento- las humanidades, las artes y las ciencias. En su significación originaria y definitoria, la universidad es, en efecto, el espacio de la genuina paideia y por ende del humanismo”

Juliana González

El Humanismo, raíz común de las humanidades y las ciencias

2.1 Antecedentes

Hasta este punto se ha realizado una revisión histórica del humanismo como una corriente filosófica y pedagógica derivada de las ideas platónicas, la cual alcanzó su máximo esplendor en la etapa histórica del Renacimiento cuya presencia ha sido intersticial en el tiempo.

Rastrear la genealogía del humanismo ha tenido el principal propósito de ubicar al enfoque educativo en la historia, así como conocer las particularidades de la corriente en otros contextos espaciales y temporales e identificar en qué momento se convirtió en un modelo de enseñanza formal.

Aunque el humanismo es una tradición filosófica eminentemente occidental debido a que se desarrolló en Europa, es menester analizar qué ocurrió en otros lugares del mundo. Concretamente en este capítulo se analizará el caso mexicano, por ser la Escuela Nacional Preparatoria una institución de bachillerato que cuenta con una gran tradición y que recuperó los postulados humanistas de la Universidad Nacional de México.

En primer lugar es importante destacar que hasta antes de la llegada de los españoles, existían espacios en los cuales se enseñaba a los naturales de estas tierras diversas artes y oficios. Algunos historiadores como Raúl Horta, han señalado que los progresos educativos más importantes registrados en estas tierras, se pueden ubicar en el periodo de Quetzalcóatl gobernante de Tula (946-999 d.C.), uno de los centros de

población más importantes que existían en aquél entonces y que fuera la capital del imperio tolteca.⁵³

Durante este periodo la educación prehispánica se expresó a través del florecimiento de las artes, la ciencia, la música y las letras. Con esta visión fue que se instituyeron tanto el Calmécac como el Tepochcalli, en donde se enseñaban por separado (a los indígenas de la nobleza y del pueblo) las leyes de la convivencia social, así como la defensa de los estratos más humildes de la población, el arte de la guerra, y las labores domésticas.⁵⁴

El gobierno de Quetzalcóatl cayó al estallar la rebelión de Tula. El rey fue desterrado del gobierno, aunque dejaría sembrada la semilla del respeto y el amor al prójimo entre los pobladores de estas tierras. Posteriormente se sucederían otros reyes y otras formas de gobierno y educación, pero este período sería recordado por todos debido a los grandes progresos obtenidos.

2.1.1 La conquista y el humanismo

En 1521 arribaron a esta tierra los conquistadores españoles comandados por Hernán Cortés, con la finalidad de explorar nuevos territorios y lograr la consolidación de la Corona Española como potencia imperial. Con ellos también llegaron algunos de los máximos representantes del humanismo español: los sacerdotes de las distintas órdenes mendicantes europeas.

Uno de los más destacados representantes del humanismo europeo que llegó a la Nueva España fue Don Vasco de Quiroga. Misionero de la orden franciscana y abogado de profesión, fue un gran estudioso de Platón, Tomás Moro y San Ignacio de Loyola, los humanistas europeos por excelencia.⁵⁵

En 1532 De Quiroga fue designado oidor de la Segunda Audiencia de México y ese mismo año fundó el primer Hospital-Pueblo de Santa Fe, cuya inspiración tuvo lugar

⁵³ Horta Raúl, El Humanismo en el Nuevo Mundo. Ensayo histórico y perspectivas contemporáneas, México, Miguel Ángel Porrúa, 1997, pp. 25-54

⁵⁴ *Ibid*, p. 41

⁵⁵ Bajo estas orientaciones teóricas, Vasco de Quiroga retomaría una serie de postulados acerca de la dignidad del hombre así como su derecho a la salvación divina, independientemente de su condición humana.

en la famosa obra de Tomás Moro “*La Utopía*” y en el que intentó llevar a la práctica los ideales humanistas.⁵⁶

Los Hospitales-Pueblo fueron centros de adoctrinamiento, de enseñanza y de vida en común gobernada por normas que abarcaban los regímenes de propiedad, trabajo, relaciones familiares, organización cívica y social, al mismo tiempo que se ocupaban de brindar servicios asistenciales a enfermos, ancianos y viudas.

Asimismo el humanismo de Vasco de Quiroga le llevó a impulsar la evangelización de los naturales de estas tierras, con un fundamento práctico así como una orientación esencialmente pedagógica. Mientras ocupó el cargo de obispo de Michoacán, “Tata Vasco” fundó varios colegios entre los que estacaron el Hospital de Santa Marta en Pátzcuaro, el Colegio de Niñas y el Colegio de San Nicolás Obispo (antecedente directo de la actual Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo) en donde estudiaron personajes tan importantes para la vida del país como Miguel Hidalgo y José María Morelos y Pavón.⁵⁷

2.1.2 Humanismo y proyectos educativos de las órdenes religiosas en la Nueva España

La fundación en 1540 del Colegio de San Nicolás Obispo, marcó un referente importante de la educación humanista en México. Dicho colegio se estableció como una institución regional que desde el principio tuvo una importante influencia cultural en los territorios de San Luis Potosí, Querétaro, Guanajuato y el Estado de México.

Para el gobierno de la Nueva España la necesidad de fundar colegios para la educación de los naturales implicó la elaboración de un proyecto de enseñanza, el cual garantizara la conquista espiritual de los indígenas a través de la evangelización y la pacificación de los naturales de estas tierras.

⁵⁶ “*La denominación resulta ahora equívoca si empleamos la palabra hospital en la aceptación vigente del establecimiento en que se atiende a enfermos, por lo general indigentes. En la época de Vasco de Quiroga la palabra hospital no perdía aún su esencia latina procedente de “hospes” (huésped), es decir, hospedaje. Un primer desvío denotativo hizo que la acción de hospedar se dirigiera a los desvalidos y que al propio tiempo rebasara en beneficio de ellos el concepto de albergue, de aposento, para suministrarles la mayor variedad de servicios. Surgió entonces el vocablo “hospitalidad” grato a don Vasco, aplicado por él a la obra total de sus pueblos de Santa Fe.*” Horta Raúl, *Op. Cit.*, pp. 80-81

⁵⁷ “Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, en Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, Página Web: <http://www.umich.mx/historia.html>, consultada el 23 de Marzo de 2011

En este proceso se incorporaron los postulados del humanismo europeo a través de la paideia cristocéntrica, la cual facilitaría la conquista espiritual. Con la finalidad de lograr este objetivo, la intervención del humanismo en la educación indiana fue un factor decisivo que tuvo incidencia en la formación cultural de los conquistados.

Los logros de los religiosos en esta materia fueron extraordinarios. Incluso Fray Pedro de Gante (de la orden de los franciscanos) es reconocido como el primer gran educador de la Nueva España, debido a su reconocida habilidad para la enseñanza la cual ejerció de manera eficaz. Él mismo se encargó de fundar varias escuelas destinadas a la educación de los indígenas en las cuales se impartían clases de música, canto, primeras letras y artesanías.

Fue a partir del establecimiento de estas escuelas de orientación humanista, que las condiciones educativas de los indígenas comenzaron a mejorar. Además de ocuparse de la formación de los indios, Fray Pedro de Gante fue un aguerrido defensor de sus pupilos al interceder constantemente por ellos ante la Corona Española.

Posteriormente en otro grupo de misioneros de la orden franciscana llegaría a estas tierras Fray Toribio de Benavente (Motolinía)⁵⁸, quien también participó de manera destacada en la evangelización de la Nueva España. Las primeras tareas educativas llevadas a cabo por el fraile, consistieron hacer adaptaciones del catecismo a las diferentes lenguas que hablaban los naturales.

Motolinía se destacó por promover la nueva religión a través de estrategias didácticas humanistas tales como el teatro de evangelización, en el cual los indígenas eran los actores principales. La estrategia del teatro de evangelización significó una forma más amena y práctica de difundir el conocimiento de los evangelios e inculcarlo en el imaginario de los indígenas.

Además uno de los más importantes esfuerzos de la orden franciscana por impulsar la educación y la transmisión de nuevos saberes culturales a los indígenas, fue la fundación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1536 el cual se proyectó como una escuela de altos estudios para quienes tuvieran conocimientos previos, tales como saber leer y escribir en castellano.

⁵⁸ Le llamaron así debido a la humilde condición con la que Fray Toribio había arribado a la nueva España. "Motolinía" era el vocablo utilizado por los indígenas para designar a la gente de mayor pobreza; por tanto Fray Toribio de Benavente quiso llamarse Motolinía.

En este Colegio los jóvenes podían estudiar Gramática Latina, Retórica, Lógica y algunas cuestiones de Filosofía además de Música y Medicina Tradicional. La impartición de cursos a los indígenas representó un gran reto para los religiosos, quienes en principio contaron con la aprobación del Rey Carlos V para esta obra. La Corona vio con buenos ojos el establecimiento del colegio e incluso se comprometió a subvencionarlos, para garantizar un nivel de educación superior a los naturales de la Nueva España.

Los resultados obtenidos por la institución fueron extraordinarios, a tal grado que se consiguió que los indígenas llegaran a hablar latín con una fluidez similar a la de sus profesores europeos.⁵⁹

El Colegio tuvo tanto éxito que permaneció por varios años y se mantuvo en manos de los ex alumnos, quienes posteriormente se convirtieron en profesores facultados para elegir a los rectores del colegio. Otro de los humanistas destacados que colaboró en el Colegio como profesor de Gramática Latina fue Fray Bernardino de Sahagún, el cual se dio a la tarea de ampliar el conocimiento de las tradiciones, costumbres y formas de vida de los indígenas.

2.1.3 Fundación de la Real y Pontificia Universidad Nacional de México

Después de toda esta etapa de esplendor del humanismo novohispano, materializado en la creación de los Hospitales-Pueblo y en la orientación educativa de los principales colegios fundados en esta etapa histórica, el enfoque de educación humanista fue incorporado cada vez con mayor oportunidad en el nivel de los estudios superiores.

La emergencia de una nueva élite política y económica que garantizaba la continuidad del proyecto colonizador en la Nueva España, demandaba un cierto tipo de educación que dotara de una sólida formación cultural a los miembros de dicha élite. Para cumplir este propósito, el 21 de Septiembre de 1551 a través de la Cédula Real expedida por el Rey Carlos I de España y firmada por el príncipe Felipe II, se fundó la Real Universidad de México.

⁵⁹ Gonzalbo Aizpuru Pilar, Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena, México, El Colegio de México, 2008, p. 115

El 7 de Octubre de 1595 mediante la bula papal emitida por Clemente VIII la institución alcanzó el título de Real y Pontificia Universidad de México, con lo cual adquirió todos y cada uno de los privilegios de la Universidad de Salamanca.⁶⁰

La fundación de la institución universitaria se identificó claramente con el inicio del Renacimiento europeo, de acuerdo con dos aspectos centrales que marcaron su origen:

1. La actitud manifiesta a la adquisición del conocimiento y al interés por el estudio de los clásicos.
2. La independencia que se estatúa para los estudios romanos.

Ambas premisas significaron que el ciclo de enseñanza establecido, tuvo por oficio inmediato el estudio y la comprensión de los autores latinos según lo que dictaba el Renacimiento. Por esta razón el acontecimiento de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, significó la instauración oficial de la educación humanista en la Nueva España.

De acuerdo con Rafael Moreno:

*“Los humanistas del Siglo XVI o los del Siglo XVIII incluso el selecto conjunto de jesuitas expulsados, son humanistas porque van más allá de las limitaciones escolares”.*⁶¹

A partir de entonces la orientación humanista en la formación de los estudiantes de la Universidad fue evidente. En 1553, el español Francisco Cervantes de Salazar se convirtió en el primer profesor de retórica de la institución. Su obra fue muy destacada debido a que asumió directamente la responsabilidad de incorporar oficialmente al humanismo como enfoque rector de la Universidad.

Cabe destacar que Cervantes de Salazar había sido alumno directo de Luis Vives, el máximo humanista español representante del pensamiento renacentista. Así el estudio de los autores latinos en la recién fundada universidad, fue un elemento clave que

⁶⁰ “Historia de la Real y Pontificia Universidad de México” en [Universidad Pontificia de México](http://www.pontificia.edu.mx/nuestra_universidad_historia.htm), Página web: http://www.pontificia.edu.mx/nuestra_universidad_historia.htm, consultada el 27 de Marzo de 2013

⁶¹ Moreno Rafael, “Los orígenes del humanismo mexicano” en [El humanismo mexicano. Líneas y tendencias](#), México, FFyL, UNAM, 1999, p.151

permitió la exaltación de la conciencia del hombre novohispano para alentar la construcción de un nuevo proyecto de nación.

El naciente humanismo mexicano constituyó una forma de pensamiento sincrética, en la cual se combinaron las ideas europeas renacentistas tales como la contemplación estética y el dominio de las formas literarias con ideas más utilitaristas, presentes en el nuevo continente tales como el pensamiento práctico en la conformación del nuevo proyecto de nación.

Tal sincretismo dio como resultado la formación de una identidad propia y la construcción de un pensamiento filosófico alternativo, en contraste con el pensamiento filosófico eurocentrista proveniente de España.⁶²

2.1.4 La educación jesuita

En 1572 ocurrió un acontecimiento decisivo para la educación humanista en la Nueva España: la llegada de los jesuitas. Desde su arribo, la Compañía de Jesús impulsó de manera sustancial la educación a través del seguimiento dado a una categoría central establecida por la orden religiosa, la que en adelante, estaría encargada de orientar la futura tarea educativa: la *ratio studiorum*.

Como filosofía de enseñanza, la *ratio studiorum* implicó centrar la atención en tres aspectos elementales del proceso de enseñanza: la razón, el orden y el método.⁶³

Por tal motivo la orden además de dedicarse a evangelizar a los indígenas, promovió una enseñanza basada en las siete artes liberales presentes en el currículum romano. La idea principal de los jesuitas era lograr la formación integral del hombre, el cual a su vez debía orientar todas sus acciones a través del compromiso espiritual.

⁶² "Es importantísimo recalcar que en esa escuela de Luis Vives la lengua no se estudia por la lengua, ni los autores por simples aficiones literarias. Cervantes de Salazar quiere formar a un nuevo tipo de hombre, a los mexicanos eruditos y elocuentes que expongan ante el mundo entero las maravillas de nuestra ilustre tierra. Por eso con la lengua forja los orígenes mexicanos. Por sus Diálogos, pertenece justamente a los pensadores que contribuyeron a crear sobre las ruinas de la conquista, la conciencia de que los mexicanos eran iguales a los otros pueblos, de que estaban predestinados a un lugar de primera fila en la historia y de ser, con todo, distintos a los demás. Inicia formalmente al alma mexicana en una penosa peregrinación de cuatro siglos: sentirse grandes y no serlo, saberse universales y ser regionales, imaginarse conocidos e ignorarse a sí mismos, imaginarse distintos y en una prolongación de dos matices no siempre advertidos." Moreno Rafael, *Op. Cit.*, pp. 163-169

⁶³ *Ídem*

Al respecto José Morales Orozco señala:

*“La educación jesuita es “interesada”, busca la transformación de la persona, la integración de todas sus dimensiones (intelectual, afectiva, ética y religiosa) en una continua interacción reflexiva y crítica con el contexto social. La adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, han de trascender el éxito profesional individual y buscar la transformación social y el bien común. El modo de ser y proceder de los jesuitas se encarna en sus instituciones educativas: libertad orientada por la verdad, la justicia y la búsqueda del mayor servicio, especialmente hacia los más necesitados; reflexión profunda y crítica sobre la realidad; respeto y valoración de los diversos modos de pensar, creer y actuar; conciencia de las propias decisiones y responsabilidad de las consecuencias del actuar; integración de la libertad individual con el compromiso compartido y solidario. Los colegios y universidades jesuitas no son instrumentos de proselitismo religioso o ideológico, sino centros que pretenden formar a los mejores alumnos y alumnas para el mundo”.*⁶⁴

Bajo esta inspiración los jesuitas se dieron a la tarea de crear instituciones de estudios universitarios mayores, cuya importancia histórica reside en el hecho de que su conformación representó el antecedente directo de la Escuela Nacional Preparatoria. Las dos escuelas creadas para ocuparse de atender a los jóvenes estudiantes de nivel medio superior, fueron las que trescientos años después se integrarían para formar la ENP.⁶⁵

Años más tarde como parte de la Real y Pontificia Universidad de México se estableció la Facultad de Artes, institución de estudios preparatorios para las licenciaturas. Esto fue posible en gran medida gracias a la influencia jesuita y de la misma manera, con el establecimiento de los Colegios de San Pedro y San Pablo, el Colegio de San Ildefonso y alrededor de otros 30 colegios en las principales ciudades de la Nueva España, la formación de la juventud novohispana se vería fortalecida.⁶⁶

Por su parte, el Colegio de Tepotzotlán (institución de estudios superiores también creada por los jesuitas) representó uno de los proyectos educativos más importantes de la orden. El nivel alcanzado por el Colegio fue tal, que en dado momento se convirtió en

⁶⁴ Morales Orozco José, “Los Jesuitas y la educación” en *Ibero. Revista de la Universidad Iberoamericana*, Año II, Octubre-Noviembre de 2010, p. 3

⁶⁵ Dichas instituciones fueron el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco y el Colegio de San Juan de Letrán

⁶⁶ Mendoza Javier, *et al.* “La UNAM y su bachillerato” en *La UNAM. El debate pendiente*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés Editores, 2001, p. 90

competencia directa de la Universidad e incluso logró a tomar cierta ventaja sobre ésta.⁶⁷ El Colegio tenía una imprenta propia, y una biblioteca que resguardaba las obras de Cicerón, Virgilio, Ovidio y Marcial.

Debido al carácter de los estudios realizados dentro de sus aulas, los colegios jesuitas se caracterizaron por ser formadores de los humanistas novohispanos, ideólogos y estudiosos de los principales sucesos acontecidos. Además la misión de los jesuitas con la fundación de estos Colegios Universitarios mayores, también respondió a la necesidad de contrarrestar la influencia de la reforma luterana en Europa con el temor de que ésta se hiciera extensiva a las nuevas tierras, en las que los naturales apenas habían comenzado a adoptar la religión cristiana.⁶⁸

Otro de los puntos fuertes de la educación jesuita fue que se preocupó por captar y transmitir las ideas de la ilustración en las cátedras, combinándolas con la construcción y difusión de un sentimiento nacionalista. En 1618 con la creación del Colegio Real de San Ildefonso, los jesuitas dan inicio a una era de esplendor en el ámbito de la conformación de la conciencia nacional a través de la tarea educativa.

La construcción del Colegio ocurrió entre 1612 y 1749, por lo que fue terminado años antes de la expulsión de la orden por la corona española en el año de 1767. A consecuencia de la expulsión el Colegio cayó en decadencia, por lo cual fue necesario reubicar a los alumnos en diferentes inmuebles habilitados como escuelas, hasta el restablecimiento de la Compañía de Jesús en 1814.⁶⁹

2.2 El establecimiento de la República y el humanismo liberal mexicano del siglo XIX

Los acontecimientos históricos ocurridos en la primera década del siglo XIX, producto de la inconformidad de los criollos por alcanzar los máximos puestos de poder

⁶⁷ Iraburu José María, "Jesuitas ensanchadores de México" en Hechos de los apóstoles en América, en Hispanidad, Página web: <http://hispanidad.tripod.com/hechos16.htm>, consultada el 27 de Marzo de 2013

⁶⁸ En cuanto a los egresados del sistema de educación jesuita, se encontraban Carlos de Sigüenza y Góngora, Francisco Xavier Alegre y Francisco Xavier Clavijero, quienes escribieron sendas obras acerca de la historia de México y el desarrollo de la conquista.

⁶⁹ Romo Medrano Lilia Estela, *et al.*, La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad, México, UNAM, 2011, pp. 15-16

político y en respuesta a la gran presión de la corona debido al aumento de impuestos así como a la expulsión de los jesuitas que tanto habían trabajado en el proyecto educativo, ocasionaron varios efectos en la organización del floreciente humanismo novohispano.

Uno de estos efectos fue la influencia del pensamiento liberal procedente de Europa el cual tuvo un impacto en la educación de las nuevas élites dominantes. Concretamente los criollos quienes tan pronto se adaptaron a la vida en la Nueva España, comenzaron a cuestionar los fundamentos del orden colonial y la permanencia del régimen.

Jaime Castrejón Diez apunta que el Renacimiento, el empirismo y la Ilustración, tuvieron una gran influencia en la educación de la sociedad colonial; por ejemplo, el estudio del latín dio paso al estudio de las lenguas vernáculas así como el empirismo impulsó el desarrollo de la ciencia. Se experimentó una nueva organización del sistema educativo en el cual convivían las ideas tradicionales con las ideas nuevas, provenientes fundamentalmente del positivismo europeo.⁷⁰

Si bien uno de los hechos que precipitó la rebelión de independencia en la Nueva España fue la expulsión de los jesuitas, es importante destacar que durante el levantamiento armado la educación quedó suspendida debido a que el conflicto político llegó a grado tal, que las instituciones escolares fueron cerradas. Por tal motivo se tuvieron que habilitar viviendas particulares, atrios de iglesias, patios de vecindades y hospitales abandonados como salones de clase.

Si bien la independencia permitió que los criollos se emanciparan del yugo español, en realidad el resto de la estructura social se mantuvo casi igual aunque se generó una división importante en dos facciones ideológicas, las cuales continuarían luchando por muchos años más.

Los liberales y los conservadores se convirtieron en dos grupos en pugna por el poder político, los cuales buscarían cada uno controlar el rumbo de la nación y qué mejor manera de hacerlo que a través de la educación.

Según Nonoatzin Hernández Cadenas:

⁷⁰ Castrejón Diez Jaime, "La UNAM y su bachillerato" en La UNAM. El debate pendiente, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001, p. 98

*“Cuando México logra su independencia de España, se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de la Federación, con la finalidad de que el Estado se responsabilizara de la administración e impartición de la educación. Estas normas relacionadas con el proceso educativo, fueron reforzadas por las reformas que emprendieron José María Luís Mora y Valentín Gómez Farías, para regular la educación preparatoria como un requisito de ingreso a la educación superior”.*⁷¹

En materia educativa el ideario de los conservadores difería en buena medida del ideario de los liberales. Mientras que los primeros pugnaban por una continuidad de las instituciones educativas existentes para lograr la estabilidad necesaria para el país después de la independencia, los segundos pugnaban porque se suprimiera la Real y Pontificia Universidad de México además de cerrar las escuelas existentes que habían sido reinstaladas (con motivo del regreso de la Compañía de Jesús a México), por considerarlas instituciones pertenecientes al viejo orden.

En palabras de Edmundo O’Gorman:

*“Todo arranca por así decirlo, de aquellos dos anhelos que forman el subsuelo espiritual de la Independencia. Por una parte el deseo a veces ferozmente satisfecho, de acabar de una buena vez por todas con la que parecía pesadilla del pasado colonial, sustituyéndolo por un pasado indígena esplendoroso y culto, que era algo así como hacer de tripas abuelos. Por otra parte, la ilusión de convertir a México, mediante la adopción del programa político-económico-industrial del liberalismo a la moda, en un país como “los más adelantados de las naciones civilizadas” según rezaba la frase consagrada”.*⁷²

Hacia 1824 con el advenimiento de la República, la Universidad pudo mantener su existencia al margen de las innovaciones desarrolladas por los colegios auspiciados por los jesuitas. Sin embargo debido a la pugna antes descrita entre ambas facciones políticas, la institución fue clausurada en el año de 1833 con el argumento de formar parte de aquella vieja estructura colonial, cuya destrucción (según los liberales) era absolutamente necesaria.⁷³

⁷¹ Hernández Cárdenas Nonoatzin, "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista ", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Abril 2012, Pág 1, en Enciclopedia y biblioteca virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas, Página web: www.eumed.net/rev/cccss/20/, consultada el 20 de Noviembre de 2012.

⁷² O’Gorman Edmundo, Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México, México, UNAM, 2010, p. 3

⁷³ Talavera Abraham, “La reforma, la intervención y el liberalismo triunfante” en Liberalismo y educación, México, SEP, 1973, Tomo II, p. 29

El intento de reforma de 1833-1834 fue la última oportunidad importante que tendrían los liberales para obtener el control de la educación. La Real y Pontificia Universidad de México se convirtió en botín político de ambas facciones al reabrirse y clausurarse en varias ocasiones, hasta su cierre definitivo en 1865 por Maximiliano de Habsburgo.

El triunfo político de los liberales así como las nuevas leyes de desamortización, secularización y la Ley Orgánica de Instrucción Pública, hicieron efectiva la desaparición de los Colegios Mayores de los jesuitas (que se habían agrupado en el Colegio Real de San Ildefonso) obligándolos a transformarse en una nueva institución proyectada inicialmente por el gobierno juarista: la Escuela Nacional Preparatoria.

Al respecto, Mario Magallón Anaya señala que:

*“El país después de convulsiones y luchas armadas, finalmente en 1867 triunfa sobre sus agresores y en este mismo año Benito Juárez hace llamar a Gabino Barreda para reestructurar la educación de la nación (ello no incluía a la escuela elemental, que seguirá dentro de los márgenes del liberalismo). La creación de la Escuela Nacional Preparatoria estaba encaminada a una élite social que sería el reservorio natural de la juventud moderna y progresista. Cabe advertir que la Escuela Nacional Preparatoria no fue concebida por Barreda sólo como un puente hacia las profesiones, sino para preparar hombres porque quiere darle a la juventud la base intelectual necesaria para hacerla más apta en la lucha por la vida”.*⁷⁴

Pero ¿cuál fue el germen de la Escuela Nacional Preparatoria? ¿Cómo surgió? ¿Para qué fue diseñada y con qué fines se creó en México?

2.3 La Escuela Nacional Preparatoria.

La creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) obedeció a un proyecto educativo de nación, mediante el cual se intentó poner orden en la convulsionada sociedad mexicana.

Influenciada en buena medida por el Positivismo europeo, filosofía en boga en la Francia de aquella época (de la que Gabino Barrera era seguidor) así como por algunos de remanentes de la filosofía escolástica prevaleciente en México, la ENP se constituyó

⁷⁴ Magallón Anaya Mario, “La filosofía después de la independencia” en Historia de las ideas filosóficas. Ensayo de filosofía y de cultura en la mexicanidad, México, Editorial Torres Asociados, 2010, p. 47

como una institución de vanguardia cuya finalidad fue impulsar el estudio de la educación media superior en los jóvenes mexicanos.

De acuerdo con Javier Mendoza:

“Con una orientación positivista –corriente filosófica predominante en esos años- la ENP estableció un innovador plan de estudios para dotar a los estudiantes de una cultura general y científica que los preparara para su ingreso a las escuelas de enseñanza superior”.⁷⁵

Retomando por un momento la pugna entre liberales y conservadores cabe aclarar que una de las ideas que desde el principio compartieron estos dos grupos antagónicos, fue la idea de progreso como máxima aspiración de la nación mexicana, a semejanza de los humanistas de la Ilustración. Además dicha búsqueda afanosa del progreso provenía de las ideas que orientaban al Positivismo cuyo lema amor, orden y progreso, alentaba la fundación de una ciencia de la sociedad organizada a partir de un área opuesta del conocimiento: las ciencias exactas.

Por esta razón, en correspondencia con dicha idea de alcanzar el progreso a través de la ciencia, el Positivismo fue aceptado por los liberales mexicanos e incorporado al proyecto educativo inicial de la preparatoria. De esta manera el plan de estudios original de la institución, tuvo una mayor orientación hacia las ciencias exactas complementándose con algunas materias de historia y humanidades.

Así como el progreso aparecía como la base intelectual del Positivismo, la libertad se manifestaba en el horizonte como parte fundamental del ideario original que orientó a la institución. Por lo tanto, la singularidad del proyecto educativo de la ENP reside en que se conformó una suerte de “*Positivismo Humanista*” mexicano, el cual si bien pretendió restaurar el orden nacional, en ningún momento se opuso a la idea de la libertad.

Los postulados de dicho proyecto tenían que ver con una regulación de la libertad de los individuos en el marco del orden restablecido, con el único objetivo de alcanzar el progreso material. Por lo tanto el Positivismo mexicano fue más allá de ser un sistema filosófico importado de Europa; además se combinó con las ideas liberales para dar origen a una nueva institución educativa.

⁷⁵ Mendoza Javier, *Op. Cit.*, p. 90

La creación de la Escuela Nacional Preparatoria hizo posible conciliar la libertad con el orden y educar sin distinciones de credo o raza a los jóvenes en edad escolar. Ésta escuela constituyó la gran aportación de Gabino Barreda al proyecto educativo nacional.

Asimismo la institución tuvo como meta principal alcanzar el progreso científico de la nación, a partir de un “fondo común de verdades” mediante el cual los estudiantes mexicanos lograran adquirir una gran cantidad de conocimientos.

Quizá la gran diferencia entre el humanismo original y el Positivismo mexicano fue la direccionalidad que se le dio a cada modelo pedagógico: mientras que el Positivismo apuntó a un predominio de las ciencias exactas tomando en cuenta en menor medida a los estudios humanísticos, la educación humanista se encaminó a formar sujetos pensantes, educados y cultos, aunque con ciertas reservas en relación con el estudio de la ciencia sin fundamentos filosóficos.

La polémica entre ambos modelos es muy interesante y se ha mantenido en el transcurso de la historia de la preparatoria. Por ejemplo, los positivistas han sido criticados y señalados como enemigos del humanismo y de las humanidades “*razones por las cuales ni pudieron entender los problemas de México ni los problemas del hombre*”.⁷⁶ Aunque también es un hecho que su tarea inicial al frente de la ENP ha tenido grandes alcances, de tal manera que “*los positivistas mexicanos, por lo menos son los primeros educadores, y educadores por excelencia*”.⁷⁷

Los argumentos desarrollados por Gabino Barreda desde la fundación de la institución, tuvieron como objetivo general organizar una educación liberal que ayudara a los jóvenes a deshacerse de los atavismos tradicionales (la falta de educación), además de fomentar un restablecimiento del orden en las inteligencias con el fin de terminar con la anarquía reinante.

En propias palabras de Barreda:

“Para que la conducta práctica sea en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos más o menos deliberadamente, pero de una manera constante. Este fondo de verdades que nos han de servir de punto de partida debe presentar un carácter general y enciclopédico, para

⁷⁶ Moreno Rafael, “¿Fue humanista el positivismo mexicano?” *Op. Cit.*, p. 241

⁷⁷ *Ibid*, p. 243

*que ni un solo hecho de importancia se haya inculcado en nuestro espíritu sin haber sido antes sometido a una discusión, aunque somera, suficiente para darnos a conocer sus verdaderos fundamentos...”*⁷⁸

Fue en 1867 cuando se inauguraron los cursos en la Escuela Nacional Preparatoria. A partir de ese momento, los estudiantes de este nivel estarían sujetos a la más estricta disciplina intelectual con la finalidad de unificar las conciencias en torno a la enseñanza de ése fondo común de verdades.

2.3.1 El Positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria

En principio la Escuela Nacional Preparatoria obedeció a un modelo pedagógico diseñado por una comisión especializada. El modelo inicial planteó el seguimiento de una rigurosa disciplina intelectual, que llevara al alumno a pensar en los problemas de su tiempo así como le permitiera aprender y desarrollar un método científico para la comprensión de los fenómenos de la realidad concreta, sustentado fundamentalmente en los principios de la inducción y la deducción.

Hugo Arturo Cardoso Vargas estudioso del modelo pedagógico original de la ENP ha organizado el modelo de manera tal, que permite observar una estructura encaminada al cumplimiento de tres fines principales que guardan el siguiente orden:

1. Fines sociales

Relativos a la necesidad de educar a la juventud y de reformar las conductas de los jóvenes así como orientarlos hacia el cumplimiento de las necesidades sociales, a través del ejercicio de una profesión. El acto de creación de la ENP significó un cambio revolucionario de la sociedad de aquel tiempo, el cual se dio a partir de la Ley Orgánica de Instrucción Pública antes mencionada, legislación que obligó al Estado a proporcionar una educación no sólo laica sino también científica.

2. Fines institucionales

Relativos a combatir la problemática en torno a la pertinencia de crear solamente una o más preparatorias y a destruir de raíz la atmósfera de odio y de división imperante

⁷⁸ Barreda Gabino, “Carta al gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio”, 10 de Octubre de 1870 en Talavera Abraham, *Op. Cit.*, p. 223

en el país hasta ese momento. Asimismo los fines institucionales incluyeron intereses académicos correspondientes a la promoción del estudio y el compromiso escolar así como la preparación de los jóvenes para los estudios profesionales, a la vez de servir de filtro para los que no eran aptos para las carreras profesionales.

3. Fines académicos

Relativos estrictamente al conjunto de objetivos mediante los cuales se aseguraría la formación de los estudiantes del plantel. Desde un principio la ENP se propuso ser una institución que promoviera la educación intelectual así como una sólida instrucción del egresado, aunque subordinada a la disciplina mental propia del proceso de enseñanza-aprendizaje.⁷⁹

Si bien estos fines fueron esbozados de manera clara y precisa por Gabino Barreda a través de los diferentes escritos que cruzó con las principales dependencias de gobierno de la república mexicana, en realidad en los documentos formales relativos al plan de Estudios original, tales estipulaciones no están presentes de manera explícita:

*“En la Ley Orgánica no existe mención en torno a los fines –legales, formales, reales- que se esperan logre la Escuela Nacional Preparatoria. Lo mismo sucede con su reglamento; así que no es posible conocer cuáles fueron las metas, los fines y los objetivos de la ENP según el marco legal. Ante esta ausencia corresponde buscar en Barreda la definición de los fines del plantel”.*⁸⁰

De acuerdo con el plan de estudios original, la finalidad fue proporcionar al estudiante un tipo de educación enciclopédica que le permitiera adquirir y dominar un conjunto de conocimientos de importancia práctica. En este sentido Barreda criticó duramente al modelo de la educación jesuita acusándolo de metafísico, por lo que propuso organizar los estudios medios de la siguiente manera:

“Los estudios preparatorios más importantes se han arreglado de manera que se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica, interponiendo entre ambos el estudio de las ciencias naturales, poniendo en primer lugar la cosmografía y la física, luego la geografía y

⁷⁹ Cfr. Cardoso Vargas Hugo Arturo, “El modelo pedagógico de la Escuela Nacional Preparatoria”, México, UNAM-FES Acatlán, 2009, Pp. 49

⁸⁰ *Ibid*, p. 7

*la química y por último, la historia natural de los seres dotados de vida, es decir, la botánica y la zoología”.*⁸¹

Una vez que se hubo establecido el modelo pedagógico, el inicio de cursos de la Escuela Nacional Preparatoria se dio con gran beneplácito del gobierno mexicano y de las autoridades de la Ciudad de México el 3 de Febrero de 1868, con una matrícula aproximada de 900 estudiantes inscritos.⁸² El lema “Libertad, Orden y Progreso” sería en lo sucesivo el que orientaría los destinos de los jóvenes pertenecientes a la preparatoria.

La sede original se localizó en el antiguo Colegio Jesuita de San Ildefonso y fue el punto de reunión en el que convergieron cientos de jóvenes, quienes pertenecían en su mayoría a la clase media del país. Hijos de comerciantes y políticos en activo, eran los que acudían a estudiar a la institución.

El impacto del nuevo modelo pedagógico fue tal, que incluso se replicó en algunas otras instituciones de educación media superior de la República mexicana. En cuanto a la relación con la Universidad, cabe recordar que hasta ese entonces la institución se mantenía clausurada desde 1865.

2.3.2 La actividad política al interior de la ENP

Desde sus inicios el contexto político en el que se encontraba la preparatoria no fue sencillo. La institución tuvo que enfrentar duras críticas a su fundador y al modelo pedagógico positivista, debido al postulado central que señalaba como una obligación desterrar a la religión de la enseñanza en el bachillerato. Por esta razón los principales ataques que se hicieron a la ENP, surgieron de los miembros de la prensa católica.

De manera simultánea comenzaron a presentarse algunos conflictos, con respecto al carácter rígido del reglamento así como en la estructura y organización de los programas de estudio, además del insuficiente espacio en el que tomaban clases los 900 alumnos que acudían al Colegio de San Ildefonso.

⁸¹ Barreda Gabino, *Op. Cit.*, p. 222

⁸² Romo Medrano Lilia, *Op. Cit.*, p. 21

A partir de entonces la participación política y el constante activismo estudiantil, serían fuentes de conflicto en la preparatoria. Cabe aclarar que ambos aspectos se encontraban exacerbados en ese momento, debido al contexto nacional de la sucesión presidencial de Porfirio Díaz. La agitación política dentro de la Preparatoria se dividió en dos facciones: los que apoyaban al presidente Díaz y los que estaban en su contra. Este último grupo, lo conformaban jóvenes preparatorianos autodenominados como “Ateneo de la Juventud”.

Este grupo celebraba constantemente reuniones que giraban en torno a discusiones académicas fundamentadas en buena medida por la traducción y el estudio de los clásicos griegos, actividad que a su juicio debía constituir el elemento central de la formación cultural universitaria.

Además, el Ateneo de la Juventud se ocupó de la apreciación de formas culturales y artísticas. Leían, escribían poesía, y se enfrascaban en disputas políticas que seguían una tendencia anti reeleccionista manifiesta en contra del grupo porfirista conocido como “los científicos”, aunque también eran duros críticos del Positivismo, modelo pedagógico que orientaba a la ENP.

2.3.3 La ENP en el contexto de fundación de la Universidad Nacional de México

Entre el año de creación de la Escuela Nacional Preparatoria y hasta el año de fundación de la Universidad Nacional de México, se expidieron diversos ordenamientos jurídicos que contemplaban modificaciones a la enseñanza media superior. El mérito principal de la institución fue el establecimiento de un plan de estudios innovador que otorgaba a los estudiantes del bachillerato una cultura general y un espíritu científico, con la finalidad de que se preparan bien para ingresar a las escuelas de enseñanza superior.

Fue así como la idea de refundar la Universidad que se encontraba clausurada y otorgarle un enfoque moderno en concordancia con la inminente llegada del siglo XX, surgió justo en el marco de los festejos del centenario de la independencia nacional. El proyecto fue llevado a cabo por uno de sus impulsores más decididos: Justo Sierra.

Ministro de instrucción pública del gobierno porfirista y recio positivista durante sus primeros años como funcionario, Sierra había tenido que sortear una férrea oposición por

parte de los demás ministros a la consolidación del proyecto debido a que se consideraba que al encontrarse el país en una situación de estabilidad y bonanza financiera, era necesario centrar los esfuerzos del Estado en el fortalecimiento de la educación básica.

Por lo tanto, la educación superior se veía como un dispendio de recursos en contraste con las carencias manifiestas en el nivel básico. De acuerdo con cifras proporcionadas por Javier Mendoza Rojas, a principios del siglo XX se tenían 13, 600, 000 habitantes y todo el sistema educativo en su conjunto apenas llegaba a 800 mil alumnos, lo cual representaba el 6% de la población. De ellos, la mayoría estaba en primaria (700 mil) y muy pocos en el nivel superior.⁸³

Este revelador dato confirma el carácter elitista que tenía la educación superior hasta ese entonces. Aunque después de muchas iniciativas y propuestas de ley, finalmente el proyecto de fundación de la Universidad Nacional de México fue aprobado a reserva de que la naciente institución tuviera un carácter moderno, distinto de su carácter original. Además debía cumplir a cabalidad con las expectativas profesionales que de ella se tenían.

El 22 de Septiembre de 1910, se inauguró en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria la Universidad Nacional de México.⁸⁴ Las autoridades decidieron que la Universidad se conformara por la unión de la Escuela de Altos Estudios, la Escuela de Medicina, la Escuela de Jurisprudencia, la Escuela de Bellas Artes, la Escuela de Ingenieros y la incorporación de la Escuela Nacional Preparatoria, que hasta ese momento contaba con 991 estudiantes.

Así pues, la Universidad inició actividades con un poco más de 1,800 alumnos y 380 plazas para los profesores.⁸⁵ La incorporación de la ENP a la Universidad resultó bastante polémica puesto que se consideraba que tal decisión iba en contra de los modelos universitarios progresistas de otros países, en donde la educación media superior estaba separada de la educación superior.

⁸³ Entrevista de José Gutiérrez Vivó a Pablo Latapí, 1999, en Javier Mendoza Rojas "Creación de la Universidad Nacional de México y su contexto", *Op. Cit.*, p. 25

⁸⁴ O' Gorman Edmundo, *Op. Cit.*, p. 41

⁸⁵ Mendoza Rojas Javier, *Op. Cit.*, p. 29

La justificación del maestro Sierra para la incorporación, fue el carácter especial de la instrucción que proporcionaba la institución a sus estudiantes así como su formación en la comprensión del método científico, con lo cual sería posible darle un seguimiento a los estudios en el nivel profesional.⁸⁶

En realidad con la creación de la Universidad Nacional no ocurrió nada nuevo, puesto que las escuelas que se incorporaron tenían su propia estructura y plan de estudios. Por tal motivo los positivistas que conformaban la ENP, criticaron duramente la incorporación impulsada por Justo Sierra y lo acusaron de atentar contra el progreso nacional al revivir una institución cuyo carácter metafísico debería estar superado.

2.4 El Ateneo de la Juventud: crítica al positivismo

Con el inicio del proceso revolucionario y el consecuente exilio porfirista, los estudiantes universitarios se manifestaron en contra del movimiento anti reeleccionista encabezado por Francisco I. Madero; incluso se declararon abiertamente en contra de los maderistas y no simpatizaron con la causa. Sin embargo en términos generales durante la Revolución, la Universidad se mantuvo en funcionamiento con relativa tranquilidad así como la Escuela Nacional Preparatoria.

Aunque la mayoría de los universitarios se oponían a la transformación del sistema político, un grupo de jóvenes conocido como el Ateneo de la Juventud se destacaron del resto. Las características que mostraban estos jóvenes consistían en pertenecer a la clase media, proceder de familias acomodadas, e incluso algunos de ellos eran hijos de políticos simpatizantes de Díaz.⁸⁷

Los ateneístas además habían viajado mucho y eran jóvenes cultos, cuya principal influencia política procedía de las ideas liberales europeas. Asimismo fueron revisores de los clásicos griegos a los que traducían directamente del idioma original al español, además de ser expositores apasionados de sus ideas con respecto a la educación del pueblo a través de formas más creativas y apegadas a lo humano tales como la poesía, el arte y la música.

⁸⁶ López Tapia Alfonso, "La UNAM y su bachillerato" en La UNAM. El debate pendiente, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2001, p. 91

⁸⁷ Por ejemplo, Alfonso Reyes era hijo del general porfirista Bernardo Reyes

El objetivo del Ateneo de la Juventud fue hacer una crítica del Positivismo impulsado por Barreda. Al respecto propusieron cambios en la orientación teórica del modelo pedagógico de la ENP, tendientes a retomar el estudio de la filosofía de corte humanista. Aunado a esto, los ateneístas también hacían análisis de coyuntura y expresaban su descontento con la corriente oficial de formas diversas, las cuales incluían la organización de tertulias académicas en las que hacían gala de sus dotes de oratoria, así como de su trabajo intelectual.

Los participantes en el Ateneo de la Juventud fueron Alfonso Reyes, Antonio Caso, José Vasconcelos, Ezequiel A. Chávez, Jesús T. Acevedo, Julio Torri, Pedro Henríquez Ureña y Rafael López, en su mayoría estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria. Incluso a sus reuniones asistían autoridades de la institución, debido la calidad de las conferencias en las cuales el Ateneo difundía sus tesis.⁸⁸

El principal motivo de rechazo en la adopción del Positivismo como modelo educativo, era que el mismo representaba el sustento teórico de los científicos, es decir, aparecía como la principal orientación ideológica del régimen. Además el Ateneo de la Juventud demostró que la doctrina positivista tenía serias limitantes, debido a que no cumplía con todos los requisitos necesarios para lograr una formación integral del hombre.

Según ellos la educación tenía la posibilidad de tomar en cuenta otras corrientes de pensamiento más cercanas al hombre, tales como la religión, el arte o la vida. De acuerdo con Fernando Salmerón la propuesta de los ateneístas implicó una vuelta a las preocupaciones metafísicas desterradas por el Positivismo, además de ampliar la experiencia humana, afirmar sin vacilaciones la libertad como el fundamento del espíritu y en suma, lograr la exaltación del hombre.

Tales características fueron las que dieron a las conferencias y a los escritos del Ateneo de la Juventud un carácter humanista, generoso, de libertad y de simpatía por el pueblo, aspectos que los distinguieron claramente de las obras realizadas por los positivistas.⁸⁹

⁸⁸ Romo Medrano Lilia Estela, *Op. Cit*, p. 25

⁸⁹ Salmerón Fernando, "Los filósofos mexicanos del siglo XX" en Filosofía e Historia de las ideas en México y América Latina, México, UNAM-IIF, 2007, p. 32

Es necesario destacar que si bien, los positivistas habían sido los principales maestros de los ateneístas, éstos últimos desde el principio intentaron desmarcarse de lo que habían aprendido. Es decir, desaprendieron el Positivismo y se ocuparon de construir una nueva visión de la educación eminentemente humano. Sus esfuerzos intelectuales constituyeron una innovación en el pensamiento y la reorganización de lo mexicano, así como un avance dentro de la construcción de una orientación teórica distinta en la educación universitaria.

De acuerdo con Mario Magallón Anaya:

*“A las doctrinas del Positivismo, acartonado en un racionalismo cientificista, van a oponer hombres como Caso y Vasconcelos la filosofía de la intuición, de la emoción y de la vida. Frente al inmovilismo ofrecen doctrinas de la espontaneidad creadora y la apertura de las letras para volver un poco a las lenguas clásicas y más al castellano. Renace el humanismo, cultivo de los clásicos, redescubrimiento de España como fuente de tradición literaria, apasionada búsqueda de todo lo humano”.*⁹⁰

En 1912, el Ateneo de la Juventud se transformó en el Ateneo de México con lo cual el grupo comenzó a separarse debido a la complicada situación política del país. En 1913 Victoriano Huerta impulsó un golpe de Estado, por lo que los ateneístas asumieron una posición política opuesta a la perpetuación del régimen y a una cultura estática, que expresaron a través de sus opiniones críticas en una revista creada *ex profeso* por el grupo: *Savia Moderna*.

En resumen, los ateneístas mostraron una similitud con los antiguos humanistas grecolatinos, a través de un anti intelectualismo sostenido y una necesidad por trascender lo científico. Esta similitud constituyó una visión que se centró más en la emotividad y en la intuición del ser, que en la razón”.⁹¹

2.4.1 El impulso humanista en la Universidad Nacional de México

Con las ideas ateneístas como antecedente del cambio en la Universidad y la complicada situación del país originada por la llegada de Victoriano Huerta al poder (etapa

⁹⁰ Magallón Anaya Mario, “El Ateneo de la Juventud” en *Historia de las ideas filosóficas (ensayo de filosofía y de cultura en la mexicanidad)*, México, Editorial Torres Asociados, 2010, pp. 94-95

⁹¹ *Ibid*, p. 99

histórica en la que incluso la Escuela Nacional Preparatoria fue militarizada), se hizo necesaria una reestructuración de la institución así como una reorganización del Plan de Estudios.

En realidad, para la Universidad los años del gobierno de Huerta representaron un repunte académico. Una de las primeras medidas fue la modificación del Plan de Estudios y la eliminación de cualquier rastro de Positivismo, para incorporar corrientes filosóficas de corte espiritualista. Además se expidió una nueva Ley de la Universidad Nacional que establecía la desincorporación de la Escuela Nacional Preparatoria. Ante esta disposición, no se presentó mayor oposición de los universitarios.

La separación de la ENP duraría relativamente poco tiempo. Con el triunfo de los constitucionalistas y la llegada de Venustiano Carranza al poder, las disposiciones en materia de educación contemplaron una mayor atención del gobierno a las escuelas de nivel básico, aunque también se pensó en impulsar la reconstrucción nacional a través de una educación técnica que preparara a los jóvenes para la industria, que en este caso fue la idea inicial que se concretó con la creación del Instituto Politécnico Nacional (aunque dicha institución nacería oficialmente hasta la década de los años treinta).

Un acontecimiento importante tendría una gran incidencia en el cambio de modelo pedagógico de la institución, además de proporcionar una nueva orientación teórica a la Universidad Nacional: José Vasconcelos, el joven participante del Ateneo de la Juventud y recio crítico de la educación positivista, sería nombrado como nuevo rector.

La importancia de Vasconcelos en la Universidad fue fundamental para lograr el repunte del humanismo educativo, además de ser uno de los primeros intelectuales preocupados por impulsar la construcción de la identidad universitaria.⁹²

Con respecto a la ENP el nuevo rector se había propuesto reorganizarla, para su incorporación de nueva cuenta a la Universidad Nacional. Además había que reestructurar el Plan de Estudios y orientarlo principalmente hacia el estudio de las humanidades, así como a la formación integral de los estudiantes.

⁹² Una de las primeras acciones llevadas a cabo por Vasconcelos fue el diseño del escudo y el lema universitario. En el escudo se muestran dos especies de aves: un águila y un cóndor que representan la fusión de dos culturas hermanas para consolidar la fortaleza de la raza latinoamericana. Mientras que el lema "*Por mi raza, hablará el espíritu*" sintetizó el ideal de consumación de la unidad de los pueblos del continente, el espíritu residía en el nacionalismo de la raza. Romo Medrano, *Op. Cit.*, pp. 42-43

En sus disertaciones, Vasconcelos señalaba la necesidad de lograr la transformación radical de la Universidad, la cual tendría que hacer el tránsito necesario de una institución elitista a una institución de masas, encaminada a resolver los problemas nacionales:

*“No soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales. Necesitamos producir, obrar rectamente y pensar. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito. Pero todo esto es una cumbre; debe cimentarse en muy humildes bases, y sólo puede fundarse en la dicha de los de abajo. Por eso hay que empezar por el campesino y por el trabajador... Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere verdadero fervor apostólico. Al cambiar la misión que el nuevo ideal nos impone, es menester que cambien también los procedimientos del heroísmo”.*⁹³

Bajo estas premisas, el 8 de Septiembre de 1920 la ENP fue reincorporada a la Universidad. Con las ideas vasconcelistas el Estado impulsó una gran cruzada de educación en la cual se le dio difusión a la lectura, se combatió el analfabetismo y se impulsaron formas alternativas de enseñanza como el teatro.

En esta época se creó la Secretaría de Educación Pública y se impulsó vigorosamente el movimiento muralista con la colaboración de los pintores más destacados de aquél entonces: Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Gerardo Murillo (Dr. Atl), José Clemente Orozco y Roberto Montenegro. Cabe destacar que algunos de los murales fueron pintados en las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria.

A partir de este suceso, Vasconcelos se encargó personalmente de reformar el plan de estudios de la institución dándole igual peso al estudio de las humanidades con respecto al estudio de las ciencias exactas. El objetivo principal de la estructura de los cursos, sería contribuir al desarrollo físico y moral de los estudiantes para formarlos como profesionistas al servicio de la patria.

⁹³ Vasconcelos José, “Discurso con motivo de la toma de posesión como rector de la Universidad Nacional”, 1920 en De María y Campos Alfonso y Álvaro Matute, José Vasconcelos y la Universidad, México, UNAM, 1983, p. 61

2.5 El legado humanista de la Universidad en la Escuela Nacional Preparatoria

Desde su reincorporación a la Universidad, la Escuela Nacional Preparatoria comenzó a tomar forma como una institución acorde con los nuevos tiempos, la cual buscaba ubicarse a la vanguardia en el nivel de educación media superior. El equipamiento de las instalaciones, la normalización de los cursos escolares y la implementación del nuevo Plan de Estudios, correspondían a las demandas de cambio que se presentaban en el país.

Aunque la educación positivista en el nuevo Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria no sería eliminada del todo, se abrieron nuevos espacios para la incorporación de diferentes enfoques filosóficos y pedagógicos tales como el conductismo, el constructivismo y el humanismo.⁹⁴

Entre los años de 1920 y 1930, la Preparatoria alcanzó un nivel académico importante, así como un fortalecimiento notable con la presencia en sus aulas de grandes profesores tales como: Ignacio Ramírez, Ignacio M. Altamirano, Porfirio Parra, Ezequiel Chávez, Manuel M. Flores, Miguel Schultz, Manuel Gómez Morín, Antonio Caso, Pedro de Alba, Carlos Pellicer, Enrique Octavio Aragón, Vicente Lombardo Toledano, Raúl Pous Ortiz, Daniel Cossío Villegas, Eulalia Guzmán, Carlos Pereyra, Luis G. Urbina, Ramón López Velarde y Erasmo Castellanos Quinto, entre otros.

En 1924, los estudios preparatorios se dividieron en dos ciclos: el primero era un ciclo común de tres años en el cual se preparaba al estudiante para la vida y el segundo constaba de dos años, el cual era de estudios especializados para optar por el grado de bachiller o lograr ingresar a los estudios superiores (lo que hoy se conoce como iniciación universitaria). A partir de 1926 comenzaron a celebrarse anualmente congresos nacionales de estudiantes, en los cuales comenzaban a plantearse modificaciones a los planes de estudio así como la necesidad de buscar orientaciones teóricas diferentes.

2.5.1 La autonomía universitaria

En esta década los conflictos políticos entre los universitarios y el Estado continuaban e incluso eran cada vez mayores, por lo cual era necesario reconfigurar la

⁹⁴ Cfr. "La Escuela Nacional Preparatoria" en De María Alfonso y Álvaro Matute, *Op. Cit.*, pp.131-141

relación entre ambas instituciones y evitar que siguieran los constantes choques. El conflicto que detonó esta decisión se dio en 1929 con la expedición de la Ley Orgánica del 10 de Julio, en la cual se estipuló que el Estado dejaría de intervenir en los asuntos universitarios.

Durante la década de 1930, la influencia de la Preparatoria en la vida intelectual del país fue todavía más marcada. En esa década pasaron por sus aulas dos premios nobel: Alfonso García Robles y Octavio Paz. Tres años después tuvo lugar el Congreso de Universitarios Mexicanos, en el cual se originó la célebre polémica entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso en torno a la libertad de cátedra, la cual inauguraría un largo debate acerca de la orientación académica que en adelante debía tener la Universidad Nacional.

2.5.2 La libertad de cátedra

Vicente Lombardo Toledano ex estudiante de la ENP y en ese entonces director de la misma, fue un hombre de convicciones socialistas: se mostraba como un gran estudioso del marxismo además de contar con un carisma tan grande que le atraía la simpatía de los estudiantes en torno a sus propuestas. Por su parte, Antonio Caso ex preparatoriano, ex miembro del Ateneo de la Juventud y en aquel tiempo rector de la Universidad, fue un hombre de profundas convicciones académicas y un defensor de la libertad de cátedra.

La polémica entre ambos personajes surgió de la orientación que a juicio de cada uno, debía tomar el Plan de Estudios de la Universidad.

Para Antonio Caso, la esencia de la institución debía residir en la libertad de cátedra y en la libre orientación de las ideas de los estudiantes. La educación universitaria tenía que destacarse por el amor al conocimiento, la búsqueda de la verdad y una vida académica libre de cualquier dirección ideológica.⁹⁵ Para Vicente Lombardo Toledano la Universidad debía dejar del lado la libertad de cátedra así como la búsqueda de la verdad, para tomar una orientación hacia el Socialismo y educar con certezas absolutas.⁹⁶

⁹⁵ Mendoza Rojas Javier, "La reconstrucción nacional", *Op. Cit.*, p. 78

⁹⁶ *Ibid.*, p. 80

Al final, la resolución del Congreso fue que la Universidad debía sustentarse en el materialismo dialéctico, basar sus enseñanzas en la filosofía de la naturaleza y propugnar por acabar con el régimen capitalista. Esta resolución le atrajo nuevos conflictos a la institución, por lo cual en Octubre de 1933 le es concedida la autonomía a la Universidad Nacional y se le agrega dicho adjetivo a su nombre oficial, llamándose desde entonces Universidad Nacional Autónoma de México.⁹⁷

Finalmente la libertad de cátedra se instituyó como el modelo orientador de la ya autónoma institución, puesto que una mayoría de intelectuales argumentó que la UNAM como formadora de profesionales debía mantenerse intacta y ajena a la imposición de cualquier ideología o credo político.

2.5.3 La expansión institucional

De acuerdo con el nuevo contexto histórico la Escuela Nacional Preparatoria impulsó un modelo humanista, a la vez que procuró instaurar estudios de secundaria universitaria denominada “Extensión Universitaria” con lo cual, se daría un crecimiento de la institución. Al mismo tiempo comenzó a percibirse una franca preocupación por el orden de las materias y la secuencia de los programas de estudio, así como la necesidad de modificar los mecanismos de evaluación de los alumnos y hacerlos más estrictos.

Hacia 1942 se impulsó un proyecto para reorganizar la ENP tomando como punto de partida las humanidades, sin descuidar el estudio de las ciencias exactas. Este proyecto tuvo como objetivo restituir la unidad del bachillerato e integrar al cien por ciento la iniciación universitaria con lo cual el estudiante lograría alcanzar un desarrollo progresivo que abarcaría desde la primaria hasta la facultad, homologando la formación escolar.

En aquel entonces la población en la preparatoria era de 4,500 alumnos distribuidos únicamente en el antiguo colegio de San Ildefonso, el cual comenzaba a resultar insuficiente ante el crecimiento de la matrícula escolar. Por lo tanto se comenzó a dar la urgente necesidad de la apertura de espacios para los estudiantes de la ENP.

⁹⁷ Mendoza Rojas Javier, “La reconstrucción nacional”, *Op. Cit.*, p. 80

La apertura de nuevos espacios ocurrió con el proyecto de construcción de la Ciudad Universitaria, que tuvo como finalidad desahogar las instalaciones del centro de la ciudad y modernizar los edificios en los cuales se impartirían las clases.

Asimismo en este periodo comenzaron a darse las primeras pugnas por mejorar los sueldos de los profesores, así como las condiciones del trabajo docente. Hacia 1950 la Universidad entró en un periodo de estabilidad, en el cual el Consejo Universitario acordó aumentar el presupuesto para la educación media. Además el proceso de masificación de la Universidad significó un crecimiento de la matrícula en ambos niveles: superior y medio superior. En este último, la demanda de inscripción se elevó considerablemente debido al prestigio ganado por la ENP así como a su carácter público y gratuito.

La necesidad de nuevos planteles, fue lo que llevó a la creación de la Preparatoria 4 (sumada a la original Preparatoria 1, a la Preparatoria 2 de Extensión Universitaria y a la Preparatoria 3 correspondiente al turno nocturno). Para el año de 1955 la población escolar era de 5,000 alumnos. Por lo tanto fue necesaria la apertura de otro plantel: la Preparatoria 5. Hacia 1963, la Escuela Nacional Preparatoria contaba con la cantidad de 7,500 alumnos en la matrícula.

Para 1956, se planteó la posibilidad de conformar un bachillerato único y de reformar el plan de estudios anterior debido a que se consideraba demasiado rígido porque orientaba al estudiante hacia una determinada actividad profesional antes de tener la madurez suficiente para decidir qué le gustaría estudiar. Se propuso un bachillerato electivo con duración de 5 años, cuya finalidad sería potencializar el desarrollo humano cubriendo las siguientes características: inteligencia, voluntad, sensibilidad e imaginación, con lo cual se buscaría formar sujetos humanistas.

Este bachillerato estaría dividido en cinco secciones: Ciencias, Letras, Mixto de Letras y Ciencias, Politécnico y Artes. Se le llamó bachillerato único porque en él se concentraban todas las asignaturas.

Desaparecieron las diferentes modalidades de los planes complementarios de ciencias y humanidades, se consideró como tronco común el que se había establecido en los tres primeros años, se revalidaron los estudios de secundaria además de que en

cuarto y quinto año escolar se les permitiría seleccionar materias optativas (entre las que se encontraban el estudio del Latín, el Griego y la materia de Teatro).

En términos generales se puede decir que este plan de estudios acentuó aún más el carácter humanista de la ENP. Con el bachillerato único la Preparatoria se consideró un fin en sí misma, un ciclo completo y no únicamente un instrumento para la carrera profesional ni tampoco se vería ya sólo como un puente entre la educación primaria y la formación profesional.

Tal punto de vista contrastó con algunas ideas que se expresarían posteriormente, según las cuales el plan del bachillerato único hizo que se prestara menor atención a las materias científicas, debido al énfasis que se dio al contenido socio humanístico, además de restringir el tiempo de duración de los estudios de cinco a dos años.

2.5.4 El despertar de la conciencia estudiantil

Debido al proceso de masificación de la Universidad ocurrido en la década de 1960 y al complejo panorama nacional, los estudiantes comenzaron a organizarse para demandar su derecho a acceder a una educación pública de calidad. En el año de 1962 se impulsó un nuevo plan de estudios en el cual se dieron grandes avances y se logró combinar el desarrollo de las ciencias y las humanidades, con lo cual la Universidad se encaminó al cumplimiento cabal de sus tres tareas fundamentales: Docencia, Investigación y Difusión Cultural.

Aún con todos los avances hechos en la organización de la ENP hacia 1964 se buscó incrementar la calidad de la enseñanza, debido a que en las Facultades de estudios superiores comenzaban a detectarse deficiencias en la formación adquirida por los estudiantes en el nivel medio superior. Se propusieron nuevos planes y programas de estudio; además se sugería que el bachillerato fuera ampliado a tres años. Incluso se designó una comisión especial encargada de identificar los principales problemas de la institución:

“La comisión hizo una lista detallada de los factores que a su criterio impedían el buen desempeño del bachillerato: la sobrepoblación, la mala preparación en la secundaria, una planta de profesores con deficiencias pedagógicas y carencias materiales. Se definió claramente al bachillerato y se le dio orientación y características propias buscando el equilibrio entre la

formación humanística y la científica, y el intento de establecer una base sólida para toda carrera profesional.⁹⁸

El bachillerato tenía que aspirar a ser algo más que una secundaria ampliada. Por lo tanto el nuevo plan fue muy importante en la vida de la universidad, debido a que estableció tres ejes fundamentales:

- 1) Carga horaria no mayor de 24 horas a la semana para el alumno.
- 2) Aplicación de examen de admisión obligatorio para el ingreso a la Universidad.
- 3) Plan de bachillerato de tres años.

Asimismo se hizo necesaria la implementación de programas de profesionalización de la planta docente. Pero las disposiciones del rector suscitaron el descontento de la comunidad estudiantil, que nuevamente influida por los acontecimientos políticos logró la dimisión del mismo en 1966. Aunque el rector renunció a la Universidad, durante ese tiempo se verificó una transformación radical del bachillerato.

Ese mismo año estalló un importante movimiento estudiantil el cual derivó en una huelga, en la cual los estudiantes organizados incluyeron una serie de demandas que planteaban la democratización de la Universidad, una reforma académica integral que los tomara en cuenta, la modificación en los estatutos institucionales así como la derogación del examen de admisión y el establecimiento del pase automático.

En estos momentos la actitud de los estudiantes tanto de la Universidad como de la preparatoria, fue de verdadera hostilidad hacia cualquier disposición de las autoridades. Fue así como comenzó a darse el cambio institucional; de ser una Universidad originalmente elitista, la UNAM pasó a ser una Universidad de masas.

En el contexto económico, la crisis del modelo de desarrollo estabilizador también promovió el cambio de rumbo en el país y por ende en la educación, con el propósito de incentivar la industrialización.

⁹⁸ Romo Medrano, *Op. Cit.*, p. 136

En 1968 el movimiento estudiantil alcanzó la cumbre de su desarrollo. Con motivo de la celebración de las olimpiadas en México, el gobierno comenzó a reprimir con mayor fuerza las manifestaciones de los jóvenes universitarios. La creación del CNH⁹⁹ fue una respuesta frente a las arbitrariedades del gobierno en contra de los estudiantes.

La madrugada del 30 de Julio de 1968 el ejército incursionó violentamente en el plantel de San Ildefonso, sede de las preparatorias 1, 2 y 3, volando de un bazucazo la antigua puerta de madera cuya talla estaba fechada en el siglo XVIII. Dicha demostración de fuerza fue rechazada categóricamente por el rector de aquel entonces Javier Barros Sierra, quien marchó al lado de los estudiantes para solicitar inmediatamente la salida de las fuerzas policiales de la Ciudad Universitaria.

Las manifestaciones alcanzaron grandes dimensiones al tiempo que eran reprimidas violentamente por el Estado. Infiltradas por provocadores que formaban parte de los porros¹⁰⁰ las marchas y mitines tuvieron un carácter violento, a través del cual se buscó legitimar la respuesta represiva de los cuerpos policiales en contra de los preparatorianos. La última acción del gobierno fue la ocupación de Ciudad Universitaria así como de las escuelas que se habían pronunciado a favor del Consejo Nacional de Huelga.

El 2 de Octubre de 1968 la situación alcanzó su máximo punto con la matanza de estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. El reinicio de clases se dio hasta Enero de 1969, en un contexto nacional sumamente enrarecido. Sin embargo en la UNAM el mensaje era claro: el cambio de rector del Ingeniero Javier Barros Sierra al Sociólogo Dr. Pablo González Casanova, daba cuenta de la orientación académica que tomaría la Universidad en los próximos cuatro años.

Este periodo implicó un fortalecimiento de la ENP y de lo académico, gracias al apoyo institucional que se brindó a los profesores para que se prepararan mejor en el ámbito pedagógico y disciplinario así como a la modernización de las instalaciones, la revisión de los programas de estudio y su actualización.

⁹⁹ Consejo Nacional De Huelga

¹⁰⁰ *“De orígenes remotos, los grupos estudiantiles que surgieron de la porra (y a los que se les llamó porros) han revestido formas diversas a través del tiempo... En los años cuarenta y cincuenta el principal núcleo productor de estos jóvenes fueron los equipos de futbol americano y los grupos que se encargaban de lanzarles porras y que protagonizaron algunas de las más violentas batallas campales callejeras entre alumnos de la Universidad y el Politécnico”.* Romo Medrano, *Op. Cit.*, p. 112

En conclusión se puede decir que lo ocurrido el 2 de Octubre de 1968, operó un despertar de las conciencias nacionales tanto en lo político como en lo ideológico además de generar un cambio de actitud en los estudiantes, quienes de aquí en adelante defenderían con una mayor convicción su derecho a recibir una educación pública, gratuita y de calidad.

2.5.5 La valorización del personal docente y las transformaciones académicas

En cuanto al rectorado del Dr. González Casanova, en este periodo se incentivó la democratización de la Universidad y se destacó la importancia de la Preparatoria como institución formadora de los futuros universitarios. Es importante mencionar que en esta etapa se dio la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como un proyecto pedagógico alternativo a la ENP impulsado por el rector.

Dicha institución representó un espacio académico importante para los jóvenes mexicanos y contó con un Plan de Estudios orientado en su mayoría hacia el estudio de las humanidades en contraposición al positivismo de la Preparatoria.

Con las nuevas modalidades de bachillerato impulsadas tanto por la UNAM como por el Estado con la creación del Colegio de Bachilleres y otras instituciones, el abanico de oportunidades se abrió para aumentar la oferta de educación media superior y liberar espacio en el ya saturado bachillerato universitario atribuido a la ENP.

Sin embargo a medida que avanzaba el tiempo, la Escuela Nacional Preparatoria continuó como la mejor opción en el país por la fuerte tradición histórica que representaba, así como la rigidez en su organización además de las constantes revisiones que se hacían al plan de estudios y el connotado interés de las autoridades por mejorar tanto el ámbito académico como el ámbito administrativo.

El 30 de Marzo de 1977 se dio a conocer el Programa de Superación del Personal Académico de la UNAM, que proponía la revisión y actualización regular de los programas de estudio así como la atención de las necesidades educativas por plantel. Fue en este mismo año que las autoridades universitarias descartaron la vuelta al sistema de bachillerato de dos años, aún cuando las críticas señalaban que el sistema de tres años era inoperante.

En la revisión del nuevo plan de estudios se registró por primera vez una mayor participación de la planta académica: docentes, jefes de departamento, coordinadores y asesores de la UNAM, de la ANUIES y de la UAM formaron parte de la revisión y adecuación del plan. La nueva propuesta planteaba la división del año en dos semestres y un aumento en las materias de redacción, análisis de textos y técnicas de investigación.

En esas fechas operó también la descentralización de los planteles 1, 2 y 3 ubicados todavía en el Centro Histórico de la ciudad, debido en gran parte al crecimiento urbano y a la transformación del primer cuadro de la ciudad. Además se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, con la finalidad de dar una mayor cabida a los egresados de la ENP y del CCH.

Con la llegada del Dr. Jorge Carpizo a la rectoría de la UNAM se llevaron a cabo tres cambios muy importantes en el plan de estudios de la ENP, orientados a la elevación de la calidad académica:

1. Fortalecimiento de la carrera docente.
2. Programa de titulación de profesores.
3. Cursos de formación y de actualización.

A propuesta del rector, los planes de estudio del bachillerato tenían que mostrar un respeto por la diversidad de posiciones, actitudes, tendencias, estilos de vida y afanes distintos,¹⁰¹ al mismo tiempo que era menester disminuir la incidencia del activismo político habitual de los jóvenes en la vida académica de la institución.

Durante el ciclo escolar 1985-1986 se puso en marcha el *Plan de Opciones Técnicas para el Bachillerato*, que ofrecía a los estudiantes herramientas que les permitieran capacitarse para incorporarse con éxito al mercado laboral. Estas opciones se podían cursar en quinto y sexto año; al final se otorgaba un diploma que acreditaba al alumno como técnico auxiliar.

En 1986 se presentó el documento diagnóstico *Fortalezas y Debilidades de la Universidad*, el cual enumeró los problemas de la UNAM y propuso la reforma a tres reglamentos: el de inscripciones, exámenes y pagos. Se buscó regular el pase automático y el aumento de colegiaturas, lo cual nuevamente desataría la inconformidad de los estudiantes.

¹⁰¹ Romo Medrano, *Op. Cit.*, p. 215

Estas reformas enfrentaron una fuerte oposición del Consejo Estudiantil Universitario quien organizó mítines y protestas para impedir que las reformas pasaran. El estallamiento de una huelga el 29 de enero de 1987, obligó al rector a presentar una nueva propuesta al Consejo Universitario y orilló a la suspensión del Reglamento General de Pagos. Finalmente las reformas fueron derogadas y se propuso la realización de un Congreso Universitario en el que se discutieran verdaderamente los principales problemas de la UNAM.

Hacia 1986 se convocó a un concurso para ocupar un total de 207 plazas de tiempo completo en la Universidad. De igual forma los inicios del programa de profesionalización de la carrera docente en bachillerato, se complementaron con la apertura de cursos de actualización para profesores de enseñanza de educación media superior. Con estos cursos se pretendía que los profesores de bachillerato estuvieran al día de los adelantos en su disciplina así como también que mejoraran sus conocimientos pedagógicos, además de innovar y poner en práctica nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

Por primera vez en 118 años de existencia de la ENP, se asignaron 207 plazas a maestros que firmaron sus nombramientos de profesores ordinarios de carrera de tiempo completo. Fue en este periodo que la profesionalización de la carrera de profesor de bachillerato, recibió un impulso fuerte y sostenido.

Asimismo la profundización en el desarrollo académico del estudiante, se convirtió en el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. La modernización tecnológica obligaba a la actualización docente y comenzaban a proporcionarse a los profesores cursos de computación e inglés. Sin embargo, el impulso dado a la profesionalización de la labor docente no parecía suficiente: también era necesario hacer adecuaciones a los planes y programas de estudio así como la divulgación entre los profesores, de las nuevas teorías educativas.

El 18 de Septiembre de 1992 uno de los actos de gran trascendencia académica fue la aprobación del proyecto de ajustes al Plan de Estudios por parte del Consejo Técnico de la Universidad. Dicho programa educativo cubría las necesidades de preparación de los alumnos que cursaban el bachillerato. El nuevo Plan de Estudios tuvo la finalidad de apuntalar el fortalecimiento, la transformación y la consolidación del liderazgo de la Escuela Nacional Preparatoria en la enseñanza del bachillerato en México.

Con la designación del nuevo director de la ENP José Luis Balmaseda se delineó un plan de acción, el cual por primera vez se dirigió a dos ámbitos centrales del bachillerato: la parte correspondiente a la academia y la parte correspondiente a los estudiantes.

2.6 Cierre del capítulo

El humanismo pedagógico fue introducido a la Nueva España por parte de los órdenes mendicantes que vinieron *ex profeso* a llevar a cabo la conquista espiritual del territorio. Sin embargo, el sincretismo cultural permitió la aparición de una generación de grandes humanistas y cronistas quienes fueron educados para la virtud, la erudición y el gusto por las letras.

Fue a través de la fundación de los Colegios por parte de los religiosos, que el sistema educativo mexicano comenzó a configurarse. La importancia de dichos Colegios fue que representaron la semilla de la Escuela Nacional Preparatoria, positivista de origen, pero incorporada a la Universidad Nacional en 1910.

La variante humanista otorgada por las ideas de los integrantes del Ateneo de la juventud así como la operativización de la misma en los planes de estudio impulsados por el rector ateneísta José Vasconcelos, permitieron renovar las esperanzas en una educación basada en el componente humano desterrado por el positivismo oficial del régimen.

Los cambios constantes en la organización de la Escuela Nacional Preparatoria le llevaron a la adopción de otros modelos pedagógicos, sin embargo la vertiente humanista ha orientado por años el rumbo de la UNAM manteniéndose como enfoque educativo (aunque en menor medida) en los postulados y en la filosofía institucional de la Preparatoria, compartiendo un lugar con el Positivismo fundador.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

“El bachillerato representa en cierto modo la educación humanista por excelencia; se apodera del hombre en la edad que asimila más ávidamente los principios de la cultura y representa la última oportunidad que tiene el hombre de asomarse escolarmente a su panorama general”

Miguel Bueno
Humanismo y bachillerato

En este capítulo se lleva a cabo una descripción de la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria, además de identificar los principales problemas que de alguna u otra manera afectan el aprendizaje de la disciplina por parte de los estudiantes del nivel.

Dichos problemas se fueron ubicando en la medida en que avanzaban las prácticas docentes y el mismo trabajo de investigación, el cual también se apoyó en fuentes documentales e históricas de la institución, así como en la revisión del plan de estudios y los programas correspondientes al área disciplinar en donde se realizó la intervención didáctica.

Además se revisaron algunos textos que otorgan un panorama de la educación media superior en México, con la finalidad de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para sustentar la parte psicopedagógica de esta tesis, se leyeron diversos materiales acerca del tipo de personas que estudian en el nivel al que se hace referencia: los adolescentes.

Así pues, la estructura de este capítulo consta de 5 apartados centrales:

- 3.1 El plan y los programas de estudio del área disciplinar en la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”.
- 3.2 El contexto institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

3.3 Los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de dicha preparatoria: profesores y estudiantes.

3.4 La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la referida preparatoria y las estrategias didácticas comúnmente utilizadas por los profesores.

3.5 Conclusiones

Estos cinco apartados fueron desarrollados tomando como base el concepto de “*currículum oculto*”, desarrollado por John Eggleston. Dicho concepto se refiere a las características que se presentan en la organización escolar fuera del currículum formal,¹⁰² es decir, de manera no explícita en el diseño curricular a nivel macro.

El currículum oculto tiene una gran relevancia para comprender qué es lo que sucede en dicha organización a nivel micro, debido a que la realidad involucra más cuestiones de las que únicamente se explicitan en las declaraciones curriculares formales. Por ello, en la presente investigación se parte del hecho de que en la escuela, es mucho más lo que se encuentra oculto que lo que se hace evidente.¹⁰³

3.1 El plan y los programas de estudio del área disciplinar de Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria

La elaboración de los planes de estudio así como de los programas escolares de una determinada institución, obedece en gran medida a la necesidad de obtener una mayor eficiencia en los sistemas educativos formales. Dicha elaboración se sustenta en enfoques educativos particulares a través de los cuales se expresa un conjunto de ideas, creencias y procedimientos, que la institución asume como propios.

Desde la perspectiva de Ángel Díaz Barriga, generalmente los programas escolares parten de premisas epistemológicas similares y comparten la mayoría de los

¹⁰² El currículum formal es el punto de confluencia del sistema de valores, el sistema de poder de la escuela y del sistema social: “*El currículum constituye un mecanismo clave de control social sobre los jóvenes y sobre quienes les enseñan*”. Eggleston John, *Op. Cit.*, p. 24

¹⁰³ *Ibid*, p. 27

postulados teóricos así como las cuestiones formales del diseño, la línea de trabajo y el modelo educativo con el que se tienen que enseñar los contenidos.¹⁰⁴

Bajo este supuesto desde un principio la Escuela Nacional Preparatoria orientó sus trabajos académicos tomando como filosofía de base el Positivismo, el cual se ha mantenido hasta estos días aunque con el paso del tiempo se adaptaría a las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales del país permitiendo una cierta apertura hacia otros enfoques pedagógicos.

3.1.1 El plan de estudios de la ENP

Para sustentar la afirmación realizada, se dirá que en la organización del actual plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (el de 1996) se observa la presencia del Positivismo, aún cuando se supone que desde esa década el modelo educativo institucional había sufrido una transformación.

De acuerdo con Beatriz Cuenca:

*“Para la década de los noventa inicia una revisión de los modelos de enseñanza en respuesta a la implantación de un nuevo modelo económico conocido como neoliberal, que pretende, entre otras cosas, instituir una visión globalizadora de las actividades políticas, sociales y educativas con la finalidad de tener mejores rendimientos en cada uno de los diferentes ámbitos”.*¹⁰⁵

Uno de los enfoques pedagógicos incorporados con mayor fuerza por los revisores del plan de estudios, fue el Constructivismo. Según dicho modelo, la educación escolar debe tener una consideración social y socializadora así como fomentar la construcción del aprendizaje en los estudiantes, a través de la reconstrucción de sus propios esquemas cognitivos en los cuales se integrarán los nuevos conocimientos a los conocimientos previos.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Díaz Barriga Ángel, Didáctica y currículum, México, Ediciones Nuevomar, 1985, p. 14

¹⁰⁵ Cuenca Beatriz, “La evaluación en la educación media superior” en Educación media superior. Aportes, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 1ª edición, 2001, Vol. 2, p. 186

¹⁰⁶ *Idem*

Dentro del modelo pedagógico de la ENP, el Constructivismo se presentó como la alternativa real a las consignas positivistas del “saber para prever” y “prever para obrar.” Y aunque esta nueva corriente no entraba en conflicto con el enfoque humanista, desde su integración al nuevo plan de estudios logró tener una mayor influencia en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Bajo el modelo de enseñanza constructivista se intentaría en adelante, que los estudiantes dejaran de hacer únicamente una asimilación de los conocimientos utilizando el enfoque tradicional de transferencia.¹⁰⁷

De esta manera el plan de estudios vigente se puso en marcha. Cabe destacar que desde un principio dicho plan estuvo conformado tres núcleos elementales, a través de los cuales se definió el perfil de egreso del estudiante:

- a) Núcleo básico
- b) Núcleo formativo cultural
- c) Núcleo propedéutico

Estos tres ejes se desarrollan con mayor detalle en el mapa curricular de la institución, en donde es posible observar la cantidad de asignaturas que los estudiantes tienen que cursar, así como el montón de contenidos académicos que se tienen que llevar.

Así pues, en la parte del núcleo propedéutico hay una división en cuatro áreas de conocimiento con la finalidad de orientar a los estudiantes hacia las opciones profesionales de su preferencia. A su vez de cada área se desprende un conjunto de asignaturas cada una de las cuales tiene su propio programa de estudios, el cual otorga sentido y organización a las mismas:

Tabla 1.
Mapa curricular de la ENP ¹⁰⁸

Núcleo básico (4° año) 56%	Matemáticas IV
	Física III
	Lengua Española
	Historia Universal III
	Lógica
	Geografía
	Dibujo II

¹⁰⁷ García Camacho Trinidad, “La calidad en la educación media superior” en Educación media superior. Aportes, Op. Cit., Vol. 1, p. 58

¹⁰⁸ Plan de Estudios de la ENP, Página web: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta.html>, consultada el 2 de Junio de 2012.

	Lengua Extranjera IV (Inglés o Francés)
	Educación Estética y Artística IV
	Educación Física IV
	Orientación Educativa IV
	Informática
Núcleo Formativo Cultural (5° año) 28%	Matemáticas V
	Química III
	Biología IV
	Educación para la salud
	Historia de México II
	Etimologías grecolatinas
	Lengua Extranjera V (Inglés o Francés)
	Ética
	Educación Física V
	Educación Estética y Artística V
	Orientación Educativa V
	Literatura Universal
Núcleo Propedéutico (6° año) 16%	Matemáticas VI (Áreas I, II, III, IV)
	Derecho
	Literatura Mexicana e Iberoamericana
	Lengua Extranjera VI (Inglés o Francés)
	Psicología
Área I Físico Matemáticas y las ingenierías	Dibujo Constructivo II
	Física IV
	Química IV
	-Optativas del área, a elegir dos-
	Geología y Mineralogía
	Fisicoquímica
	Temas Selectos de Matemáticas
	Estadística y Probabilidad
	Informática aplicada a la ciencia y a la industria
	Cosmografía
	Biología V
Área II Ciencias Biológicas y de la salud	Biología V
	Física
	Química IV
	-Optativas del área, a elegir dos-
	Geología y Mineralogía
	Fisicoquímica
	Temas Selectos de Biología
	Estadística y Probabilidad
	Temas Selectos de Morfofisiología
	Informática Aplicada a la Ciencia y a la Industria
Área III Ciencias Sociales	Geografía Económica
	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas
	Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México
	-Optativas del área, a elegir dos-

	Contabilidad y Gestión Administrativa
	Geografía Política
	Estadística y Probabilidad
	Informática aplicada a la ciencia y a la industria
	Sociología
Área IV Humanidades y Artes	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas
	Historia de la cultura
	Historia de las doctrinas filosóficas
	-Optativas del área, a elegir dos-
	Revolución Mexicana
	Pensamiento filosófico en México
	Modelado II
	Estadística y Probabilidad
	Latín
	Griego
	Comunicación Visual
	Estética
	Historia del Arte
	Informática Aplicada a la Ciencia y a la Industria

De acuerdo con la tabla 1, la organización actual ha mantenido la matriz original aunque con algunas variantes. Lo que se puede observar es que en esta forma de organización, el plan de estudios parece sobrecargado de contenidos y claramente dividido en áreas de conocimiento separadas entre sí, con lo cual se privilegia el rubro de la instrucción sobre el de la formación en los estudiantes de la Preparatoria.

Trinidad García Camacho ha referido que en la estructura curricular así organizada, se ha encaminado a medir los resultados en lugar de los procesos de aprendizaje, además de que se da una mayor atención al estudio de los contenidos conceptuales sobre los contenidos procedimentales o actitudinales.¹⁰⁹

El modelo pedagógico actual de la preparatoria si bien ha procurado ser ecléctico desde los años noventa, no ha podido olvidarse del modelo positivista fundador. Esta situación sólo ha complicado aún más la posibilidad de variar los métodos de enseñanza con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria.

3.1.1.1 *La ubicación del área III correspondiente al estudio de las Ciencias Sociales dentro del plan de estudios de la ENP.*

¹⁰⁹ García Camacho Trinidad, *Op. Cit.* p. 69

Pertenciente al área III, el conocimiento de las Ciencias Sociales se estudia concretamente en el último año escolar, etapa en la que los estudiantes comienzan a perfilarse hacia la elección de una carrera profesional. Dicha área abarca los siguientes contenidos:

Tabla 2.
Ubicación del área III en el mapa curricular de la ENP ¹¹⁰

Núcleo Propedéutico (6° año) 16%	Matemáticas VI (Áreas I, II, III, IV)
	Derecho
	Literatura Mexicana e Iberoamericana
	Lengua Extranjera VI (Inglés o Francés)
	Psicología
Área III Ciencias Sociales	Geografía Económica
	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas
	Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México
	Optativas del área, a elegir dos
	Contabilidad y Gestión Administrativa
	Geografía Política
	Estadística y Probabilidad
	Informática aplicada a la ciencia y a la industria
	Sociología

Según la tabla 2, las asignaturas tienen una carga teórica considerable por lo que su nivel de complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es elevado. Un aspecto importante que hay que tomar en cuenta es que hasta el momento de la práctica docente, en dicha área se concentraba la mayor parte de los estudiantes de sexto año.¹¹¹ Tal saturación tiene repercusiones evidentes en la organización del medio escolar tales como el sobrecupo en las aulas, la falta de profesores, la despersonalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la dificultad de realizar un acompañamiento tutorial a los estudiantes.

Incluso se observa que la preferencia por el área III tiene una trascendencia que alcanza al nivel superior, según se pudo verificar al sistematizar la información obtenida a través de los cuestionarios realizados en dos grupos en donde se llevó a cabo la práctica docente. Dicha información se centró principalmente en el tema de la elección de carrera, en donde se obtuvieron las siguientes respuestas a la siguiente pregunta:

¹¹⁰ Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, *Op. Cit.*

¹¹¹ “Actualmente la preferencia por dicha área de estudio ha disminuido, en comparación con el área II que es en donde en este ciclo escolar hubo más estudiantes inscritos. Yo supongo que debe ser por el cambio generacional”. Entrevista personal con la Maestra Sonia Elia Benítez Montoya. 6 de Mayo de 2014

¿Qué carrera profesional deseas estudiar?

Tabla 3.
Elección de carrera
Estudiantes del último año de la ENP 5¹¹²

Carrera a elegir	Estudiantes que la elegirían
Derecho	24 (2)
Administración	10 (3)
Contaduría	7 (3)
Relaciones Internacionales	7 (2)
Ciencias de la comunicación	5 (2)
Economía	5 (1)
Ciencias Políticas	4 (2)
Psicología	3 (1)
Veterinaria	1
Arquitectura	1
Trabajo social	1 (1)
Sociología	(1)
Diseño y comunicación visual	(1)

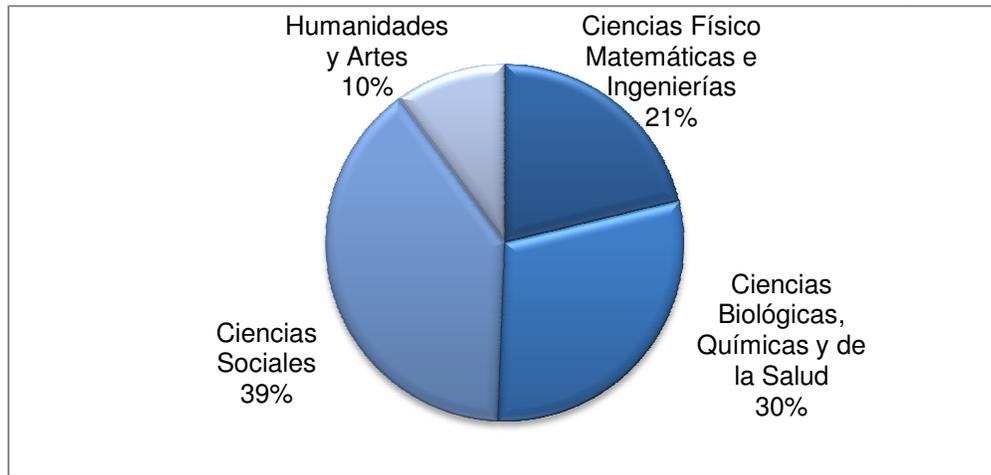
Total de la muestra: 68 estudiantes

De acuerdo con la tabla 3, la elección de área en el nivel medio superior, en la mayoría de ocasiones resulta determinante en la elección de carrera que hacen los jóvenes en el nivel superior. Por lo tanto, la mayoría de estudiantes se inclina por las opciones profesionales relacionadas con el área de las Ciencias Sociales.

En la siguiente gráfica se puede observar el ingreso a las licenciaturas que ofrece la UNAM, en donde se puede observar claramente que en la actualidad existe una matrícula escolar inscrita en su mayoría, en alguna de las carreras de dicha área de conocimiento.

¹¹² Tabla de elaboración propia con base en las respuestas de dos grupos de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria 5, con los cuales se trabajó durante la intervención didáctica (26 estudiantes en la primera práctica docente y 42 estudiantes en el transcurso de la segunda y tercera práctica docente) en el período de Febrero de 2012 a Abril del 2013. Los números dentro del inciso, indican las carreras que fueron marcadas como segunda o tercera opción por parte de los estudiantes aún indecisos sobre la opción profesional de su interés.

Gráfica 1.
UNAM, Distribución de las preferencias de los estudiantes por área de estudio
Licenciatura¹¹³



En términos porcentuales hasta el año 2013 de una matrícula escolar conformada por 109,707 estudiantes en total, 43,224 se encuentran inscritos en el área de Ciencias Sociales lo que representa un 39.4% de los estudiantes del nivel. Una vez que se han conocido estas cifras, es posible darse una idea de la pertinencia de mejorar la calidad de la enseñanza y los contenidos disciplinares desde el bachillerato, para evitar que los jóvenes arrastren deficiencias epistemológicas al nivel profesional.

Por otro lado como el bachillerato universitario es una opción de corte propedéutico¹¹⁴, debe ser una tarea constante generar las condiciones académicas adecuadas (conforme a lo que marca el avance del conocimiento en la actualidad) para enseñar los contenidos disciplinares básicos, los cuales permitan a los estudiantes conseguir un buen desempeño en el medio escolar así como mejorar su aprendizaje y fortalecer su formación personal en ambos niveles.

¹¹³ Población escolar por área de conocimiento (Licenciatura), en Agenda Estadística UNAM 2013, Página web: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/disco/#>, consultada el 29 de Agosto de 2013

¹¹⁴ Con opción a continuar los estudios en el nivel superior

3.1.1.2 La ubicación de la asignatura “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”. Contexto particular

Por definición formal una asignatura es en donde por razones de orden administrativo se designan contenidos, objetivos a lograr o segmentos del conocimiento a ser tratados (y ojalá asimilados) en un tiempo dado.¹¹⁵

Así pues, la asignatura en la que se llevó a cabo la intervención didáctica fue “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”, que pertenece al área III del plan de estudios de la ENP y forma parte del núcleo propedéutico que se cursa en el último año escolar. La asignatura depende del Colegio de Ciencias Sociales, además es obligatoria y de carácter teórico; su valor curricular es de 12 créditos y se imparte 3 horas a la semana.

Tiene una relación de verticalidad (seriación) con la asignatura de Historia Universal, que se lleva en cuarto año. En cuanto a la relación de horizontalidad, la asignatura se encuentra vinculada con otras de la misma área tales como Derecho, Geografía Económica, Geografía Política, Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México y Sociología.

La importancia de la asignatura de “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas” para las áreas III y IV, se refiere a que el estudio de la misma en el bachillerato representa el primer acercamiento estudiantil a los principales conceptos teóricos del campo de conocimiento que les preocupa y por el que se han inclinado.

Así pues, los objetivos generales de dicha asignatura implícitos en el programa de estudios señalan que es necesario lograr que el estudiante “*desarrolle una cultura científica que le permita ser analítico para comprender cabalmente las diferencias entre el campo del conocimiento social y el terreno de las ciencias naturales y experimentales*”.¹¹⁶

Incluso en los objetivos se hacen referencias a los docentes, cuando se señala que el papel de los mismos debe ser fundamental como coordinadores de la acción de los

¹¹⁵ Palencia Francisco Javier, “Historia, cambio y permanencia: la educación media superior en México” en Educación media superior. Aportes, Op. Cit., Vol. 1, p. 53

¹¹⁶ Programa de estudios de la materia “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas” Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 1996, pp. 2-4 en Dirección General de la ENP, Página web: : <http://www.dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta/1615.pdf>, consultada el 26 de Agosto de 2013

estudiantes “para que ellos, en el ámbito metodológico estructural, construyan su propio conocimiento significativo e indaguen y organicen la información que recaben, la analicen, redacten o sintetizen a su respecto y/o expresen verbalmente en el salón (en equipos o individualmente) sus ideas; privilegiándose el trabajo en clase a fin de que el alumnado arme el conocimiento para que le signifique algo por sí mismo”.¹¹⁷

La duración del programa de estudios de la asignatura es de un año escolar (9 meses) en los que se deben cubrir cinco unidades temáticas que son las siguientes:

Tabla 4.
Unidades Temáticas de la asignatura¹¹⁸

Unidad I. Generación del conocimiento en Ciencias Sociales	Se pretende que el alumno se vincule con el método científico aplicado a la génesis del conocimiento en Ciencias Sociales
Unidad II. Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico	Se ven las modalidades que ha tenido en la humanidad la producción en un recorrido a través del materialismo histórico.
Unidad III. Economía	Los educandos ubicarán dentro de las Ciencias Sociales a la Economía; el concepto, sus generalidades y principales nociones.
Unidad IV. Sociología, Derecho, Historia y Antropología	Aludirán los alumnos a los conceptos, generalidades y elementos importantes de otras Ciencias Sociales destacadas, como la Sociología, el Derecho, la Historia y la Antropología.
Unidad V. Ciencia Política	Se abocarán los estudiantes a la delimitación de la política como ciencia social, a la distinción entre política y ciencia política, a las nociones involucradas y a la diferenciación entre la estructura y la dinámica política.

La organización de los temas así como la descripción de los mismos, dejan en claro que el carácter de la asignatura es eminentemente teórico. El poco margen que se le da al terreno de lo práctico, convierte a “Introducción...” en una asignatura que puede parecer tediosa, pesada y difícil de entender. Además desde el inicio los estudiantes saben que en dicha asignatura tendrán la obligación de leer constantemente, actividad que por lo que se observó durante el transcurso de las prácticas docentes, les desagrada sobremanera.

¹¹⁷ Programa de estudios de la materia “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”, *Op. Cit.*

¹¹⁸ *Ídem*

Hay que considerar que por el área de estudio de la que se trata, los estudiantes llevan simultáneamente otras asignaturas las cuales también tienen una carga teórica importante, lo que dificulta la realización de varias actividades a la vez. Asimismo existe un desfase entre los contenidos temáticos que se enseñan en el área, debido a que aunque algunos temas son muy similares, no tienen una vinculación entre sí.

Evidentemente la integración de los conocimientos y los saberes desfasados o dispersos, así como la sincronización de las unidades temáticas entre las diferentes materias de estudio, es algo que no se lleva a cabo. Por lo tanto tampoco se hace trabajo colegiado entre los diferentes profesores que integran la planta académica del área.

3.2 El contexto institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina: la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos

En cuanto al contexto institucional en el cual se operativizan los planes y programas de estudio, durante la práctica docente se realizó un minucioso trabajo de observación participante, registro etnográfico y recopilación de evidencias para obtener información directa de la realidad concreta, con la finalidad de ir construyendo el objeto de estudio de la presente investigación.¹¹⁹

Por lo tanto esta tesis se organizó a partir de dos dimensiones metodológicas: por un lado se obtuvo la información a través de los registros realizados como parte de la investigación-acción y por otro se construyó la propuesta pedagógico-didáctica de aplicación, la cual se llevó a cabo en la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”.

Una vez delimitados los dos ámbitos que integran este trabajo, es tiempo de pasar al análisis de la problemática escolar.

¹¹⁹ Como bien refiere Boris Gerson estos registros fueron el resultado de la experiencia adquirida en el desarrollo de la práctica docente, la cual sirvió para “*observar en perspectiva la vida de la comunidad, las manifestaciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje y las situaciones en que se ve involucrado... En el caso del trabajo docente, el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa*”. “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente” en *Revista Perfiles educativos*, México, CISE-UNAM, Julio-Sept. 1979, N° 5, p. 6.

De los nueve planteles de preparatoria que existen en el D.F., la ENP 5 es la institución más grande al ocupar poco más de una hectárea de terreno.¹²⁰ En su interior alberga a un gran número de personas entre estudiantes, académicos y trabajadores. Debido a sus dimensiones, el número de jóvenes que asiste a dicho plantel es igualmente mayor: 8,756 estudiantes distribuidos en tres grados académicos, lo cual convierte a la Preparatoria 5 en la escuela de bachillerato universitario que cuenta con mayor población estudiantil.

Con el objetivo de ilustrar la información, en el siguiente cuadro se muestra el número total de jóvenes distribuidos en cada una de las nueve preparatorias de la UNAM, así como la distribución por sexo:

Tabla 5.
UNAM
Población escolar total de la Escuela Nacional Preparatoria¹²¹

Plantel	Total de alumnos inscritos
Plantel 1 Gabino Barreda	4,295
Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto	5,350
Plantel 3 Justo Sierra	4,315
Plantel 4 Vidal Castañeda y Nájera	5,189
Plantel 5 José Vasconcelos	8,756
Plantel 6 Antonio Caso	4,995
Plantel 7 Ezequiel A. Chávez	5,862
Plantel 8 Miguel E. Schulz	5,779
Plantel 9 Pedro de Alba	6,159

Tabla 6.
UNAM
Distribución de la población escolar en la Escuela Nacional Preparatoria 5, “José Vasconcelos”
2013¹²²

Población por sexo	Primer ingreso	Reingreso	Población total
Hombres	1,376	3,083	4,459
Mujeres	1,357	2,940	4,297
Total	2,733	6,023	8,756

¹²⁰ Antecedentes del Plantel 5, José Vasconcelos en Dirección general de la Escuela Nacional Preparatoria, Página web: <http://dgenp.unam.mx/planteles/P5/anteced.html>, consultada el 7 de Noviembre de 2013.

¹²¹ UNAM. Población escolar del bachillerato por plantel en Agenda Estadística UNAM 2013, Página web: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/disco/#>, consultada el 29 de Agosto de 2013.

¹²² UNAM. Población escolar del bachillerato en el plantel 5, *Op. Cit.*

De igual manera se muestra el total de la planta académica que labora en la Preparatoria. Hay 437 académicos para atender a una población total de 8,756 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 7.
UNAM
Planta académica de la ENP 5
2013¹²³

Nombramiento	Número
Profesor de asignatura A	210
Profesor de asignatura B	108
Profesor de carrera T/C	93
Técnico académico en docencia T/C	9
Técnico Académico en docencia M/T	10
Otros	7
Total	437

A simple vista, es evidente que existe un déficit de profesores en cuanto al número de estudiantes que hay en la institución.¹²⁴ El excedente de jóvenes representa una saturación en las áreas académicas más demandadas así como una mala distribución en las asignaciones escolares, en donde los profesores deben trabajar con grupos que tienen entre 40 y 50 alumnos cada uno.¹²⁵

3.2.1 Etnografía institucional

3.2.1.1 *El medio escolar*

Al ser La ENP 5 una escuela tan grande, es en la seguridad de la comunidad escolar en donde se tiene que poner gran atención.

¹²³ UNAM. Planta académica del bachillerato en el plantel 5, *Op. Cit.*

¹²⁴ De acuerdo con Eduardo Weiss, la educación media superior en México creció aceleradamente en los años setenta y ochenta: *de 211 977 alumnos en 1970, pasó a 1 062 570 alumnos en 1982, y a 1 457 154 inscritos en 1988.* Evidentemente el proceso de masificación de la universidad tuvo un impacto en el nivel medio, el cual se había encontrado históricamente determinado por las condiciones políticas, económicas y sociales del país. “La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior” en La gestión pedagógica en la escuela. Correo de la UNESCO, México, Editorial Col. Educación y cultura para el nuevo milenio, 2004, p. 235

¹²⁵ Cuando se presentó la oportunidad de hacer la práctica docente con la Maestra Sonia Elia Benítez Montoya, en ese momento ella tenía a su cargo diez grupos en área III de aproximadamente 40 alumnos cada uno, por lo tanto en ese año escolar la profesora atendió a un estimado de 400 alumnos. Entrevista personal con la Maestra Benítez Montoya. Bitácora de la práctica docente, 10 de Marzo de 2012.

Por esta razón el acceso a la escuela se encuentra estrictamente controlado todo el tiempo, debido a que se han registrado robos al interior de la preparatoria tanto a los estudiantes como a las instalaciones, de las cuales los ladrones han sacado mobiliario y equipo de cómputo.¹²⁶ Desde entonces para poder ingresar al plantel es imperativo mostrar una identificación oficial y registrarse en una libreta de control.

Una vez dentro, se puede observar que una de las imágenes recurrentes en la escuela es la basura presente en las canchas deportivas, la cafetería y las áreas verdes, espacios que son puntos de reunión en donde los estudiantes pasan el tiempo entre clases. De igual manera la higiene de los baños deja mucho que desear, así como la limpieza de las escaleras que están en los edificios donde se ubican los salones.

En cuanto a las aulas, las condiciones son similares. Algunas veces los salones están más sucios que otras, sobre todo en las horas de gran afluencia estudiantil (de las diez de la mañana al mediodía). En el mismo orden de ideas, la organización de la población escolar muestra que la mayoría de los salones en el turno matutino están a su máxima capacidad lo cual propicia aún más que al final de la jornada escolar, los mismos terminen llenos de basura.¹²⁷

En cuanto a la duración de las sesiones de clase, es necesario puntualizar que idealmente éstas tendrían que desarrollarse en cincuenta minutos. Sin embargo, este tiempo generalmente se acorta, por lo cual al principio de las prácticas docentes fue imposible cumplir con la planeación didáctica elaborada. Con el paso de los días a medida que se avanzó en el trabajo, fue posible comenzar a calcular el tiempo real de las sesiones para ajustar las actividades de aprendizaje.¹²⁸

¹²⁶ Entrevista personal con la Maestra Benítez Montoya. Bitácora de la práctica docente, 10 de Marzo de 2012.

¹²⁷ Al parecer, los profesores pueden trabajar con mayor comodidad en el turno vespertino debido a que son menos los estudiantes que asisten a la escuela en este horario, aunque refieren que les cuesta más trabajo enseñar porque son jóvenes con características muy diferentes de aquellos que estudian por las mañanas. Entrevista personal con profesora de área III, Turno vespertino, ENP 5, 1 ° de Febrero de 2013

¹²⁸ Con base en esta situación fue necesario ajustar los tiempos de la práctica docente, los cuales fluctuaron entre 30 y 40 minutos efectivos de clase. Por ello sucedió que al inicio de las prácticas docentes y debido a la inexperiencia en el manejo del tiempo escolar, el mismo resultaba insuficiente para resolver dudas o inquietudes de los jóvenes acerca de algún tema en específico. Por esta razón, en algunas ocasiones la interacción con los estudiantes debió darse fuera del salón de clases, en los pasillos de la escuela.

En la parte referente a los lugares de esparcimiento de los profesores, en la escuela existe una sala exclusiva para ellos.¹²⁹ Salvo algunos docentes que se interesan por atender a los estudiantes en dicho espacio y les permiten entrar, el acceso a dicha sala está restringido por considerarse un espacio de recreación y descanso fuera del estrés que produce el trabajo escolar.¹³⁰

En cuanto al personal que labora en la escuela, existe un sector particular que se maneja aparte: los trabajadores sindicalizados quienes demuestran ciertas actitudes que en algunas ocasiones dejan mucho que desear. Gracias al diario de campo se pudo registrar que tanto los encargados de intendencia como los trabajadores administrativos, aunque son más mesurados en el trato con los profesores, muestran poca tolerancia al trato con los estudiantes. Incluso por medio de algunos testimonios, se pudo conocer que dichos trabajadores son groseros y en varias ocasiones cometen abusos de autoridad amparados en su cargo.¹³¹

Esta situación influye en buena medida en la organización escolar, puesto que parte importante de las actividades que se desarrollan en la institución depende del trabajo que hace el personal administrativo o los trabajadores sindicalizados. Por lo tanto las afectaciones académicas ocurren cuando los trabajadores no están en condiciones de brindar el servicio, lo hacen de acuerdo con los horarios estipulados en sus contratos laborales, o bien atienden en horarios establecidos con base en sus agendas personales.¹³²

¹²⁹ Estando dentro de la sala de maestros, fue posible observar que existe una puerta por donde los estudiantes acuden a buscar a algún profesor. Sin embargo en esa ocasión, a pesar de escuchar claramente que tocaban un profesor cercano a la puerta se concretó a mirarla con desdén y no hizo ningún intento por abrir. Bitácora de la práctica docente, ENP 5, 9 de Abril de 2013

¹³⁰ Al respecto la Maestra Sonia comenta: *“En realidad muchos profesores tienen jornadas largas y horarios discontinuos... es un área de descanso y esparcimiento en la que, por salud mental y privacidad, no conviene atender alumnos”*... Y quizá tiene razón, sin embargo la crítica se hace en torno a la actitud que toman algunos docentes en cuanto los estudiantes osan ingresar a ese espacio privado; se les ve como invasores e incluso tienen prohibida la entrada a ese lugar para preguntar lo más mínimo. Tal parece que para algunos docentes, la sala de maestros es un búnker en donde nadie puede entrar. Entrevista personal con la Maestra Sonia Elia Benítez Montoya, 6 de Mayo de 2014.

¹³¹ Algunos estudiantes refirieron sus experiencias: *“Esos de las fotocopias son bien mala onda, el señor es bien grosero”*... *“El otro día me sacaron de la biblioteca dizque por estar platicando pero me corrieron así bien gacho... y pues no se vale que nos traten así”*... *“Llegamos tarde porque los trabajadores de sistemas no nos dejaban salir porque nos obligaron a llenar un cuestionario de servicios escolares”*... Testimonios de los estudiantes, Bitácora de la práctica docente, ENP 5, 24-28 de Septiembre de 2012

¹³² Incluso dentro del desarrollo de la misma práctica docente, en dos ocasiones me tocó grabar la clase de una compañera que tenía el horario de las 7:00 a.m. Sin embargo no pudimos empezar puntuales debido a que los salones aún no estaban abiertos, por lo cual ambas grabaciones se retrasaron, comenzando hasta las

Al respecto, José de Jesús Bazán Levy señala:

*“Todos proclamamos la prioridad de los aspectos académicos en nuestras escuelas, lo que implica el valor del conocimiento y el aprendizaje: aprender y su apoyo de enseñanza son nuestra finalidad indiscutible. Pero a las 7 de la mañana los salones no están abiertos y cuando por fin se abren, tienen todo el mobiliario amontonado, en la biblioteca no hay libros y las clases se suspenden porque hay en las cercanías, materiales o ideológicas, manifestaciones destinadas a apoyar causas, si acaso legítimas, de todos modos extraescolares.”*¹³³

Asimismo, el personal administrativo tiene la facultad de tomar decisiones en el ámbito académico: quienes dicen qué se hace son los *trabajadores administrativos de base*, lo cual incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje al obstaculizar la promoción de los docentes *de a pie* según criterios personales, independientes de las verdaderas tareas educativas.

Finalmente la escuela es un espacio en donde convergen múltiples identidades, perspectivas, opiniones, pero también tristemente es un espacio en el que se mueven muchas actitudes inapropiadas así como intereses políticos. No hay que olvidar que los estudiantes también perciben estas situaciones y son quienes más las resienten, puesto que en la escuela aprenden a comportarse de acuerdo con las conductas observadas a través de relaciones, prácticas, normas, tiempos y jerarquías, que forman parte del ambiente escolar.¹³⁴

3.2.1.2 *El aula*

La etnografía del aula fue una de las actividades realizadas como parte del trabajo de observación participante en la práctica docente, porque fue ahí en donde tuvo lugar la intervención didáctica derivada de la propuesta pedagógica orientada por el enfoque humanista.

7:20 a.m. y las 7:30 a.m. porque los trabajadores hacen uso cabal de su tiempo de tolerancia. Bitácora de la práctica docente, ENP 5, 6 y 13 de Marzo de 2012

¹³³ Bazán Levy José de Jesús, “Horizontes actuales de la educación media superior” en Educación Media Superior. Aportes, *Op. Cit.*, Vol. 1., p. 43

¹³⁴ García Camacho Trinidad, “La calidad en la educación media superior” en Educación Media Superior. Aportes, *Op. Cit.*, Vol.1, p. 62

En principio, se hizo una descripción del tipo de aulas en las cuales se llevaron a cabo las sesiones de clase. Si bien la mayoría de ellas resultan muy similares, no todas son iguales. Algunas tienen diferentes medidas, así como una mayor o menor capacidad dependiendo del edificio y del nivel en el que se encuentran. Por ejemplo una de las tres aulas en las que se trabajó tenía espacio suficiente para el grupo en el cual se realizó la primera práctica docente, el cual estaba conformado por 26 estudiantes.

No fue así con las otras dos aulas en las que también se trabajó, las cuales tienen una capacidad aproximada de 40 personas. En estas aulas el trabajo resultó ser un tanto incómodo, debido a que el grupo en el que se realizaron la segunda y la tercera práctica docente contaba con 43 estudiantes quienes apenas cabían dentro del salón de clases.

En general todas las aulas tienen grandes ventanas cerradas que no tienen vista hacia el exterior, pero permiten el paso de la luz del sol a través de una estructura conformada por pequeños bloques de vidrio. Esta estructura genera que en temporada de calor el aula resulte bochornosa, e incómoda para los ahí presentes.

En cuanto a la limpieza de las mismas cuando las clases se desarrollaban alrededor del mediodía, generalmente los botes de basura se encontraban desbordados y el piso muy sucio. Evidentemente estas condiciones generan cierta sensación de incomodidad para trabajar por lo que entre todos se tenía que recoger la basura y acondicionar un poco el espacio, para desarrollar las actividades con mayor comodidad.

Es importante tomar en cuenta la distribución del mobiliario en el aula. Cabe señalar que a diferencia de lo que ocurría con anterioridad en las preparatorias, actualmente las sillas que estaban atornilladas al piso ya se pueden mover.¹³⁵ Cada aula cuenta con equipo multimedia (un proyector), así como dos pizarrones: uno verde tradicional de gis y otro blanco para escribir con plumón. No todas las aulas cuentan con estos dos pizarrones, o al menos en una de las aulas en las que se trabajó no había pizarrón blanco.

En cuanto al uso de herramientas multimedia el profesor tiene que solicitar con anticipación la llave del proyector para poder utilizarlo, situación que depende en gran medida de los trabajadores del área de cómputo de la institución. Un punto importante es

¹³⁵ Anteriormente las sillas estaban fijadas en el piso. Incluso algunas aulas aún tienen las marcas de los tornillos con los que se fijaba el mobiliario escolar.

que algunos de los equipos no son compatibles con las computadoras; por esta razón fue que en ocasiones no se pudo proyectar el material audiovisual elaborado en la planeación didáctica y se tuvo que hacer el cambio de estrategia.

Uno de los elementos singulares que permanece en las aulas de la ENP y que continúa reforzando el modelo positivista o tradicional es el estrado, desde donde el profesor tenía que dictar la cátedra tradicional. La función principal del estrado es colocar al docente por encima de los estudiantes, con lo cual se marcan límites claros y se establecen jerarquías dentro del proceso educativo.¹³⁶

Enseñar desde un nivel superior significa una separación manifiesta entre el docente y los estudiantes, por lo cual el estrado se ha convertido en una barrera simbólica que tiene como propósito transmitir los conocimientos desde arriba (el que sabe) hacia abajo (los que no saben).

Tal organización de las aulas representa además la persistencia de una relación pedagógica *hegemónica*, la cual se ha resistido por años a transformarse en una relación pedagógica *dialógica*¹³⁷ en donde docentes y estudiantes puedan hablar entre sí, pero sobre todo hablar en un mismo nivel dentro del salón de clases, sin ningún estrado de por medio.

3.3 Los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina dentro de la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”

Una vez que se ha llevado a cabo la etnografía institucional, es tiempo de hablar del material humano que se encuentra dentro de la Escuela Nacional Preparatoria 5: los sujetos de conocimiento que interactúan entre sí con el propósito principal de enseñar y aprender Ciencias Sociales.

Es importante considerar que dicho propósito sólo podrá lograrse si cada actor de la relación pedagógica asume su propia responsabilidad. Por lo tanto el maestro es el

¹³⁶ Romo Medrano Lilia Estela, *Op. Cit.*, pp. 20-32

¹³⁷ “El diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad. ¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” Freire Paulo, “La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad” en *Pedagogía del oprimido*, La Habana, Editorial Caminos, 2009, Cap. III, pp. 44-45

encargado de enseñar como parte de su labor profesional, mientras que el estudiante está interesado en aprender como un requisito del área de estudios en la que ha decidido incursionar.

La relación entre el docente y los estudiantes debe tener un carácter funcional, conforme a los criterios establecidos formalmente dentro del plan de estudios. Sin embargo hay que precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está exento de presentar algunos problemas, los cuales en muchas ocasiones lo obstaculizan.

Así pues, es necesario caracterizar brevemente a ambos actores del proceso educativo.

3.3.1 Los profesores

Las características del profesorado de una institución, tienen que ver en buena medida con el tipo de modelo pedagógico bajo el cual se rige el plan de estudios formal. Salvo algunas excepciones y según lo observado durante la intervención educativa, los profesores de la ENP (sobre todo los de mayor edad) tienen una actitud difícil puesto que se ven a sí mismos como los sujetos más importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando a subestimar el lugar que ocupan los “alumnos”.¹³⁸

Desde esta perspectiva el éxito de la tarea así como el prestigio del profesor están en juego, lo cual se comprueba hasta que el estudiante haya logrado aprender la mayor parte de los contenidos académicos que se le enseñaron en las sesiones de clase.¹³⁹

Fue así como a través de la observación participante realizada al interior de la escuela y mediante la información obtenida de algunas entrevistas hechas tanto a

¹³⁸ Nótese que a lo largo de todo el trabajo de investigación, se ha evitado utilizar la palabra “alumnos” salvo en esta ocasión con motivo de hacer una referencia al enfoque pedagógico de la educación tradicional, en el cual los estudiantes se encuentran a oscuras y necesitan que llegue el maestro a arrojarles la luz. Tal es el significado de la palabra alumno y la decisión personal de no retomar dicho concepto, tiene sus bases teóricas en lo referido por John Eggleston en su obra “Sociología del currículo”, *Op. Cit*, p. 123

¹³⁹ “Incluso son auténticos los casos en que el prestigio reposa sobre la ostentación de la autoridad... existe un autoritarismo abusivo expresado en explosiones de cólera, en amenazas no honrosas. Depende a menudo de una educación inadecuada de sus educadores: de ahí los sentimientos precoces de inferioridad y de culpabilidad, una duda de sí mismo, un temor de actuar mal, que debilitan tanto la autoridad del educador como la impaciencia o la intolerancia” Michaux León, Los jóvenes y la autoridad, Barcelona, Editorial Paideia, 1977, pp. 38-39

estudiantes como a docentes del área¹⁴⁰, se encontró que en ocasiones son los mismos profesores quienes obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a varias cuestiones, entre las que se destacaron las siguientes:

- a) La excesiva carga de trabajo. Algunos profesores incluso cuentan con doble plaza lo cual los obliga a estandarizar el método de enseñanza para todos los grupos que atienden, sin tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje ni las características particulares de los estudiantes que forman parte de cada grupo.¹⁴¹
- b) Las comisiones. Algunos profesores están comisionados o se dedican a hacer otras actividades dentro de la institución razón por la cual faltan a sus actividades, llegan tarde, o bien restan minutos a las sesiones de estudio al dedicarse a atender otras cuestiones extracurriculares dentro del salón (exposiciones, elaboración de periódicos murales, organización de eventos, etcétera).
- c) La falta de trabajo colegiado. Algunos profesores prefieren trabajar de manera aislada sin dar ninguna importancia al trabajo en equipo (o colegiado), debido a una serie de diferencias entre sí por cuestiones laborales, sindicales, académicas e incluso personales.¹⁴²
- d) Las competencias didácticas. Algunos profesores no cuentan con una formación pedagógica adecuada que les permita saber cómo enseñar los contenidos de la disciplina. Incluso aunque algunos de ellos imparten las asignaturas del área y estudiaron una carrera dentro del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales, no son especialistas en la asignatura particular que imparten.¹⁴³

¹⁴⁰ En cuanto a las entrevistas es importante señalar la renuencia de los profesores de la ENP a compartir sus experiencias profesionales, así como las condiciones de trabajo dentro de la institución. Cabe aclarar que de 12 entrevistas solicitadas a profesores del área, únicamente fueron concedidas 4. Y en estos casos, ninguno de los profesores entrevistados autorizó que se pusiera su nombre al citar la información.

¹⁴¹ Cfr. Lawn Martin y Jeny Ozga, "El trabajador de la enseñanza. Una revaloración del profesorado", en La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza. Ediciones Pomares, Colección Educación y conocimiento, Barcelona, 2004, pp. 19-45

¹⁴² Entrevista personal realizada con un profesor de área III, Turno vespertino, ENP 5, 30 de Enero de 2013

¹⁴³ Esta cuestión fue referida por los jóvenes del grupo con quienes se trabajó en la práctica docente cuando mencionaban que algunos maestros de Derecho enseñaban Sociología e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, prácticamente con el mismo enfoque pedagógico. Bitácora de la práctica docente, 15 de Febrero de 2013

- e) La edad de los profesores. Un sector más de profesores está constituido por adultos mayores que presentan problemas de salud, situación que con frecuencia les imposibilita para asistir a dar clase.

- f) La actitud de los profesores. Finalmente uno de los aspectos más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (sobre el cual los estudiantes manifestaron bastantes quejas en el transcurso de la práctica docente) es la actitud de algunos profesores quienes fueron señalados como déspotas y groseros con los jóvenes, intolerantes a la pluralidad de ideas,¹⁴⁴ politizados o arrogantes, además de considerar a los muchachos como seres inferiores, incapaces de poseer o adquirir conocimientos.

Una vez que se han revisado todos estos factores, es necesario analizar de manera particular la problemática enunciada en el inciso c referente a la profesionalización de la docencia. En cuanto al tema, es evidente que ser licenciado en alguna materia de estudio y poseer conocimientos disciplinares no es garantía de ser buen profesor, ni de tener la capacidad de implementar estrategias didácticas efectivas para la obtención de nuevos aprendizajes. Es decir, *licenciarse* en determinada área de estudio no es sinónimo de *saber cómo enseñarla*.

Cabe recordar que en la actualidad, uno de los objetivos principales del bachillerato se refiere a profesionalizar el ejercicio docente precisamente a través de programas académicos como la MADEMS; sin embargo, este objetivo en algunas ocasiones también se ve obstaculizado de manera intencional por algunos profesores en activo.

Dicha afirmación parte del hecho de que al inicio de la práctica docente, se observó que el profesor del bachillerato universitario (y concretamente de la ENP) generalmente es reservado y celoso con su trabajo. Pero el problema parece venir de un nivel más elevado y convertirse en una cuestión institucional.

No hay que olvidar que uno de los requisitos que debe cumplir el maestrante de MADEMS es conseguir espacios de realización de las prácticas docentes. Sin embargo

¹⁴⁴ Michaux León, *Op. Cit.*, pp. 43-48

estos espacios son pocos, debido a que no existen vínculos oficiales con las instituciones de educación media superior para el desarrollo de la intervención educativa por parte de los docentes practicantes.

Lo que sucede en realidad es que el apoyo a los maestrantes no es de carácter obligatorio, por lo cual una parte de los profesores de bachillerato se niegan a ceder espacios o a prestar sus grupos.¹⁴⁵ Esta renuencia se debe principalmente a un escaso conocimiento del programa de la MADEMS por parte de los profesores de bachillerato, aunque en otras ocasiones el rechazo se debe a la falsa impresión que existe hacia los nuevos maestros, los cuales son vistos como posibles relevos y como una seria amenaza a la estabilidad laboral e institucional de la planta académica existente.

Al respecto, una de las profesoras entrevistadas para este trabajo reconoció algunos motivos principales:

*“En dado momento los maestros nos sentimos amenazados porque están metiendo competencia de allá (se refiere a la dirección general de la Escuela Nacional Preparatoria) y los jóvenes vienen empujando muy fuerte ¿me entiendes? Por eso para nosotros no es fácil dejarle el grupo a alguien que viene de fuera y más si está haciendo una maestría. Eso se traduciría en ceder la plaza, el puesto y perder el medio de existencia, de lo que se vive y a lo que nos dedicamos y pues, por eso los maestros no están tan dispuestos a ceder espacios a MADEMS”.*¹⁴⁶

Finalmente existe un sector de profesores que abiertamente menosprecian al programa por considerar que está hecho “al vapor”, es decir son profesores que arrojados por el discurso de la experiencia consideran que los egresados de una maestría que dura un par de años, muy poco podrán hacer en comparación con todo el tiempo que ellos llevan trabajando frente a grupo.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Al respecto tanto en el Colegio de Ciencias y Humanidades como en la Escuela Nacional Preparatoria existen representantes institucionales de la MADEMS, pero muy poco o nada hacen para mejorar la situación y el estatus de las prácticas docentes en los planteles del bachillerato universitario.

¹⁴⁶ Entrevista personal realizada a una profesora de área III, turno vespertino, ENP 5, 1° de Febrero de 2013

¹⁴⁷ Charla informal con profesores de la ENP en la sala de maestros. Bitácora de la Práctica Docente, 15 de Febrero de 2013.

3.3.2 Los estudiantes

En cuanto a las características de los estudiantes de bachillerato, se pueden definir principalmente con base en una condición general que se encuentra presente en el nivel académico del que se ocupa la propuesta pedagógica: la adolescencia. En principio es importante observar a la adolescencia como una etapa de *transición*, en la cual el individuo pasa física y psicológicamente de la condición de niño a la de adulto.

Según Herbert Sorenson, *“la adolescencia es un periodo de transición constructivo y necesario para el desarrollo del yo. Es una despedida de las dependencias infantiles y un precoz esfuerzo por alcanzar el terreno adulto. El adolescente es un viajero que ha abandonado una localidad sin haber llegado aún a la próxima”*.¹⁴⁸

Por lo tanto, los estudiantes de bachillerato atraviesan por una etapa de constitución de la identidad valorativa, conductual y cognitiva, así como de definición con respecto a su vida amorosa, afectiva y sexual.¹⁴⁹

En el nivel de educación media superior se trabaja con adolescentes de entre 15 y 20 años de edad los cuales provienen de estratos sociales diferenciados, aunque los que acuden al bachillerato universitario en su mayoría son jóvenes que tienen un perfil de ingreso mejor definido en el sentido de que se encuentran estudiando, principalmente para poder acceder a una de las opciones profesionales que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México.¹⁵⁰

Estos adolescentes representan la otra parte del proceso educativo; por esta razón, son ellos a quienes la escuela tiene el deber de formar para la vida. Pero además de ser un espacio académico o de formación, para los jóvenes el bachillerato representa un espacio en el cual tienen lugar procesos de socialización diferentes a los que experimentan los jóvenes que no tienen oportunidad de asistir a la escuela.

En palabras de María Elsa Guerrero Salinas:

¹⁴⁸ Hurlock B. Elizabeth, Psicología de la adolescencia, México, Editorial Paidós, 1990, p. 15

¹⁴⁹ Bazán Levy José de Jesús, “Horizontes actuales de la educación media superior” en Educación Media Superior. Aportes, *Op. Cit.* Vol.1, p. 56

¹⁵⁰ Villa Lever Lorenza, “La educación media” en *Revista de investigación educativa*, México, UNAM-Consejo Mexicano de Investigación educativa, Vol. V, Núm. 10, Julio-Diciembre 2000, p. 203

*“El bachillerato se muestra como un lugar que coloca a los alumnos en la posibilidad de relacionarse con sujetos que portan distintas visiones de mundo, con códigos comunes, intereses, expectativas variadas y vivencias compartidas suscitadas en la escuela. Es un espacio privilegiado donde confluyen diversos grupos, subculturas y generaciones que participan en la construcción de una forma particular de ‘ser joven’, diferente a la de quienes no asisten a la escuela y que permite a quienes sí pueden hacerlo, ampliar su horizonte sociocultural”.*¹⁵¹

Desde esta visión la escuela representa para el adolescente un espacio de socialización y de aceptación, en el cual encuentran alternativas distintas de las que se pueden encontrar tanto en las calles, como en el medio familiar y laboral. Además de constituir un espacio de vida, el bachillerato representa un papel simbólico al tener otras implicaciones en las que se le ve como:

1. Un lugar donde se vive la condición adolescente.
2. El lapso previo a la incorporación a la vida adulta.
3. Un espacio en donde los jóvenes permanecen en suspenso, en transición, en una especie de espera activa, en donde se fraguan sus proyectos.
4. Un espacio que posibilita el ocio y el juego, sin que los jóvenes sean cuestionados o sancionados socialmente.
5. El lugar alternativo al núcleo familiar, donde es posible el desahogo de problemas personales.
6. Un espacio de comunicación y encuentro con compañeros que portan distintas visiones de mundo y puntos de vista.¹⁵²

Conforme a esta visión, el bachillerato es más que un medio académico de superación personal; pero es importante considerar que aún cuando sea visto como espacio de vida juvenil, tiene una misión educativa que debe cumplir y que corresponde a la formación integral del estudiante.¹⁵³

¹⁵¹ Guerrero Salinas María Elsa, “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes” en *Revista de investigación educativa, Op. Cit.*, p. 207

¹⁵² *Ibid.*, p. 216

¹⁵³ “Si nos empeñamos en retener el adjetivo, debemos concebir la integridad no de manera extensiva (todas las ciencias, todos los aspectos de la realidad humana, del cuerpo al espíritu pasando por la sensibilidad y menos aún toda la cultura) sino en todo caso cualitativamente como la articulación coherente de las dimensiones intelectuales, corporales y espirituales del ser humano jerarquizadas y coherentes en un proyecto unitario, aunque en ninguna de ellas el trabajo se dé por terminado” Bazán Levy José de Jesús, *Op. Cit.*, p. 28

En cuanto al ámbito académico, una característica de los adolescentes es que al principio demuestran una gran curiosidad, interés y disposición para aprender mediante el uso de su creatividad e inteligencia natural. A su manera y de acuerdo con cierta proporción, los estudiantes de bachillerato poseen experiencias de vida así como una cuota significativa de conocimientos los cuales pocas veces son capaces de socializar, debido a que no están acostumbrados a hacerlo sin el temor de quedar mal frente a los demás.

También se debe reconocer que aunque los estudiantes que ingresan al bachillerato universitario hayan atravesado los filtros correspondientes para obtener un lugar en la institución, dicha situación no garantiza que lleguen en condiciones académicas óptimas, es decir sin lagunas de conocimiento las cuales traen consigo desde la educación básica.

Dichas carencias se hacen presentes en el nivel medio superior, manifestándose con mayor intensidad en concordancia con el contexto económico, político y social en el que se desenvuelven los estudiantes en la actualidad. Al tiempo que se ha generado un vacío en la dimensión formativa de los jóvenes, relacionada con el conjunto de actitudes, valores y conductas manifiestas dentro del medio escolar

En una sociedad tan compleja como la que se tiene hoy en día, la pérdida de referentes morales en todos los sectores de la sociedad es una realidad.¹⁵⁴ Por lo tanto, la falta de orientación valorativa ha tenido consecuencias dentro de la institución escolar que nos ocupa. Al igual que en otras instituciones de bachillerato, en la ENP la formación axiológica se ha dejado de lado para sustituirse por un referente educativo basado en la libertad (un tanto irreverente), de la persona a la que se está educando.

Al respecto, Virginia Sánchez Rivera señala que en la adolescencia es cuando el estudiante de bachillerato está definiendo su individualidad y por lo tanto, en este momento comienza a construir conscientemente su propio sistema de valores.¹⁵⁵ Justamente los problemas vienen cuando algunos de los estudiantes no cuentan con

¹⁵⁴ Cfr. Muchnik Daniel y Alejandro Garvie, El derrumbe del humanismo. Guerra, maldad y violencia en los tiempos modernos, Buenos Aires, Editorial Edhasa, 2007, pp. 255

¹⁵⁵ Sánchez Rivera Virginia, "El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes" en Educación Media Superior. Aportes. Op. Cit., Vol. 1, p. 202

referentes morales claros, ni con límites establecidos por parte del núcleo educativo original constituido por la familia.

En estos casos es evidente que ante la falta de límites y reglas claras desde el núcleo familiar, la escuela debe encargarse de contrarrestar las deficiencias en la educación moral de los estudiantes como el espacio formal en el que también se educa para socializar y comportarse en la vida.¹⁵⁶

Es menester decir que dicho interés por una educación en valores no se debe confundir con la imposición de una educación moralista o conservadora, menos aún cuando es el tipo de educación que se intenta trascender. Simplemente es necesario decir que para acceder a la libertad y salir de aquella caverna platónica, primero el adolescente tiene que hacerse responsable de sí mismo y desarrollar la capacidad de auto regularse debido a que la vida en sociedad demanda a sus miembros una serie de normas y patrones universales de comportamiento, con la única finalidad de acceder al bien común.¹⁵⁷

Por último, una de las cuestiones que mayor impacto ha tenido dentro del proceso actual de enseñanza-aprendizaje en la ENP es la tecnologización excesiva del estudiante. El uso de dispositivos electrónicos como la computadora, el celular, las tablets y los I pads así como el internet y el uso de las redes sociales, se han convertido en distractores perfectos. El vertiginoso avance tecnológico expresado a través del uso de los dispositivos electrónicos y las plataformas multimedia antes referidas, ha sustituido en buena medida a la tradición bibliográfica así como a la observación directa de los fenómenos presentes en la realidad concreta.

Según Trinidad García Camacho en la actual sociedad de la información, para los estudiantes la escuela ya no es la fuente primaria (y a veces ni la fuente principal) de conocimiento. Aún así, la preferencia estudiantil por el auge tecnológico como sustituto del medio escolar es infundada, puesto que no garantiza la calidad de la información que se obtiene a través de estos medios:

¹⁵⁶ Sánchez Rivera Virginia, *Op. Cit.*, p. 202

¹⁵⁷ Antiguo ideal de los humanistas griegos

“Se trata de información superficial, fragmentada e incluso deformada. Lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información, que sin duda la requieren, sino sobre todo la capacidad de organizarla, interpretarla y darle sentido”.¹⁵⁸

3.3.3 La fractura de la relación pedagógica en el bachillerato: el grave problema de la deserción escolar

Uno de los problemas principales que más han impactado al bachillerato en México en las últimas décadas, es la situación del abandono escolar. En principio es necesario reconocer la enorme dificultad que representa tratar de enseñar cualquier contenido en el nivel medio superior; por tal motivo, el trabajo que el docente hace con los estudiantes requiere dedicación, paciencia y comprensión.

Pero ¿qué sucede cuando el estatus “ideal” de la relación pedagógica no se alcanza y por el contrario, dicha relación resulta ser un tanto compleja en donde ninguno de los dos sujetos de conocimiento que participan en ella encuentran satisfacción?

Aquí sobreviene la fractura de la relación pedagógica, situación que tiene graves consecuencias sobre todo para los estudiantes de bachillerato en donde el trabajo del docente debería enfocarse fundamentalmente en establecer una conexión entre los contenidos escolares y la situación particular de cada uno de los jóvenes.

Con la fractura de la relación pedagógica lo que ocurre es el aumento de la deserción escolar. Al respecto, México es el país perteneciente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tiene el mayor índice de abandono de los estudios en el nivel de educación media superior.¹⁵⁹ Según la Secretaría de Educación Pública al final del sexenio 2006-2012 aproximadamente 600,000 jóvenes por año abandonaron los estudios de bachillerato, lo que representa un porcentaje de deserción del 14.5% del total de estudiantes.¹⁶⁰

¹⁵⁸ García Camacho Trinidad, “La calidad en la educación media superior”, *Op. Cit.*, Vol. 1, p. 70

¹⁵⁹ “México lidera deserción en prepa” *El Universal*, 10 de Febrero de 2012, Página Web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/829240.html>

¹⁶⁰ “Finaliza sexenio con deserción escolar del 14.5%: SEP” *El Universal*, 30 de Octubre de 2012, Página web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/879898.html>

A simple vista puede pensarse que tal índice de deserción ocurre principalmente por razones económicas, la cual había sido la causa tradicional hasta antes de la década del 2000.¹⁶¹ Sin embargo no es así: en la actualidad el abandono escolar es multifactorial y es una decisión que el estudiante puede tomar de acuerdo con circunstancias personales, basadas en sus expectativas tanto sociales como laborales.¹⁶²

La razón principal por la cual los estudiantes del nivel medio superior deciden abandonar la escuela, es porque no logran encontrarle un significado práctico a lo que aprenden en ella. Por tal motivo la deserción escolar en el nivel ha pasado de ser una situación de carácter no voluntario (razones económicas) a una situación de carácter voluntario.¹⁶³

De acuerdo con una nota aparecida en el diario *El Universal* a principios de Febrero de 2012, en los jóvenes estudiantes de bachillerato “*existe una percepción de que la escuela es aburrida; se sienten desmotivados o no pueden con los retos académicos... Los jóvenes de 15 a 19 años de edad que dijeron -en la Encuesta Nacional de la Juventud 2005- haber abandonado la escuela, señalaron como las principales causas el que “tenía que trabajar” y “porque ya no me gustaba estudiar” como los motivos centrales de su decisión*”.¹⁶⁴

Otro factor que ha causado la desarticulación del bachillerato en México es la existencia de treinta y tres modelos o subsistemas, situación que ha generado un tipo de educación media superior en donde dichos subsistemas no guardan relación entre sí. Las mismas autoridades del nivel educativo, han reconocido la presencia de fallas en los modelos pedagógicos que se encuentran presentes en el bachillerato nacional.

¹⁶¹ Navarro Sandoval Norma Luz, “Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas del abandono” en *Notas. Revista de información y análisis*, Núm. 15, México, INEGI, 2001, p. 47

¹⁶² Al respecto, la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior muestra con mayor detalle cuales son los factores del abandono escolar en el nivel, así como las expectativas que los jóvenes tienen de la escuela. El documento es sumamente ilustrativo y ayuda a esclarecer el agudo problema de la deserción Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, México, SEP, 2012, p.10 en *Sígueme*, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes, Página web: <http://www.siguele.sems.gob.mx/encuesta.php>, consultada el 8 de Mayo de 2014.

¹⁶³ Navarro Sandoval, *Op. Cit.*, p. 48

¹⁶⁴ “SEP: desertan de bachillerato 3 mil 114 al día”, en *El Universal*, 7 de Febrero de 2012, Página web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/828267.html>

Con un total de 4 millones 450 mil alumnos inscritos,¹⁶⁵ el nivel de educación media superior enfrenta un problema capital relacionado con la calidad de la enseñanza que los estudiantes reciben, la cual resulta deficiente, desigual e inadecuada.¹⁶⁶

Por esta razón, la tasa de deserción en el bachillerato se ha elevado por motivos voluntarios y ahora es casi tres veces más alta que la tasa de deserción en la secundaria y casi veinte veces más alta que la de primaria, siendo el Distrito Federal y Nuevo León los estados con mayores índices de abandono escolar en el nivel.¹⁶⁷

De acuerdo con Rodolfo Echeverría Ruíz, para miles de jóvenes la enseñanza preparatoria no representa ya un mecanismo de movilidad social, e incluso la misma condición adolescente es un factor poderoso que incide en el abandono escolar además de las formas de organización del bachillerato nacional:

*“Las causas principales del abandono “suelen aparecer gracias a la extrema rigidez actual de la mayoría de los planes de estudio. Materias rígidas y horarios rígidos, dificultan la permanencia en las aulas. A la anterior realidad añadamos esta otra: ciertos contenidos en las materias no despiertan un interés entre ellos. Si bien los estudiantes necesitan un conocimiento amplio y general, debería abrirseles, de manera paralela, una serie de opciones diversas y atractivas capaces de completar su formación...El sistema de bachillerato debería ofrecer opciones extraescolares”.*¹⁶⁸

Está por demás decir que dicha fractura de la relación pedagógica se traduce en la falta de sentido que le da el estudiante a lo que aprende en la escuela como resultado de políticas educativas erróneas que han impulsado la fragmentación del bachillerato, además de pasar por alto la falta de preparación de los profesores, las deficiencias en la elaboración de los planes de estudio y la falta de actualización de los modelos educativos, con respecto a los verdaderos requerimientos de la sociedad actual.

¹⁶⁵ “SEP ve “insuficiente” aprendizaje en educación media superior”, en *El Universal*, 12 de Noviembre de 2013, Página web: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/educacion-insuficiente-desigual-inadecuada-tuiran-965150.html>

¹⁶⁶ De estos casi cuatro millones y medio de estudiantes inscritos, más de 26,500 son estudiantes del bachillerato universitario. “Fracasan alumno, familia y plantel con la deserción escolar: expertos”, en *La Jornada*, 14 de Noviembre de 2013, Página web: <http://www.jornada.unam.mx/2013/11/14/sociedad/038n1soc>

¹⁶⁷ “Convoca SEP a luchar contra deserción en nivel medio” *El Universal*, 15 de Noviembre de 2013, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/sep-desercion-escular-nivel-medio-965973.html>

¹⁶⁸ Echeverría Ruiz Rodolfo, “¿Bachillerato utópico?” *El Universal*, 26 de Octubre de 2012, Página web: <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2012/10/61028.php>

3.4 La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria y la disminución del enfoque humanista: estrategias didácticas comúnmente utilizadas

En cuanto al proceso actual de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria, se observaron algunas cuestiones relevantes como el tipo de estrategias didácticas utilizadas por los profesores, las actividades realizadas en el aula, así como la parte actitudinal de ambos actores del proceso educativo dentro de la relación pedagógica, situación que ya se ha descrito en el apartado anterior.

Asimismo, al principio de este capítulo se hizo un análisis a nivel macro tanto del plan de estudios institucional como de la asignatura en la cual se realizó la intervención didáctica y los contenidos temáticos de la misma. Ahora es tiempo de trasladar dicho análisis al nivel micro, en el cual se desarrolla el proceso actual de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que nos ocupa.

3.4.1 La importancia de enseñar Ciencias Sociales hoy

Las Ciencias Sociales representan un campo de conocimiento cuya enseñanza resulta ser más difícil de lo que se puede pensar. Dentro de su estructura predominan características tales como la incertidumbre, la contingencia, el cambio y la emergencia de nuevos fenómenos y actores sociales, todo lo cual constituye un área de estudio de gran complejidad, en relación con otras áreas.

A diferencia de las ciencias exactas en donde es posible encontrar certezas en la mayoría de sus planteamientos así como una regularidad en el comportamiento del mundo, que se expresa a través de un conjunto de leyes surgidas del método de la deducción,¹⁶⁹ desde su origen las Ciencias Sociales eminentemente surgidas del método de la inducción han estado marcadas por el viejo prejuicio academicista que otorga una superioridad a las Ciencias Naturales.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Popper Karl, "La lógica de las ciencias sociales" en La lógica de las Ciencias Sociales, México, Editorial Colofón, 2008, pp. 11-41

¹⁷⁰ Pacheco Ladrón de Guevara Lourdes, "Retos de las Ciencias Sociales en las Universidades Públicas" en *Noésis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, UACJ, Vol. 18, N° 35, p. 90 en Redalyc, Página web: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=85916757008>, consultada el 12 de Marzo de 2012.

Dicho prejuicio se ha mantenido debido a que se considera que el nivel de exigencia y rigurosidad en la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales, es más bien laxo y poco objetivo. En este sentido, Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara considera que la objetividad de la disciplina está siendo constantemente cuestionada por la propia historia de la ciencia misma, en donde todo conocimiento es considerado como verdadero hasta que aparece un nuevo conocimiento que lo sustituye.¹⁷¹

Esta transición forma parte de las crisis que comparten los distintos paradigmas científicos y entre ellos se encuentra el de las Ciencias Sociales, en el cual dicha crisis ahora se ha agudizado debido a la pérdida de certezas, la contingencia y la dispersión que atacan al sujeto epistémico, el cual aparece en sí mismo fragmentado:

*“El fin del siglo XX y el principio del XXI exhiben la capacidad infinita de ocasionar el mal contra la propia especie: asesinatos, muertes y torturas, tráfico de personas, robo de órganos, violaciones, son algunas de las especialidades humanas, las cuales cada vez más se naturalizan al lado de las guerras santas, energéticas, políticas, así como las invasiones y los despojos de grupos contra grupos. Tanto la vida social colectiva como la vida personal cotidiana están atravesadas por la violencia”.*¹⁷²

Es en este contexto actual en donde se tienen que enseñar las Ciencias Sociales. Para hacerlo, el docente requiere hacer una reflexión constante y un trabajo sostenido con el fin de que los estudiantes aprendan los contenidos de una disciplina tan importante de estudiar hoy. Por lo tanto el papel del profesor se tiene que orientar a plantear objetivos de aprendizaje y diseñar estrategias didácticas innovadoras, en concordancia con los nuevos retos que plantea el conocimiento en el siglo XXI.

El pensar complejo tiene que hacerse realidad. Como señala Enrich Bas *“implica considerar la dimensión tiempo. De esta forma es interesante tener en cuenta la relación entre pasado, presente y futuro para comprender mejor el cambio social.”*¹⁷³

¹⁷¹ Pacheco Ladrón de Guevara, *Op. Cit.*, p. 93

¹⁷² *Ibid.*, p. 98

¹⁷³ Bas Enric Josep, “Nuevos retos, viejos enfoques: la necesidad de repensar las Ciencias Sociales; aportes desde la Sociología” en *Actas del III simposio de Historia actual: Logroño*, Universidad de Alicante, 26-28 de Octubre de 2000, Vol. 1, p. 62 en Dialnet, Página web: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/793161.pdf, consultada el 12 de Marzo de 2012

3.4.2 La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”

Para poder hacer una crítica al proceso de enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria, fue necesario analizar tres cuestiones fundamentales con base en la metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales retomada de un estudio que se realizó en la Universidad de los Andes y en donde se parte del conocimiento de los siguientes aspectos:¹⁷⁴

1. Lo que se tiene que enseñar.

Corresponde a los contenidos académicos del área los cuales permiten poco margen de movilidad al docente, debido a que tienen que corresponder íntegramente a la estructura de los planes y los programas de estudios institucionales.

2. A quién se tiene que enseñar.

Corresponde al nivel escolar en el cual se trabaja debido a que existe una diferencia importante en la planeación de las estrategias didácticas, porque el docente no puede enseñar de la misma manera a niños de secundaria que a adolescentes de bachillerato o a jóvenes de licenciatura.

3. Cómo se tiene que enseñar.

Corresponde al diseño de estrategias didácticas las cuales permiten un gran margen de movilidad al docente, debido a que en ese momento puede desplegar su creatividad y habilidades profesionales para lograr que los estudiantes aprendan lo que se les tiene que enseñar.

De acuerdo con la secuencia del trabajo de investigación, hasta el momento se han analizado previamente dos de las tres cuestiones mencionadas: qué se enseña y a quiénes se tiene que enseñar Ciencias Sociales en la ENP. Queda analizar cómo es que

¹⁷⁴ Parra María Elizabeth y Enrique Gómez, Estrategias motivadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Tesis de Licenciatura, Facultad de Humanidades y Educación-Escuela de Educación, Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, 2007, p. 25 en Universidad de los Andes, Página web: http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArquivo=513, consultada el 20 de Julio de 2012

se está enseñando la disciplina en la actualidad dentro de la preparatoria, así como las estrategias didácticas comúnmente utilizadas por los profesores de la institución para lograr que los jóvenes aprendan y se interesen por los contenidos escolares.

3.4.2.1 *Problemática observada*

En general en las cuatro áreas de estudio de la ENP se observó que existe un predominio de las estrategias didácticas tradicionales en relación con las estrategias didácticas alternas, aún cuando en la preparatoria existan algunos profesores que intentan innovar con la aplicación de nuevos métodos de enseñanza. Así también se observó que existen profesores que tienen la habilidad de combinar las estrategias de enseñanza tradicionales con estrategias de enseñanza más actuales.

La problemática observada se refiere a un segmento de profesores “tradicionalistas” que se niegan a cambiar la estrategia de trabajo, lo cual afecta particularmente al área de estudio. Debido a que las Ciencias Sociales constituyen un campo de conocimiento en constante movimiento, no puede ser posible que la enseñanza de la disciplina aún se mantenga orientada por un enfoque positivista.

Si bien aunque en el plan de estudios oficial el positivismo se ha combinado con el constructivismo, lo cierto es que el modelo no ha sido desterrado ni del plan de estudios de la preparatoria ni de la estructura cognitiva de algunos docentes que imparten los cursos en la institución. Así pues se observaron y registraron diversas situaciones problemáticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales sobresalieron las siguientes:

3.4.2.1.1 *Desarticulación de los contenidos escolares*

Uno de los principales problemas observados en la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la ENP, es la falta de integración de los contenidos escolares entre las asignaturas que forman parte del plan de estudios, e incluso entre las que pertenecen a la misma área. En este sentido aún cuando algunas asignaturas tienen una relación de verticalidad o seriación entre sí, los contenidos se estudian de manera aislada.

Lo mismo ocurre en la relación horizontal en donde se pierde el vínculo temático entre las asignaturas, además de que no se le da el énfasis requerido al contexto histórico en el que se desarrollan los fenómenos de la realidad concreta que se tienen que estudiar.¹⁷⁵

La desarticulación de los contenidos escolares es el resultado de errores procedimentales en la elaboración del plan de estudios de la institución. Luis Alberto de la Garza señala que tales deficiencias se agravan, cuando a éstas se les suman las propias deficiencias formativas de los estudiantes. Esta situación genera que muy pocas veces se retenga y recuerde lo que es enseñado en la escuela:

*“Estos olvidos son, en parte, resultado de esa educación memorística, pero también de la falta de relación entre lo que se aprende y lo que se usa, por no hablar de las deficiencias de formación... en ocasiones podemos observar que el alumno sabe más de lo que él mismo cree saber pero no se esfuerza en recuperar esos conocimientos o no sabe cómo hacerlo. El carácter en apariencia aislado de las materias que cursa, no contribuye a ver las conexiones entre lo que sabe y lo que está aprendiendo”.*¹⁷⁶

El empeño de mantener en el currículum escolar un exceso de contenidos académicos para ser impartidos a los estudiantes del bachillerato universitario, ha representado un mecanismo de formación de *todólogos*,¹⁷⁷ es decir individuos que carecen de una formación básica pero que son capaces de memorizar y repetir los conocimientos que se les transmiten.

El resultado de este mecanismo es la construcción de una científicidad disciplinar poco rigurosa, al pretender que los estudiantes se aprendan rápidamente y sin discusión una serie de conceptos teóricos, que en apariencia engloban los fenómenos sociales de la realidad concreta; fenómenos que la mayoría de las veces ni siquiera se encuentran bien definidos del todo.¹⁷⁸

¹⁷⁵ La desarticulación se da entre las asignaturas de Introducción, Sociología, Derecho, Problemas, Contabilidad, Historia y Geografía porque cada una constituye un segmento de conocimiento incapaz de relacionarse con cualquiera de los otros existentes.

¹⁷⁶ De la Garza Luis Alberto, “Reflexiones en torno a la formación profesional en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM” en Estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales, México, Editorial Gernika, UNAM-FCPyS, 2009, p. 18

¹⁷⁷ En realidad, este exceso de contenidos académicos que llevan los estudiantes, es el verdadero problema central del modelo educativo actual en la ENP. (Las cursivas son mías)

¹⁷⁸ De la Garza Luis Alberto, *Op. Cit.*, pp. 18-20

3.4.2.1.2 El *anacronismo* en la enseñanza de las Ciencias Sociales

El anacronismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales representa un problema crucial como una de las principales variables que inciden en la deserción escolar, expresada y medida en las encuestas a través de la siguiente pregunta:

¿Por qué se aburren los estudiantes en la escuela?¹⁷⁹

Debido a la vastedad y a la rápida evolución del conocimiento, el profesor está obligado a enseñar al estudiante contenidos de actualidad así como tiene el deber de enseñarles desde la complejidad, para que adquieran las habilidades y aptitudes necesarias que permitan a los jóvenes resolver sus problemas inmediatos y a futuro.

Pero algunos profesores se concretan a reproducir la enseñanza de la disciplina y enseñar lo que se ha enseñado desde siempre, porque desde su perspectiva es lo que les ha funcionado bien. A esta tendencia de perpetuar estructuras de pensamiento así como la concepción tradicional del conocimiento, se le ha dado el nombre de *anacronismo*.¹⁸⁰

De acuerdo con Renan Silva Olarte el anacronismo es una forma de pasar por encima de las dimensiones de tiempo, espacio y lenguaje específicos que son constitutivas de una sociedad, introduciendo en el análisis objetos, procesos, actitudes y formas de percepción y representación, que la historicidad misma de esa sociedad de la que se trata ya no autoriza:

*“Bien sea porque se encuentran por fuera del marco de posibilidades históricas que esa sociedad ha producido, o por el contrario, porque se localizan en un horizonte de expectativas que la sociedad ha superado”.*¹⁸¹

En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales caer en el anacronismo implica desentenderse de los avances y actualizaciones del conocimiento en la materia así como seguir creyendo que los mismos conceptos de siempre, todavía pueden usarse

¹⁷⁹ Para obtener una visión más completa acerca del significado del concepto “anacronismo”, se recomienda el video documental “El sistema educativo es anacrónico” en *Redes para la ciencia*, 13 de Marzo de 2011, Página Web: <http://www.redesparalaciencia.com/4593/redes/redes-87-el-sistema-educativo-es-anacronico>, visto el 22 de Diciembre de 2013.

¹⁸⁰ “Desde mi perspectiva, el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria es un proceso autoritario y caduco” Entrevista personal con un profesor del área III, Turno vespertino, Escuela Nacional Preparatoria 5, 30 de Enero de 2013.

¹⁸¹ Silva Olarte Renan, “Del anacronismo en Historia y Ciencias Sociales” en *Historia Crítica, Colombia, Universidad de los Andes*, 2009, p. 282. Redalyc, Página web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81112369015>, consultada el 18 de Diciembre de 2013.

tal cual para explicar lo que sucede en la realidad actual. Ser un docente anacrónico impide reconocer que el avance de la ciencia se da a pasos agigantados y que diversas corrientes han traspasado las fortalezas del otrora impenetrable Positivismo, generando a su paso más dudas que certezas en la construcción actual de los saberes.¹⁸²

En concreto, Norma Delia Durán relaciona al anacronismo que manifiestan algunos profesores que enseñan Ciencias Sociales en la ENP, con la “zona de confort” en la cual se han instalado con el paso del tiempo durante el transcurso de su labor docente:

*“Es fácil comprender la dificultad que significa para muchos ver al docente como creador de didáctica, cuando siempre se le ha concebido como un ejecutor de planes y programas de estudio –en pocas palabras como un medio técnico- para que los alumnos alcancen el aprendizaje. Concebirlo como creador se torna complejo, porque el principio epistemológico en el que se basa la educación en México se desprende del positivismo a saber: la relación sujeto-objeto”.*¹⁸³

Dentro de esta lógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el sujeto de conocimiento que transmite *ad infinitum* los mismos elementos a través de la enseñanza, mientras que el estudiante es el objeto moldeable del que se espera que obtenga a través del aprendizaje las habilidades y competencias señaladas en el currículum escolar, requeridas por las políticas educativas del bachillerato.¹⁸⁴

Sólo resta añadir que el anacronismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la Preparatoria, se expresa a través de actividades tales como la saturación de información libresca a los estudiantes, las clases tipo cátedra o conferencia magistral en donde sólo el expone el profesor, así como la importancia que se le da a la memorización de los contenidos para que los jóvenes únicamente vacíen en un examen lo que se les transmitió, con el fin de obtener una calificación.

Finalmente está por demás decir que de manera evidente, tales actividades así como las formas de trabajo de los profesores anacrónicos obstaculizan la facilitación del aprendizaje, así como la estimulación de un pensamiento para la acción y la reflexión.¹⁸⁵

¹⁸² Por ejemplo, las Ciencias Sociales han tenido que resistir el embate de corrientes de pensamiento tan poderosas como el escepticismo, el relativismo y el anarquismo epistemológico.

¹⁸³ Durán Amavizca Norma, “Introducción. En defensa de una didáctica humanista” en La didáctica es humanista, México, UNAM-IISUE, 1ª edición, 2012, p. 22.

¹⁸⁴ *Ídem*

¹⁸⁵ De la Garza Luis Alberto, *Op. Cit.*, p. 20

3.4.2.1.3 La *falta de competencias didácticas de los profesores*

Otro de los problemas que se hacen presentes dentro de la ENP es la falta de formación y actualización didáctica de los profesores. En esta situación tal parece que el gran reto que conlleva la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la educación media superior, no es tomado en su justa dimensión por algunos docentes que trabajan en el nivel.

Al respecto, resulta evidente que los profesores de área III tienen los conocimientos disciplinares requeridos para ejercer la docencia. Sin embargo aquí existe una diferencia importante: estar habilitado profesionalmente por la institución para impartir clases de Ciencias Sociales, no es lo mismo que saber cómo hacerlo.¹⁸⁶ Y mayormente es en la parte de las competencias didácticas, en donde los profesores presentan algunos problemas.

En este sentido, José de Jesús Bazán Levy puntualiza que el conocimiento de la disciplina por parte del profesor del bachillerato no es suficiente para garantizar que sabe cómo lograr una transferencia efectiva, puesto que éstos “*al no tener la misma pertinencia para las necesidades de aprendizaje de los alumnos, no pueden reproducirse como fueron estudiados en las licenciaturas*”.¹⁸⁷

La profesionalización de la docencia en el bachillerato universitario es una de las tareas pendientes que se está intentando resolver. Por medio de algunas charlas extra clase con los estudiantes de la preparatoria, fue posible constatar el hecho de que algunos profesores del área imparten asignaturas porque son especialistas en los temas, pero en realidad los jóvenes detectan cuando un profesor no tiene conocimientos de didáctica.

Incluso aunque los mismos jóvenes entrevistados refirieron que la mayoría de sus profesores cuentan con los conocimientos disciplinares necesarios, existen algunos casos en los cuales refirieron que hay profesores que imparten asignaturas que no dominan por completo. Algo que sucede con frecuencia es que el profesor atiende a varios grupos en

¹⁸⁶ Un especialista en Ciencias Sociales que domina los conocimientos elementales de la disciplina, puede no tener las habilidades necesarias para dedicarse a la docencia ni saber cómo transmitir sus conocimientos a los estudiantes a quienes intenta enseñar.

¹⁸⁷ Bazán Levy José de Jesús, *Op. Cit.*, p. 40

distintas asignaturas de la misma área, por lo tanto utiliza el mismo enfoque de enseñanza en todas ellas sin tomar en cuenta las variantes temáticas existentes.¹⁸⁸

3.4.2.1.4 Verticalización de la relación pedagógica

Este apartado se refiere a otro de los problemas manifiestos en la relación pedagógica entre el docente y los estudiantes. Como se pudo observar y registrar en dicha relación existe un criterio de verticalización, el cual también es el resultado de la concepción positivista legada por el modelo educativo original de la institución.

La verticalización implica una manera de pensar y concebir la realidad acorde con una violencia estructural, en donde el educador considera al otro que se educa como el *ignaro*. En palabras de Marcos Santos Gómez “*descubrir la sabiduría del otro por parte del educador requiere humildad*”,¹⁸⁹ aunque lo que ocurre en la realidad es que el profesor hace una selección de los estudiantes con los que le toca trabajar.

A su vez, esta organización vertical de la relación pedagógica filtra y elimina el componente humano de quienes participan en ella, tomando en cuenta únicamente los estereotipos tradicionales en que se les clasifica. La verticalización trae consigo la inevitable pérdida de libertad y autenticidad en los sujetos de conocimiento, además de que la mirada del hombre vertical se empobrece puesto que pierde su profundidad y espontaneidad originales.¹⁹⁰

Una de las peores consecuencias de esta forma de organización de la relación pedagógica es que imposibilita el diálogo real y la búsqueda necesariamente colectiva de la verdad. Por tal motivo en la verticalización el diálogo auténtico no existe, porque el profesor está convencido de que los estudiantes son cosas, objetos mensurables o seres cuantificables, por lo que pocas veces está dispuesto a mostrar una apertura sincera hacia los mismos.¹⁹¹

¹⁸⁸ De la Garza Luis Alberto, *Op. Cit.*, p. 21

¹⁸⁹ Santos Gómez Marcos, La educación como búsqueda, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2008, p.174

¹⁹⁰ *Ibid.*, pp. 177-179

¹⁹¹ *Ídem*

3.4.2.1.5 *El problema de los valores en la Escuela Nacional Preparatoria: la pérdida del sentido humanista en la enseñanza de la disciplina.*

En la actualidad el Plan de Desarrollo de la ENP hace énfasis en la formación integral al estudiante, a través de un enfoque holístico que incorpore las dimensiones intelectual, artística, física y ciudadana. En cuanto a los métodos de enseñanza, el plan manifiesta la importancia de proporcionar también una formación en valores tales como la tolerancia, el compromiso, la responsabilidad, la equidad, la lealtad y la ética profesional.¹⁹²

José de Jesús Bazán Levy señala que no es posible lograr este tipo de objetivos en poco tiempo. Lo que idealmente tiene que ocurrir es que *“se puedan poner las bases sólidas de la humanidad de los alumnos, la vieja capacidad de conciencia y razonamiento que nos hizo hombres, ejercitarlos en su autonomía, que sepan y sepan por qué saben y para qué, con toda justicia, pueden hacer. Tener estas competencias es saber aprender, saber hacer, saber convivir y saber ser”*.¹⁹³

Dichas competencias tienen una estrecha relación con la formación en valores, otra de las cualidades que el profesor tiene que fomentar en los estudiantes. Sin embargo el detrimento que se ha hecho del enfoque de educación humanista en la ENP en aras de un enfoque eficientista del currículum, ha provocado una disminución de los contenidos axiológicos dentro de la institución.

Cuando el docente pierde de vista que en el nivel medio superior además de enseñar los contenidos de una disciplina está formando personas, automáticamente se deslinda de una de sus principales responsabilidades como educador. Para Virginia Sánchez Rivera la parte educativa del docente contiene en sí misma un elemento formativo (*bildung*) conformado por tres componentes esenciales presentes en un maestro: lo conceptual, lo experimental y lo actitudinal:

“En cada caso nuestra docencia requiere de una didáctica de la especialidad que tenga por objeto de estudio estas tres dimensiones. Es pertinente mencionarlo porque la formación en valores se sostiene en nuestra acción didáctica, ya que ésta contiene elementos procedimentales y actitudinales y no solamente conceptos. Esto significa que tenemos ya las condiciones necesarias

¹⁹² Plan de Desarrollo de la ENP, México, UNAM-ENP, 2011, pp. 9-16

¹⁹³ Bazán Levy José de Jesús, *Op. Cit.*, Vol. 1, p. 38

para lograr que los alumnos apliquen las habilidades de pensamiento a la reflexión de sus valores".¹⁹⁴

Por tanto, se entiende que en la preparatoria la formación disciplinar por sí sola es insuficiente. La enseñanza de los valores tiene que atravesar el ámbito académico y convertirse en una herramienta indispensable para prevenir y combatir las situaciones de riesgo en los adolescentes. Sin embargo para evitarse problemas, en la actualidad los docentes se ha centrado únicamente en el ámbito disciplinar.

Por su parte María del Carmen Calderón menciona que este deslinde de responsabilidades, es resultado de un autoritarismo institucional al cual el docente le tiene temor. El profesor considera que no es su obligación tomar partido en el terreno de la moral y los principios éticos porque desde su punto de vista, todo valor tiene sentido sólo por el hecho de ser valor y es ahí donde los límites de conducta en el proceso de enseñanza-aprendizaje comienzan a ser difusos.

El docente tiene que considerar el hecho de que la formación del ser humano depende en buena medida de lo que ocurre durante la adolescencia, como una etapa en la vida en donde se tienen que poner límites.¹⁹⁵

El temor a hacerlo cuando se tiene la oportunidad, acarrea consecuencias significativas en la futura vida de los estudiantes y más porque ahora se encuentran inmersos en otra visión de la realidad así como en una cotidianeidad diferente, a la que experimentó el mismo profesor cuando era adolescente.

Por tal motivo la falta de referentes morales claros que los estudiantes traen desde la educación básica así como la poca claridad en los mismos, desorienta a los adolescentes cada vez más y los motiva a seguir tendencias equivocadas, las cuales en adelante se convertirán en un sistema de ideas y creencias que se adoptan como propios.

Así, la omisión del profesor para inculcar un referente axiológico en los estudiantes se expresa a través de un conjunto de actitudes manifiestas en los adolescentes tales como:

¹⁹⁴ Sánchez Rivera Virginia, "El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes" *Op. Cit.* p. 205

¹⁹⁵ Calderón María del Carmen, "Por un bachillerato público moral" en *Educación Media Superior. Aportes, Op. Cit.*, Vol. 2, p. 140

1. Un nuevo hedonismo en el cual existe la necesidad por una gratificación ilimitada que anula la idea de realidad como proceso de construcción, tratando de conseguir todo de la manera más fácil.
2. Una preferencia hacia los bienes de consumo en vez de los valores propios de la cultura autóctona.
3. Un manejo del espacio y el tiempo fragmentado. Se carece por lo tanto de la memoria histórica, de la idea de pasado como base del presente y del futuro como presente actuante.
4. Asimismo se ha fragmentado la integridad del espacio, no existe la noción de apropiación como el sentirse parte de un algo, el sentirse en una comunidad o grupo determinado. Por lo tanto son jóvenes que carecen de expectativas de largo plazo así como de una identidad institucional.
5. Se da una extrapolación de los sentidos rompiendo el principio de la unidad en la diferencia.
6. Las hipótesis anteriores conducen a una generación que desde el punto de vista de la eticidad, tiende a dejar de ver el propósito o sentido de la existencia. Esto se traduce en un cuestionamiento, indiferencia o transgresión hacia los límites existentes y hacia el orden moral vigente, olvidando que, imponer límites históricamente ha sido el camino hacia la conservación y crecimiento de todos.¹⁹⁶

3.4.3 Estrategias didácticas comúnmente utilizadas

En cuanto a las estrategias didácticas comúnmente utilizadas dentro de la Escuela Nacional Preparatoria 5, se observaron las siguientes:

3.4.3.1 *Uso de las estrategias didácticas tradicionales*

Como parte de la estabilidad marcada por el modelo positivista original de la institución, la riqueza del conocimiento que yace al interior de las Ciencias Sociales se ha suprimido para dar paso a un proceso de enseñanza de la disciplina que resulta tedioso, ingente y sin sentido.

¹⁹⁶ Calderón María del Carmen, *Op. Cit.*, pp. 145-146

La disolución del enfoque de educación humanista para dar paso al enfoque eficientista del currículum, ha significado que tanto el docente como el estudiante dejen del lado el componente humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo sustituyan *in strictu sensu* por los lineamientos que marca el enfoque de las competencias, el cual aparece cada vez más explícito en los documentos que marcan el rumbo de la institución.¹⁹⁷

La utilización de estrategias didácticas tradicionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales parece reforzar dicho enfoque, aunque con una variante de corte neoliberal: estandarizar los procesos educativos a través de la adopción de pruebas e instrumentos de evaluación que permitan medir los resultados obtenidos en el bachillerato universitario, más que preocuparse por atender las cuestiones de fondo para mejorar la calidad de la educación que se brinda en las instituciones universitarias.

Qué se aprende, por qué se aprende y para qué se aprende evidentemente son preguntas que desde el nuevo enfoque de las competencias quedan fuera del quehacer docente, porque en adelante el profesor estará más preocupado por cubrir en tiempo y forma los contenidos temáticos de las asignaturas que imparte, en lugar de procurar que todo aquello que enseña a sus estudiantes dentro del salón de clases verdaderamente les signifique algo y sobre todo, les sirva para su vida cotidiana.

Así pues, una vez más de acuerdo con la información recabada a través del diario de campo en donde se integraron las entrevistas realizadas a los estudiantes de cada uno de los tres grupos con los que se trabajó en las prácticas docentes, se elaboró la siguiente tabla que refleja a grandes rasgos cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más comunes que utilizan actualmente los profesores del área III para enseñar Ciencias Sociales dentro de la preparatoria:

¹⁹⁷ Plan de Desarrollo de la ENP, *Op. Cit.*, pp. 9-16

Tabla 8.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje
en el área III de la ENP 5¹⁹⁸

Profesor	Estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer el tema 2. Dictar los conceptos principales 3. Poner a exponer al grupo por equipos 4. Dejar actividades del libro de texto 5. Dejar resúmenes 6. Dejar mucha tarea 7. Hacer exámenes parciales 8. Dejar ver películas, documentales, leer el periódico, visitar museos, etcétera. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner atención en clase 2. Tomar apuntes de lo más importante 3. Exponer en clase 4. Hacer alguna actividad con el libro de texto 5. Participar en clase 6. Entregar reportes de lectura, ejercicios, tareas, trabajos, resúmenes 7. Memorizar conceptos, autores o fechas importantes.

De acuerdo con esta tabla, a la pregunta ¿Qué hago yo para aprender Ciencias Sociales? los estudiantes comentaron en primer lugar que ponen atención a las exposiciones del maestro. Además refirieron que toman apuntes para estudiar en época de exámenes. Otras actividades mencionadas fueron la utilización del libro de texto, realizar exposiciones en clase, participar (aunque ésta opción fue referida en menor medida), así como la entrega de evidencia documental al final del curso.

A la pregunta ¿Qué hacen los profesores para enseñar Ciencias Sociales? los estudiantes manifestaron en primer lugar la clase expositiva, así como el dictado de conceptos teóricos. Posteriormente señalaron que los envían a investigar acerca de un tema en específico y tienen que exponer los resultados en clase. Además también les dejan actividades del libro de texto, hacer resúmenes y resolver exámenes parciales para evaluar qué tanto aprendieron de los temas vistos en clase; mientras que señalaron en menor medida el hecho de que los maestros les ponen películas, les dejan ir a museos, les dejan a leer el periódico, etcétera.

3.4.4 Formas de evaluación

Con la utilización de tales métodos de enseñanza es que el profesor pretende que el estudiante aprenda. Para verificarlo, uno de los aspectos que incide en mayor medida en el diseño y la implementación de las estrategias didácticas es la evaluación continua, la cual se lleva a cabo bajo los lineamientos que marca el reglamento institucional.

¹⁹⁸ Tabla de elaboración propia, con base en las respuestas más comunes obtenidas por un grupo de 44 estudiantes, así como en la observación del trabajo docente antes de la intervención didáctica.

El profesor tiene que hacer tres evaluaciones en el año escolar por lo que puede hacer por lo menos tres exámenes parciales con el fin de verificar el aprendizaje obtenido por los estudiantes en el transcurso del año escolar, además de los trabajos, las tareas y las exposiciones desarrolladas en clase.

Una vez que se ha hecho la evaluación del año escolar el profesor revisa quiénes son los estudiantes que al obtener las mayores puntuaciones en el periodo regular (calificaciones de ocho en adelante), merecen estar exentos de presentar el examen final el cual se hace en dos vueltas.

Quienes no alcanzan a exentar o desean aumentar la calificación que ya tienen, deberán presentarse a dicho examen final de conocimientos de la asignatura, en donde pueden acreditar la misma si obtienen una calificación aprobatoria en cualquiera de las dos vueltas. El problema con esta forma de evaluar es que se presiona al estudiante para que haga hasta lo imposible por exentar, sin preocuparse por haber comprendido los contenidos temáticos que estudió en el transcurso del año escolar así como tampoco haberse dado tiempo para valorar el aprendizaje que le fue posible obtener.

3.5 Cierre del capítulo

Para finalizar este capítulo dedicado a la dimensión problemática de la investigación, se debe decir que en el campo de estudio de las Ciencias Sociales es común que exista una predisposición de los profesores para la utilización de las estrategias didácticas tradicionales. Al ser una disciplina que maneja referentes eminentemente teóricos, se piensa que la enseñanza de los contenidos temáticos tiene un carácter estático e inamovible y por lo tanto, es necesario utilizar el enfoque pedagógico tradicional como se ha venido haciendo hasta el momento.

Es importante revertir estas ideas y tendencias positivistas. Hay que tener muy en claro que la enseñanza de las Ciencias Sociales requiere nuevos criterios, para que los estudiantes aprendan y se entrenen a pensar desde la complejidad que existe en la actual sociedad del conocimiento caracterizada por un mayor acceso a la información, la utilización de nuevas tecnologías y la globalización de los saberes dentro del sistema mundo.

Asimismo el dinamismo actual de los fenómenos sociales obliga a los docentes a innovar y a reinventarse en el desempeño profesional. Por lo tanto es necesario superar todo tipo de anacronismos, así como transformar las actitudes negativas y salir de la zona de confort, para arriesgarse a practicar una enseñanza de tipo integrativo, la cual devuelva al proceso de enseñanza-aprendizaje a su origen humanista.

Es necesario pensar en el rediseño de estrategias didácticas con el fin de adecuarlas a las nuevas necesidades, tanto de la disciplina como de los estudiantes. Es importante aclarar que estas recomendaciones no pretenden anular la importancia y validez en su momento del modelo original fundador de la institución, así como de las estrategias didácticas tradicionales. Lo que se pretende es trascender dichas estrategias recuperando lo que sea útil para el desarrollo del actual proceso educativo y lo que no, desecharlo para evitar que se siga replicando.

De la misma manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina tan importante como las Ciencias Sociales, debe dejar de verse como un conjunto de verdades acabadas. Vivir en la incertidumbre y educar desde el absurdo, deberá formar parte de la reflexión y el actuar de quienes pretenden dedicarse a la docencia con el fin de convertir la práctica educativa en una actividad dinámica, integradora e interesada en lograr que los estudiantes aprendan, pero sobre todo le encuentren sentido a los contenidos académicos que se enseñan en la escuela.

El docente tiene que ser innovador en la práctica para lograr que los estudiantes a su cargo sean personas conscientes, reflexivas y humanas, las cuales sigan avanzando en esa búsqueda de la verdad y del bien, a través de la realización de su libertad.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA PEDAGÓGICA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA DESDE EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN HUMANISTA

“La sobriedad es una actitud realista, fundamentada en las tres virtudes esenciales del educador: la fe invencible en lo bueno que hay en la naturaleza humana, la esperanza en la victoria sobre la debilidad y la maldad mediante la gracia, y el insondable amor, que es la base en la que se apoya todo ser”

Fritz März
Existencia educadora

4.1 Orientaciones del concepto de humanismo para la presente propuesta pedagógico-didáctica

Una vez que se ha concluido con la genealogía del humanismo desde el hilo conductor de Platón quien propuso la búsqueda de la verdad así como la libertad del hombre además de hacer un breve recorrido histórico de la corriente en nuestro país y de describir la problemática presente como parte del trabajo de investigación, es momento de pasar a la parte de la acción como parte complementaria de esta tesis en la cual se manejaron tres orientaciones principales, las cuales conforman el eje de la propuesta pedagógico-didáctica:

- Orientación filosófica
- Orientación psicopedagógica
- Orientación didáctica

4.1.1 Orientación filosófica

Esta orientación se deriva de la tradición del pensamiento platónico nacida en la antigua Grecia. A su vez esta corriente de pensamiento tiene puntos de encuentro con otras corrientes tales como la fenomenología y el existencialismo, expresadas en la obra de filósofos como Abraham Maslow, Martin Buber, Edmund Husserl, Albert Camus, Jean Paul Sartré y Martin Heidegger.

Este grupo de pensadores coincidieron en señalar que el hombre es un ser para la muerte, cuya existencia está llena de vicisitudes que marcan el transcurso de su vida. Es por esta razón que la educación es vista como la salvación temporal del ser y un asidero del mismo, además de tener la función de ayudarlo a superar dichas vicisitudes. Por tal motivo desde esta perspectiva, el acto educativo es un paliativo del ser para la muerte.

Una condición inherente del proceso de enseñanza que forma parte de la visión del humanismo existencial, es el absurdo que significa educar tomando en cuenta el contexto social que experimenta el educando. La falta de sentido que priva en la actualidad se ve como uno de los principales obstáculos para lograr el aprendizaje escolar e incluso para asegurar la permanencia de los jóvenes en la escuela. Y el sinsentido forma parte de ese absurdo, desde el cual es necesario educar.

El humanismo como orientación filosófica ha permitido llegar a un punto de reflexión en la educación, al mismo tiempo que le ha brindado a la misma los elementos propios de la corriente tales como el diálogo, la comprensión y la argumentación.¹⁹⁹

La filosofía humanista significa una esperanza dentro de un conjunto de modelos y teorías educativas que no cuentan con mayores fundamentos que los de las propuestas psicopedagógicas o didácticas de avanzada, centradas principalmente en enfoques utilitarista de la educación, los cuales pretenden privilegiar un adiestramiento escolar del ser humano con el fin de prepararlo para el mundo del trabajo.²⁰⁰

Según Pedro Morandé Court la orientación filosófica humanista en la educación representa un fundamento profundo, emanado de la conciencia del hombre, conciencia existente en un determinado momento histórico-cultural. Por lo tanto en todo humanismo está presente también una denuncia de inhumanidad, a través de un genuino (y algunas

¹⁹⁹ Hoyos Vázquez Guillermo, "Fenomenología y humanismo" en Acta Fenomenológica Latinoamericana, Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú-Morelia Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2009, pp. 405-422 en Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Página Web: http://www.clafen.org/AFL/V3/405-422_Hoyos.pdf, consultada el 24 de Abril de 2012

²⁰⁰ "Si en el pasado el dilema del humanismo podía comprenderse a partir de la opción entre antropocentrismo y teocentrismo, hay que reconocer, sin embargo, que la racionalidad cultural actualmente emergente ni siquiera es antropocentrista, sino más bien antropofóbica. El centro de gravedad lo ha ocupado la tecnología misma, con la consecuente homologación de lo "natural" y de lo "artificial". Morandé Court Pedro, "Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad", Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Jubileo de los Docentes Universitarios, Septiembre del 2000, en Revista Humanitas, Página Web: <http://www.humanitas.cl/html/biblioteca/articulos/d0009.html>, consultada el 24 de Abril de 2012.

veces angustioso) interés por restituir a la persona a su centro y devolverla al origen de su dignidad.

Se puede decir que la orientación filosófica del humanismo es inseparable de la práctica educativa orientada desde dicho enfoque. En la medida en que dicha filosofía se incorpore dentro de la planeación didáctica como un requisito a cumplir en la intervención escolar, se podrá redireccionar el quehacer docente hacia la construcción de un enfoque integral, el cual permita consolidar la formación humanística de los educandos.

4.1.1.1 Educar desde el absurdo. El sentido de la educación humanista desde la pedagogía existencial.

En estos tiempos actuales en donde la contingencia se encuentra presente y se genera una incertidumbre permanente así como una pérdida del fundamento mismo de la existencia, dedicarse a la docencia es una doble tarea puesto que los profesores deben ser además acompañantes en el desarrollo de los seres humanos que educan.

Como parte de este acompañamiento el profesor tiene que hacer una reflexión constante acerca del lugar que ocupa primero en el mundo, después como parte de la sociedad y por último, dentro del salón de clases. Lo ideal es que dicha reflexión acerca del oficio de maestro se hiciera de manera universal, es decir que tuvieran que hacerla tanto los profesores que ya cuentan con experiencia en la práctica docente como los profesores que apenas empiezan en el ejercicio profesional.

Al respecto una consideración que ha surgido como parte de la reflexión personal es que en la actualidad, el papel del profesor se ha resignificado en relación con las nuevas expectativas que la sociedad ha creado de él. Dicha resignificación se refiere a que el acompañamiento del docente hacia los estudiantes ahora se hace más fuerte y a que el profesor actual adquiere nuevas responsabilidades institucionales, que antes no tenía.

Dedicarse a la docencia hoy en día significa aparte de ser maestro tener que ser: educador, obrero, delegado, burócrata, promotor, amigo, colega, padre, guerrillero, vándalo u holgazán, entre muchos otros roles que es necesario desempeñar para poder conservar una fuente de trabajo en la cual el beneficio económico es mínimo.

En cuanto a su materia de trabajo, el docente se enfrenta al desconcierto que produce la pérdida de la seguridad y la estabilidad laboral. La incertidumbre y el desasosiego, son dos poderosos factores con los cuales el profesor tiene que salir a trabajar día con día.

Por lo tanto quien pretenda enseñar debe estar dispuesto a luchar constantemente contra las adversidades de la vida, para poder superar los obstáculos que existen en el desempeño profesional. Y luchar implica dejar de lado la obsolescencia para empaparse a cada momento de un nuevo conocimiento. En este complejo escenario actual ya no basta con saber, lo importante es conocer para lograr avanzar y evitar ser devorados en la práctica docente por el pesimismo y el absurdo. Hay que recordar que en toda práctica educativa, el saber es excluyente y el conocer incluyente.²⁰¹

Por estas razones, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede permanecer incólume sino que debe experimentar una apertura hacia el acto del conocer como algo prioritario en la formación humana, según lo que dictaba el humanismo platónico. Para ello es necesario trabajar arduamente en la resignificación de la relación pedagógica, la cual tiene que transitar de la verticalidad a la horizontalidad, como parte de las demandas educativas del hombre actual.

Al respecto, la educación humanista busca lograr la resignificación de la relación pedagógica tradicional a través de un modelo educativo integral que incentive la formación holística de los estudiantes. En ella se privilegia el componente humano de la educación antes que el componente curricular, aún cuando el primero sea una condición *sine qua non* del segundo. De lo que se trata es de consolidar un enfoque humanista integrativo, en el cual se recupere la esencia original de los estudiantes para que puedan potenciar sus capacidades cognitivas, sus habilidades mentales y su creatividad innata.

Las páginas precedentes permiten llegar al núcleo de la presente propuesta: el docente actual enseña desde el absurdo, corriente que tiene sus orígenes en la

²⁰¹ “El saber excluye la búsqueda, la duda, el necesario y continuo rehacerse que es propio del conocer: La certidumbre lleva a la falta de respeto por la opción diferente, a la imposición, el adoctrinamiento, la rigidez mental, el dogmatismo” en Gutiérrez Nagel Gonzalo, “Educación e identidades narradas en una perspectiva de pensamiento complejo” en Arellano Duque Antonio (coord.) La educación en tiempos débiles e inciertos, Barcelona, Editorial Anthropos, 2005, pp. 15-16

pedagogía existencial la cual plantea como objetivo principal, la organización y la satisfacción de las necesidades del ser humano a través del conocimiento y la acción.²⁰²

La pedagogía existencial señala que el ser que se educa está en constante peligro, un peligro real al que se enfrenta desde que nace hasta que muere. Es por ello que el educador tiene que estar siempre alerta y movido por la esperanza, tiene que convertirse en ése ser que acompañe a otros en el transcurso de su vida. Por lo tanto, desde la pedagogía existencial el educador se ve como un guía y compañero de camino.²⁰³

Por lo tanto el concepto del absurdo se entiende como un contraste existente entre las esperanzas desmesuradas del ser humano y lo que en realidad es, según se puede percibir en las experiencias límite: un ser finito y en buena medida, impotente ante el universo.²⁰⁴

Educar desde el absurdo significa que el docente tiene que trabajar diariamente con grupos de personas que se encuentran en peligro y que viven en dentro de ese absurdo existencial en el mundo. La consecuencia más poderosa que experimentan los estudiantes quienes deben enfrentarse a diario con el absurdo, es la falta de sentido en el transcurrir de sus vidas así como un pesimismo constante al cual se subordinan todas las esperanzas posibles.²⁰⁵

Está por demás decir que la actitud pesimista en el estudiante obstaculiza enormemente el desarrollo del acto educativo. Antes bien, el pesimismo dificulta aún más el quehacer docente. El mayor problema viene cuando el educador es contagiado por el sinsentido del absurdo, lo cual ocasiona que él mismo actúe guiado por una negación dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo interesante de educar desde el absurdo sucede cuando el docente logra revertir el pesimismo y plantea un contrasentido a través del cual es capaz de transformar al

²⁰² Gadotti Moacir, "El pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista", en Historia de las Ideas pedagógicas, México, Editorial Siglo XXI, 1ª edición, 1998. p. 167

²⁰³ März Fritz, "El educador, su ser y su existir" en Dos Ensayos de pedagogía existencial, Barcelona, Editorial Herder, 1981, 2ª edición, pp. 15-29

²⁰⁴ Santos Gómez Marcos, *Op. Cit.*, p. 27

²⁰⁵ *Ibid*, p. 32

insentido en una oportunidad de liberación, antes que dejarse llevar por el mismo absurdo y considerarlo como un mal insuperable.

Desde el enfoque de educación humanista, educar desde el absurdo requiere extraer las consecuencias positivas del sinsentido de las cosas y llevarlas a la práctica docente. El maestro que educa de esta forma, muestra un profundo amor a sus estudiantes en tanto que los reconoce como seres humanos con sus limitaciones y defectos, además de aceptarlos en su singularidad.

Esta forma de trabajo implica una constante labor psicopedagógico-estratégica orientada a la construcción de una didáctica innovadora desde la visión existencialista, en la cual educar consiste en mostrar qué es lo real y qué es lo que hay.

Por tal motivo la función de los educadores humanistas es acercar al educando a su libertad. Educar desde el absurdo también implica educar para la responsabilidad y enseñarle al estudiante que si en dado momento no es capaz de asumir su destino finito sin el pesimismo de por medio, después no tendrá a quien recurrir para que le ayude a cargar con el peso de su existencia.²⁰⁶

4.1.1.2 *La búsqueda de sentido en la educación humanista*

Dedicarse a la docencia desde el absurdo requiere una cierta dosis de optimismo. La tarea educativa representa una firme creencia en la perfectibilidad del estudiante, en la capacidad innata que tiene de aprender y en la inquietud que le causa saber que hay cosas que pueden ser estudiadas y comprendidas así como el hecho de que la humanidad puede mejorar a través de la búsqueda de la verdad y la disposición para obtener nuevos conocimientos.²⁰⁷

Es importante canalizar dicho optimismo en el bachillerato hacia la formación integral del ser humano, a través de la búsqueda constante del sentido que tiene la educación para la vida así como la socialización de los resultados de dicha búsqueda. Por otro lado, de cuando en cuando es necesario que el docente se tome el tiempo para

²⁰⁶ Santos Gómez Marcos, *Op. Cit.*, pp. 44-48

²⁰⁷ Savater Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina, 1997, 1ª reimpresión, pp. 23-24

redirigir sus esfuerzos en el aula hacia una reflexión personal, acerca del sentido que tiene la existencia educadora.

Joan-Carles Mélich uno de los teóricos más importantes de la educación humanista contemporánea, ha dicho que el sentido tiene que ver con la situación y la relación que existe entre uno mismo, el mundo y los demás. Por lo tanto el ser humano más que descubrirse tiene que inventarse y reinventarse en cada etapa de su vida, así la humanidad siempre estará obligada a reconsiderar su situación en el mundo.

Ligada al concepto de sentido se encuentra la situación, que se define como la forma en que el ser humano está ubicado dentro de un contexto social determinado además de interpretar sus posibilidades así como enfrentarse a sus retos y desafíos.²⁰⁸

Mélich considera que la crisis de la modernidad ha obligado a los educadores a recuperar aquellas viejas pedagogías que en su momento, representaron una transgresión de los límites intelectuales impuestos en dicha etapa del pensamiento occidental. Una de estas pedagogías fue precisamente la “*humánitas pedagógica*”, cuya misión inicial fue situar provisionalmente a los seres humanos en el mundo así como ubicarlos simbólicamente en un tiempo y un espacio.

Los esfuerzos actuales de la educación humanista tienen que ver con una reversibilidad de la pérdida de transmisión de sentido acaecida en la modernidad, debido a que dicha etapa histórica se ha convertido en un periodo de tiempo incierto. Es en esta incertidumbre en donde las instituciones tradicionalmente encargadas de transmitir el sentido al ser humano tales como la familia, la iglesia, la escuela, ya no tienen manera de cumplir esta función.

Por esta razón recuperar el enfoque humanista significa interesarse por la recuperación de la transmisión de sentido dentro de la relación pedagógica. Mélich señala que esta recuperación demuestra que el conocimiento no se puede concebir de manera independiente con respecto a la situación de cada ser humano en el mundo, como tampoco es posible que haya un conocimiento cien por ciento objetivo, libre de prejuicios, interpretaciones y valores.²⁰⁹

²⁰⁸ Mélich Joan Carles, “Finales de trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto” en Arellano Duque Antonio (coord.) La educación en tiempos débiles e inciertos, *Op. Cit.*, pp. 20-22

²⁰⁹ *Ibid.*, pp. 26- 43

Lo que existe es un vasto conocimiento de la realidad en cuya transposición didáctica la educación humanista pretende servir de base, con la finalidad de que los estudiantes aprendan significativamente lo que se les tiene que enseñar; es decir, se trata de que los jóvenes desarrollen una apertura hacia el acto de conocer y se apropien de los contenidos escolares.

Así pues, la educación humanista busca formar personas a través del reconocimiento de las limitaciones humanas y de la necesidad real que tienen los individuos por superarlas. Este proceso permitirá que dichos individuos pasen del mero plano del vacío de la existencia al plano de los saberes constituidos, convirtiéndose a su vez en sujetos de conocimiento.

4.1.2 Orientación psicopedagógica

Si bien la orientación pedagógica del humanismo se puede ubicar también en la antigua Grecia, es importante destacar que con el paso del tiempo el paradigma humanista fue ganando un importante terreno dentro de la psicología educativa, la cual tradicionalmente dominada por el conductismo experimentó un cambio importante al incorporarse a ella el humanismo como una alternativa a la repetición y el mecanicismo conductista.²¹⁰

Fue así como el paradigma humanista en la educación constituyó en adelante un *continuum* psicológico, a través del cual el proceso terapéutico comenzó a tener varias cosas en común con el acto educativo, el cual se lleva a cabo en las instituciones escolares.²¹¹

Desde ese momento la orientación psicopedagógica del enfoque educativo humanista, definió al proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto terapéutico a

²¹⁰ “Se consideró legítimo elaborar una teoría de la persona que contribuya a una reflexión que se separe de una rígida adhesión al empirismo. Ya que intencionalmente se vale de los conocimientos de otras disciplinas, busca conexiones más amplias, esta tendencia psicológica se plantea como una nueva filosofía de la vida, que considera a la persona como un todo irreductible a la causalidad ambiental. Se trata de la psicología humanista” Compendio de la Ciencia de la Educación, México, Editorial Grijalbo, 1984, pp. 154-155

²¹¹ Hernández Rojas Gerardo, “Descripción del paradigma humanista y sus aplicaciones e implicaciones educativas” en Hernández Rojas Gerardo, Paradigmas en psicología de la educación, México, Editorial Paidós, 2004, 1ª reimpresión, Cap. 5, p. 99

través del cual el estudiante toma el lugar del paciente y el profesor el papel del psicólogo clínico, estableciendo con ello una relación eminentemente dialógica.

El éxito de la educación dialógica fue apuntalado por educadores tales como Paulo Freire, Bernard Lonergan, Carl Rogers o Martín López Calva, quienes tuvieron la oportunidad de desarrollar sus propios procesos terapéutico-educativos a través de la consideración de varios factores entre los que destacaron la estructura cognitiva del estudiante, su situación particular en el mundo así como el contexto económico, político y social en el que se desenvuelve.

4.1.2.1 *El enfoque educativo humanista como base para el desarrollo de estrategias didácticas: el sentido actual de las humanidades.*

En la presente propuesta se ha buscado dar una orientación humanista a las estrategias didácticas, por considerar que la recuperación de dicha orientación representa una de las tareas que se deben asumir dentro de la educación actual. Sin embargo aún cuando se conocen las potencialidades con las que cuenta dicho enfoque, algunos estudiosos del mismo han señalado que los modelos educativos contemporáneos privilegian lo político, lo económico y lo utilitarista en la educación actual.²¹²

El desdén al humanismo significa que ahora tienen prioridad modelos pedagógicos validados por criterios de eficiencia, productividad y competitividad, los cuales resultan más lucrativos debido a que se encargan de la educación de las masas para el ámbito laboral. Ellos privilegian el componente económico y comercial de la enseñanza, antes que el componente primario de formación en el ser humano.

En la siguiente tabla, se muestran los cinco modelos pedagógicos más importantes que orientan la educación en la actualidad así como el horizonte teleológico que persiguen.

²¹² Arellano Duque Antonio, "Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos" en Arellano Duque Antonio (coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos*, *Op. Cit.*, p. 90.

Tabla 9.
Cinco modelos pedagógicos²¹³

Modelo tradicional	Modelo existencialista	Modelo conductista	Modelo constructivista	Modelo social
Contenido	Estudiante	Tecnología educativa	Método y Procesos	Contexto
Maestro	Maestro	Maestro	Estudiante	Estudiante
Estudiante	Contenido	Estudiante	Maestro	Maestro
Método	Método	Contenido	Contenido	Método
Fin	Fin	Fin	Fin	Fin
Contexto	Contexto	Contexto	Contexto	Contexto
Hombre instruido	Hombre feliz	Hombre exitoso	Hombre creativo	Sociedad armónica

Como se puede observar, la educación humanista derivada del modelo existencial, pone especial énfasis en la formación del estudiante como el principal objetivo que la escuela tiene que cumplir así como en la importancia de la felicidad en la vida del sujeto que se educa. Pero ¿cómo llegar a este fin y cuáles son las estrategias didácticas que se utilizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La escuela es un medio complejo en el cual convergen varias situaciones que inciden en el proceso. Ejemplo de ello es el modelo curricular formal, el cual orienta su actividad con base en las tendencias globales dominantes que señalan la obligatoriedad de brindar una enseñanza efectiva de tipo empresarial así como llegar al logro de un aprendizaje útil que sirva para incentivar el desarrollo económico de las naciones.

Por esta razón la recuperación del sentido humanista en la enseñanza escolar está muy lejos de seguir la tendencia económica imperante. Desde el punto de vista de Gonzalo Gutiérrez:

*“Nos remite –en realidad- a una pluralidad de sentidos que podrán ser descubiertos, asignados, dichos, vueltos a decir, a través de la vida de la persona. La escuela habrá de ser tal, que propicie esta pluralidad de descubrimientos en un panorama de humanidad abierta y proyectiva”.*²¹⁴

Según el mismo autor en la actualidad las humanidades se refieren a la acción formadora del hombre llevada a cabo por el docente. Lo que se busca es lograr la

²¹³ Suárez Díaz Reinaldo, La educación. Estrategias de enseñanza aprendizaje. Teorías educativas. México, Editorial Trillas, 1ª reimpresión, 2012, p. 17

²¹⁴ Gutiérrez Gonzalo, “La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista” en Arellano Duque Antonio (coord.) La educación en tiempos débiles e inciertos, *Op. Cit.*, pp. 177-178.

integración de la persona así como promover la formación de una sociedad responsable desde la escuela, siendo ésta una de las pocas instituciones que permanecen en el sistema capitalista.²¹⁵

En este sentido, la función de la escuela reside en la socialización primera del estudiante así como en acercar a éstos a lo humano. Es necesario vincular a los educandos con los grandes maestros de la antigüedad, con las corrientes espirituales más importantes, así como las prácticas y obras más sobresalientes de la humanidad. En síntesis, hacer dicho acercamiento es parte del cometido que tiene la educación humanista.²¹⁶

Gonzalo Gutiérrez ha señalado que la teleología de la educación humanista tiene fundamentalmente un carácter iniciático, o lo que es lo mismo propedéutico, el cual significa “*introducir al joven en su condición humana, en aquél que él es y hacerlo en la actuación misma*”.²¹⁷

4.1.2.2 La educación personalizante o didáctica personalizadora

La educación personalizante o didáctica personalizadora constituye el eje teórico-metodológico de la educación humanista contemporánea; esta didáctica fue la que sirvió de guía para la implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria 5.²¹⁸

Ha sido desarrollada por importantes teóricos tales como Bernard Lonergan, Martín López Calva y Carl Rogers, quienes trabajaron sobre las cuestiones referentes a la

²¹⁵ Gutiérrez Gonzalo, *Op. Cit.*, p. 181

²¹⁶ *Ibid*, p. 184

²¹⁷ *Ibid*, p. 187

²¹⁸ Parte de lo aprendido en esta maestría y de la madurez intelectual obtenida, se refleja en este adjetivo de la didáctica el cual causó confusión en el momento de elaborar el proyecto original de investigación, al manejar indistintamente los adjetivos “personalizada” y “personalizadora”. La didáctica personalizada se refiere a un tipo de didáctica que se imparte a cada alumno en particular. Este tipo de didáctica es de tipo tutorial y aplica para grupos pequeños de estudiantes lo cual en este caso no hubiera sido posible, dadas las condiciones escolares anteriormente mencionadas. Mientras que la didáctica personalizadora sirve para que cada uno de los estudiantes pueda apropiarse de los conocimientos adquiridos y los utilice para beneficio propio. En resumen, la didáctica personalizada se refiere al ámbito del “enseñar a hacer” mientras que la didáctica personalizadora se refiere al ámbito del “enseñar a ser”.

educación y la afectividad así como al logro de la autoapropiación de los seres humanos que se encuentran dentro del medio escolar.²¹⁹

4.1.2.3 *La educación personalizante en Bernard Lonergan*

De acuerdo con Bernard Lonergan, en la actualidad la educación enfrenta tres problemas principales:

1. El problema de las masas, (¿cómo brindar educación para todos?)
2. El nuevo aprendizaje (el cual no significa una mera adición a los antiguos temas que ya se han visto, sino su transformación)
3. El problema de la especialización del conocimiento (que el nuevo conocimiento aparezca gigantesco, dividido y sin asimilar).²²⁰

Para dar salida a estos tres problemas Lonergan planteó el desarrollo de una educación personalizante, en la cual los sentimientos desempeñan un papel fundamental dentro de la estructura de operación de la actividad consciente intencional humana. Según este autor, los sentimientos y las imágenes son dos elementos imprescindibles que pueden disparar el acto de intelección:

“El hombre es impulsado a despertar y a dormir, a comer y beber, a buscar la sombra en el verano y el calor en el invierno, a amar... La intersubjetividad, la compañía, el juego y el impulso artístico, las horas muertas gastadas con aquellos con quienes se siente uno en casa, el propósito común, el trabajo, el logro, el fracaso, el desastre, el compartir los sentimientos en la risa y el llanto... todas estas cosas son cosas humanas, y en ellas el hombre funciona primariamente según el desarrollo de su perceptividad, sus respuestas emocionales, sus sentimientos.”²²¹

²¹⁹ Lo que se necesita es un planteamiento didáctico integral, el cual además de preocuparse por estos elementos busque la personalización de los estudiantes.

²²⁰ Lonergan Bernard, Filosofía de la educación, México, Universidad Iberoamericana, 2006, 2ª edición, 2006, p. 39

²²¹ Lonergan Bernard, Insight. Un estudio del entender humano. Segunda parte, p. 124 en Provincia mexicana de la Compañía de Jesús, Página web: http://sjmex.org/procura/documentos/materiales/Insight_2.doc, consultada el 5 de febrero de 2013

Para Lonergan los sentimientos son datos de la conciencia que ayudan a la comprensión, debido a que facilitan el acto del entendimiento además de estar presentes en el ser humano y orientar al mismo tiempo el flujo de la conciencia, condición fundamental para el logro del aprendizaje humano.

4.1.2.4 *La didáctica personalizadora desde la óptica de Martín López Calva.*

Para Martín López Calva, la educación personalizante es aquella que busca facilitar el proceso por el cual el sujeto de conocimiento va experimentando, comprendiendo y razonando los contenidos educativos para relacionarlos consigo mismo, a través de una serie de preguntas estratégicas que le dan sentido a lo que aprende.²²²

Lo primero en lo que centra su atención la educación personalizante es en el establecimiento de un clima afectivo, dinámico y constructivo *“que vaya edificando un horizonte mínimo común en que los intereses de alumnos y profesor vayan coincidiendo hacia la búsqueda intelectual y existencial que el proceso de enseñanza-aprendizaje va a implicar. Sin este punto de arranque, puede suceder todo (un syllabus espléndido, bibliografía estupenda, medios modernos, un excelente conocedor de la materia) que no sucederá nada”*.²²³

A su vez la educación personalizante tiene un compromiso con la humanización de la libertad de los estudiantes, lo cual implica lograr una personalización genuina del acto educativo mediante una transformación de la didáctica en el aula. A este tipo de didáctica se le conoce con el nombre de *didáctica personalizadora*, puesto que en ella los mismos estudiantes van abriéndose a nuevas perspectivas con respecto al conocimiento que se les presenta y a los valores que se practican dentro del salón de clases.

En este sentido la tarea del maestro consiste en cambiar el énfasis del quehacer docente de la transmisión de contenidos o conceptos, a la genuina comunicación del *insight* para la inteligencia, la reflexión y deliberación que contribuyan a la progresiva

²²² López Calva Martín, “Educación personalizante, afectividad y autoapropiación” en Una filosofía humanista de la educación, México, Editorial Trillas, 2006, 2ª edición, p. 131

²²³ *Ibid*, p. 136

humanización de la libertad de sus alumnos así como la liberación del potencial creativo personal y social.²²⁴

4.1.2.5 *El enfoque centrado en la persona: la educación como proceso terapéutico según Carl Rogers*

Para el enfoque de educación humanista la didáctica personalizadora es básica en la construcción del aprendizaje significativo. De ello se ocupó también Carl Rogers, quien señaló que el verdadero aprendizaje consiste en aprehender los contenidos educativos y hacerlos parte de uno mismo. Para conseguirlo Rogers impulsó y desarrolló un enfoque educativo centrado en la persona, el cual sería posible únicamente después de que se hubiera dado la transformación del docente.²²⁵

Según Rogers el aprendizaje verdaderamente significativo será aquel en el cual, el sujeto de conocimiento experimente un cambio en la concepción del objeto de estudio o de sus conocimientos en alguna materia a partir de una transformación en su propia vida. Por lo tanto, el aprendizaje más útil en el mundo moderno es *el aprendizaje del proceso de aprendizaje*, en donde “*se adquiere una continua actitud de apertura frente a las experiencias y se incorpora al sí mismo el proceso de cambio*”.²²⁶

Por lo tanto, desde este enfoque la educación debe responder a una pregunta central: ¿qué clase de ser humano se pretende formar? Al respecto, Rogers retomó el proceso terapéutico y reflexionó para sí mismo cuáles serían las características de las personas que terminan un tratamiento psicológico, en el caso de que éste haya sido eficaz.

²²⁴ López Calva Martín, *Op. Cit.*, p. 142

²²⁵ En este sentido, existe una coincidencia entre los planteamientos de López Calva y Carl Rogers: el profesor aunque admirado en unas épocas e incomprendido en otras, ha venido siendo históricamente “*objeto de formación*” a partir de muchos y múltiples diagnósticos de necesidades, pero no ha podido ganar su espacio como “*sujeto en trans-formación*” a partir de una reflexión crítica y comprometida de su propia búsqueda personal y profesional. *Ibid.*, p. 10

²²⁶ Rogers Carl, Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1975, p. 130

Mediante esta pregunta, Rogers fue capaz de formular una propuesta humanista tomando en consideración el objetivo último de la terapia: para el “cliente”²²⁷ la terapia significa explorar los sentimientos cada vez más extraños, desconocidos y hasta peligrosos que alberga dentro de sí mismo. Se sorprende vivenciando estos sentimientos con plenitud en la relación, de tal modo que por el momento él es su rabia, su ternura ó su fuerza.²²⁸

A medida que va experimentando estos sentimientos variados con todos los grados de intensidad, el cliente descubre que se ha vivenciado a sí mismo y que él es todos esos sentimientos. Por tal motivo, su conducta cambia en sentido constructivo de acuerdo con la nueva percepción del yo. La persona comienza a comprender que no necesita temer lo que implica la experiencia, sino que la acepta con más libertad como parte de sí mismo, como un ser cambiante y que se está desarrollando. Para Rogers, este es el objetivo último de la terapia centrada en el cliente.²²⁹

4.1.3 Orientación didáctica

La orientación didáctica desde el enfoque humanista resulta ser un tanto compleja, debido a que se ubica a medio camino entre la pedagogía existencial y la psicopedagogía humanista. Sin embargo es posible definir cuál es el enfoque que persigue la enseñanza a través del humanismo. En principio, es importante destacar que la educación implica operativizar una determinada concepción del ser humano y del mundo.

Para Martín López Calva:

“Educar implica la puesta en práctica permanente y cada vez más profunda de un proyecto de humanidad. Es por tanto, una acción que se verifica entre seres humanos y en todos los ámbitos de su existencia, no solamente el escolar: en todos los momentos de la vida en interacción con los demás hombres, el ser humano se está educando de una u otra forma, de manera

²²⁷ Carl Rogers decidió llamar “clientes” a sus pacientes, debido a que éste último término evoca a una dependencia y pasividad de las personas que se atienden. Por lo tanto, para Rogers en el ejercicio terapéutico, lo más importante era que sus clientes tomaran parte activa del proceso para hacerse escuchar.

²²⁸ Rogers Carl, *Op. Cit.*, p. 130

²²⁹ *Ibid*, pp. 206-208

auténtica o inauténtica; está operativizando una determinada filosofía (el pragmatismo, el individualismo, el humanismo)”.²³⁰

Por lo tanto la presente propuesta pedagógica parte del conocimiento de la filosofía humanista de la educación, la cual ha servido en la historia de la pedagogía para la construcción de un marco teórico de referencia conocido con el nombre de *humanismo integrativo*. Dicho enfoque al que se hace referencia, está orientado por un impulso inicial y un deseo de contribuir a hacer del ser humano individual una herramienta de cambio y transformación, para que sea capaz de promover a su vez el bienestar social.²³¹

El humanismo integrativo reconoce una cierta concepción antropológica y también una ética comprometida asociada con el derecho a la satisfacción de las necesidades humanas básicas, el derecho y la posibilidad de la participación igualitaria y democrática dentro de la sociedad así como la reivindicación del encuentro y la mutua confirmación, como vías de la comunicación interpersonal.²³²

En cuanto al adjetivo integrativo que se le da al humanismo, éste se refiere a una tendencia del enfoque educativo por llevar a cabo la integración de los diferentes aspectos de la persona, los cuales muchas veces se encuentran escindidos (y en ocasiones hasta resultan antagónicos) como por ejemplo, lo intelectual y lo afectivo, lo individual y lo grupal, el aprendizaje y la producción de conocimiento, etcétera.²³³

El enfoque humanista integrativo se manifiesta a través de una educación facultadora y una didáctica personalizadora, actividades que representan la parte práctica del humanismo en la enseñanza. Al respecto la educación facultadora tiene como objetivo principal propiciar no sólo el aprendizaje académico en el estricto sentido, sino también promover el desarrollo o construcción de la identidad de la persona a través de la reflexión y la extensión del aprendizaje más allá del aula.

²³⁰ López Calva Martín, Desarrollo humano y práctica docente, México, Editorial Trillas-Universidad Iberoamericana, 2000, 1ª edición, p. 12

²³¹ Barreiro Telma, “Percibiendo situaciones grupales: distintas perspectivas teóricas” en Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005, 1ª reimpresión, Cap. V, pp. 98-99

²³² *Ídem*

²³³ *Ibid*, p. 100

Tal extensión representa una buena oportunidad para reorientar la cultura del estudiante hacia el valor de ayudar a los demás, así como de asumir su propia responsabilidad social. Es necesario educar al estudiante para la vida, esto es ayudarlo a trascender las tareas académicas para desarrollar en él habilidades y perspectivas propias de una reflexión y acción críticas, centrales para arribar al cambio social.²³⁴

En cuanto a la didáctica personalizadora, constituye un tipo de didáctica que toma en cuenta a la pedagogía humanista como un saber más amplio y junto con ella, sirve al formador. Esto quiere decir que el enfoque humanista integrativo lo es en todos aspectos, incluso desde el mismo marco teórico de referencia debido a que tanto la pedagogía como la didáctica, vistas por separado resultarían educativamente estériles.

Según explica Gabriel Mendoza Buenrostro:

*“La pedagogía es más que una ciencia; es un complejo de saberes de distinta índole unidos en torno a la educación, ya sea que se trate de conocimientos teóricos o de habilidades prácticas. Por su parte, la didáctica en tanto disciplina pedagógica, participa de este carácter complejo, a la vez plural y unitario, que es un saber desinteresado pero también conocimiento práctico; es siempre un medio, no un fin, en espera de ser redescubierto y en ocasiones incluso reinventado”*²³⁵

La didáctica personalizadora constituye una alternativa a contracorriente con respecto a la educación tradicional en la cual se maneja una didáctica despersonalizadora, lo cual significa que la educación que reciben los estudiantes no logra remitirlos a una construcción de su propia identidad ni a encontrarle sentido a lo que estudian.

Dicha didáctica se refiere al trabajo limitado y permanente del profesor para autenticar la práctica docente cotidiana y ejercerla de manera creativa, reflexiva y comprometida con la paulatina personalización de los estudiantes. Así la didáctica personalizadora derivada del enfoque humanista integrativo, el cual orienta la presente propuesta y el diseño de estrategias de enseñanza para las Ciencias Sociales en la ENP, se esboza en los siguientes puntos:

²³⁴ Díaz Barriga Frida, “Aprender sirviendo en contextos comunitarios” en Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, Mc Graw Hill, 2006, Cap. 4, pp. 97-107

²³⁵ Mendoza Buenrostro Gabriel, “Formadores del siglo XXI: hacia una didáctica mínima” en Por una didáctica mínima, México, Editorial Trillas, 2003, Cap. 1, pp.26-27

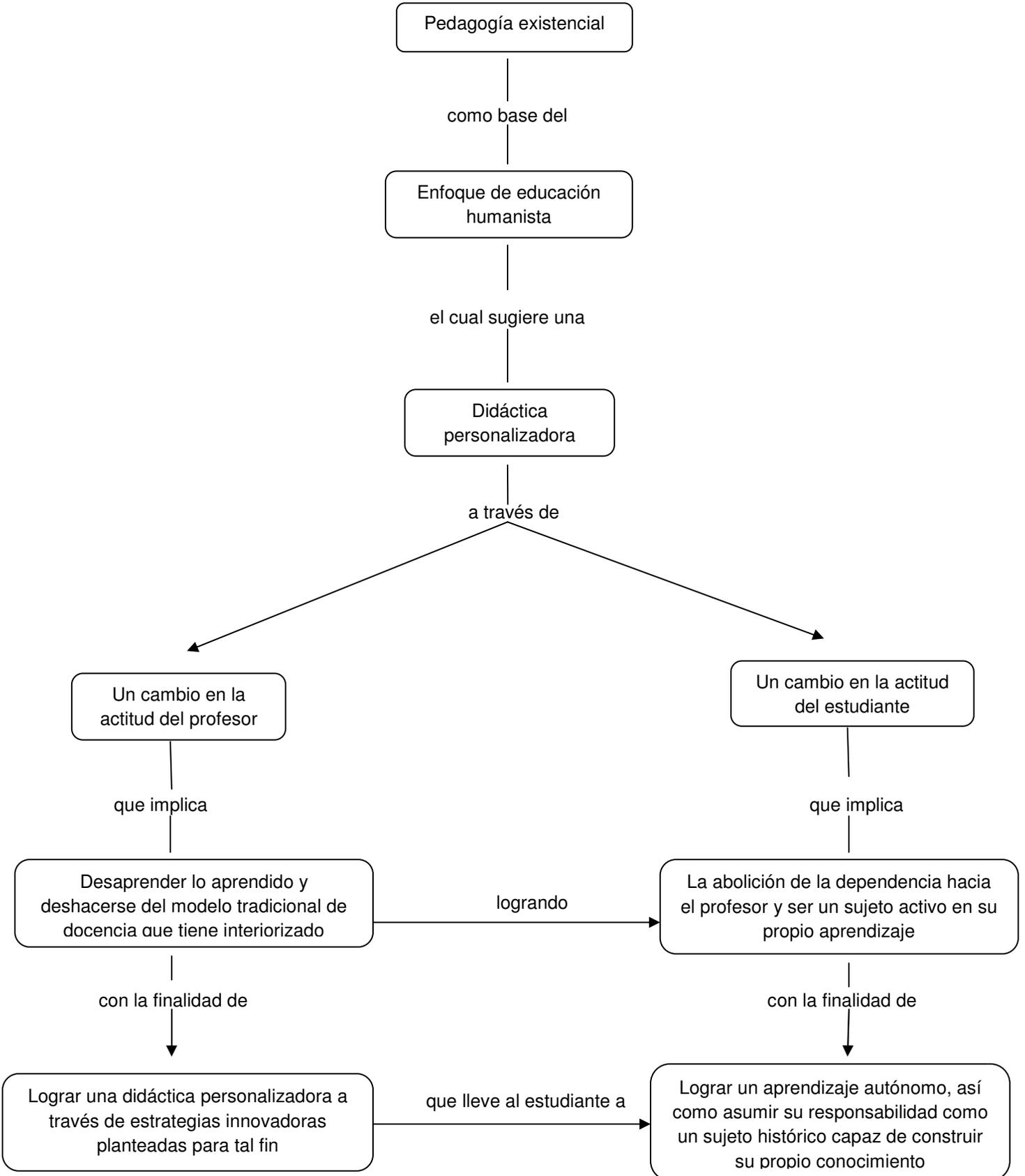
1. Es un esquema reflexivo de transformación de la práctica docente.
2. Es un planteamiento de elementos educativos fundamentales que se deben considerar al elegir cualquier método o técnica.
3. Es un marco reflexivo de referencia para constatar la autenticidad de los elementos de las distintas didácticas implementadas en el aula.
4. Busca que el docente lleve a cabo una reflexión de las finalidades genuinas de la docencia además de hacer posible que, a partir de su propia personalidad en el aula, pueda ir alcanzándolas paulatinamente.
5. Pretende contribuir a integrar los elementos auténticamente educativos que se encuentran presentes en los diversos planteamientos didácticos existentes, dándoles el lugar y el peso que les corresponde.
6. Es un marco integrador, creativo y crítico desde las exigencias normativas de una educación personalizante, acorde con la estructura dinámica de la conciencia intencional humana.²³⁶

A través de estos postulados se orienta el desarrollo de la presente propuesta pedagógico-didáctica, lo cual representa la segunda parte de este trabajo de tesis una vez que se ha desarrollado la parte del trabajo de investigación que abordó la problemática existente dentro del medio escolar.

A continuación se presenta un mapa conceptual, en el cual es posible observar de qué manera se encuentra articulado el modelo de educación humanista así como las conexiones que tienen entre sí los distintos elementos del proceso educativo, para conformar una totalidad que representa al enfoque en toda su dimensión integrativa.

²³⁶ López Calva Martín, "Educación personalizante, afectividad y autoapropiación", *Op. Cit.*, p. 145

**Mapa Conceptual 1.
La educación humanista**



4.1.3.1 *La importancia de la didáctica en la práctica docente y su relación con el estado actual del conocimiento en las Ciencias Sociales.*

Sin lugar a dudas un aspecto que se tiene que aprender en el transcurso de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) como parte de la formación profesional, es el conocimiento básico de la didáctica como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para desarrollar la práctica docente es necesario que el maestrante conozca un conjunto de métodos, estrategias y técnicas a través de las cuales se vaya transformando en docente de profesión, merecedor del título de “maestro” tal y como señala Moacir Gadotti:

*“La maestría empieza más allá de la pedagogía. La maestría supone una pedagogía de la pedagogía. Una pedagogía bien ordenada comienza por sí misma...El maestro es aquel que transpuso la concepción de una verdad como fórmula universal, solución y resolución del ser humano, para elevarse a la idea de una verdad como búsqueda. El maestro no posee la verdad y no admite que alguien pueda poseerla. Le da horror el espíritu de propietario del pedagogo y su seguridad en la vida”*²³⁷

Para llamarse a sí mismo profesional de la docencia, el maestrante deberá conseguir un dominio de la didáctica así como de los contenidos disciplinares que se pretenden enseñar. Pero es un hecho que el dominio de ambos elementos en el ejercicio docente, podrá verificarse únicamente en el nivel de la praxis escolar cuando el maestrante tenga enfrente a un grupo de estudiantes.

Al respecto, Sergio Wals señala que las habilidades de la profesión docente implican de alguna manera la capacidad del profesor para transmitir el conocimiento al estudiante y como consecuencia de ello, facilitar su proceso de aprendizaje. Asimismo señala que dichas habilidades tienen que ser puestas en práctica por el profesor, como parte de la asignatura que imparte.²³⁸

Sin embargo esta asociación ideal entre didáctica y dominio de la disciplina, en muchas ocasiones resulta ser más una disociación real.

²³⁷ Gadotti Moacir, “El pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista”, *Op. Cit.*, p. 177

²³⁸ Wals Sergio, Conocimientos didácticos para docentes no pedagogos, México, IPN, 2006, 1ª edición, p. 13

En nuestro país una buena parte de los profesores que imparten materias en el nivel medio superior, son profesionistas egresados de licenciaturas o carreras técnicas pero no profesionales en el ejercicio de la didáctica disciplinar.²³⁹

Por ello es que existen programas como la MADEMS que se ocupan de que los egresados puedan profesionalizarse con todo lo que ello implica. Desde el aspecto práctico de la maestría, la didáctica se considera como una disciplina de la pedagogía la cual ha tenido que elevarse a un saber determinado por criterios científicos de rigor.²⁴⁰

El rango otorgado a la didáctica va más allá de verla como auxiliar en el ejercicio docente. La didáctica es una disciplina de la pedagogía y en consecuencia, es el sustento que va a dotar de sentido la práctica de los maestros en el aula. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Emilia Ferreiro existen cuatro elementos que hacen posible el ejercicio de la didáctica:

1. Intervención docente.
2. Transposición didáctica.
3. Contenido didáctico.
4. Tiempo.

1. La intervención docente se define en términos de la actividad del profesor practicante expresada en el decir o el hacer, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que le ocupa.
2. La transposición didáctica se define como todo aquel saber que se modifica al ser comunicado, cuando ingresa en la relación pedagógica entre el docente y el estudiante. El concepto dentro de la didáctica alude a la relación entre el saber constituido fuera de toda referencia a sus condiciones de transmisión y la transmisión de ese mismo saber a las nuevas generaciones. La importancia de la transposición didáctica es que representa dos condiciones básicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a saber: la relación entre una fuente de legitimidad (la ciencia) y la situación de trasmisión del saber (didáctica) que genera condiciones particulares de inscripción para dicho saber.

²³⁹ Wals Sergio, *Op. Cit.*, p. 30

²⁴⁰ Ferreiro Emilia "Prólogo" en Lerner Delia, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE, 2001, p. 9

3. El contenido didáctico se identifica con las nociones elementales de la disciplina, es decir, es todo aquello que se tiene que enseñar al estudiante.
4. Por último se encuentra el tiempo, cuya distribución se convierte en una preocupación constante. Es importante que el docente lo distribuya de la mejor manera posible dentro del salón de clases, además de saber cómo controlarlo y potencializarlo con el fin de aprovecharlo al máximo.²⁴¹

Bajo esta orientación teórica se fue configurando la práctica docente con la finalidad de que la intervención didáctica se llevara a cabo de la mejor manera posible. Así también se buscó lograr una correspondencia entre el enfoque pedagógico original de la propuesta y la aplicación de las estrategias de enseñanza, con la finalidad de dotar de sentido a las actividades de aprendizaje que se fueran a elaborar en clase.

Dicha orientación pedagógica correspondió al enfoque de educación humanista aplicado en el diseño de la planeación didáctica. Aunque si bien desde el principio no se sabía con certeza cuáles temas habría que cubrir durante la intervención educativa, por lo menos fue posible ir construyendo el andamiaje sobre el cual se iba a cimentar el desarrollo de la presente propuesta pedagógico-didáctica..

En cuanto al estado actual del conocimiento en Ciencias Sociales es importante destacar que el mismo resulta ser de una complejidad y un dinamismo constantes, e incluso en ocasiones este conocimiento se torna mucho más difícil de estudiar, enseñar y comprender, que el mismo conocimiento relativo al campo de estudio de las Ciencias Naturales.

Desde luego que esta es una explicación simplista en cuanto a la división entre los dos tipos de ciencias, debido a que recientes estudios acerca de la complejidad²⁴² señalan que ahora es posible pero además necesario, llevar a cabo una *interfecundación* entre ambas áreas de estudio con la finalidad de lograr una comprensión más profunda de los fenómenos que se presentan en la realidad concreta.²⁴³

²⁴¹ Ferreiro Emilia, *Op. Cit.*, pp. 10-15

²⁴² Por ejemplo, los recientes trabajos de Edgar Morin, Hugo Zemelman y Pablo González Casanova

²⁴³ Arellano Duque Antonio, "Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos", *Op. Cit.*, p. 81

En lo que respecta al procedimiento metodológico, ya se ha dicho que las Ciencias Sociales son consideradas carentes de objetividad y de rigor científico; sin embargo esta afirmación debería estar superada. Fernand Braudel ha señalado que desde su origen, dicho conjunto de ciencias se definió conscientemente a sí mismo como una búsqueda de verdades que fueran más allá de la sabiduría recibida o deducida.²⁴⁴

De acuerdo con esta definición, las Ciencias Sociales son un grupo de ciencias no acabadas que buscan acceder al conocimiento y a la comprensión de la sociedad así como de los fenómenos que en ella se presentan. Esta búsqueda constante permite que esta área de conocimiento se reinvente, lo cual no quiere decir que tenga un menor valor metodológico como disciplina científica.

En cuanto a la didáctica de las mismas, ésta implica una preocupación seria por parte del profesor quien tendrá que actualizarse para estar a la altura del avance del conocimiento. Tal actualización implicará además realizar un cambio en las estrategias didácticas aprendidas, así como trabajar el cambio actitudinal que permita una apertura de la relación pedagógica así como la fluidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es casi seguro que con estas transformaciones, la labor educativa se verá desde una perspectiva diferente. Entonces cabe decir que la enseñanza de la disciplina en el nivel medio superior tiene posibilidades infinitas, si además de todo el maestro sabe aprovechar la coyuntura histórica en la cual desempeña su labor y consigue atraer a los estudiantes hacia el vasto y variado conocimiento de lo social.

Lo importante es que el docente tenga la disposición de llevar a cabo todos estos cambios y que logre salirse de esa zona de confort en donde todo lo hace igual. No hay que olvidar que dedicarse a la enseñanza también implica un compromiso social por parte del profesor para responder a las demandas expresadas en las ideas del alumnado, las cuales forman parte de ese vínculo deseado entre la escuela y la vida.²⁴⁵

En resumen la esencia de la didáctica de las Ciencias Sociales consiste en que el docente sea capaz de hacer una transposición efectiva de los conocimientos, la cual

²⁴⁴ Braudel Fernand, "La construcción histórica de las Ciencias Sociales desde el siglo XVII hasta 1945" en Wallerstein Immanuel (coord.) Abrir las Ciencias Sociales, México, Editorial Siglo XXI, 2007, 10ª edición, p. 4

²⁴⁵ Souto González Xosé, *et. al.* "La escuela democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales" en Didáctica crítica y escuela como espacio público, *Revista Con-ciencia Social*, Sevilla Editorial Díada, Número 8, Año 2004, pp. 32-33

permitirá al estudiante encontrar un sentido práctico a lo que aprende dentro del medio escolar.

4.1.3.2 *¿Qué son las estrategias didácticas, cómo se definen y para qué sirven?*

De manera general, las estrategias didácticas se pueden definir como aquellos métodos de enseñanza que se tienen que aplicar para que el estudiante logre adquirir los conocimientos que se le enseñan dentro del medio escolar. Según Frida Díaz Barriga, dichas estrategias están conformadas por un conjunto de procedimientos o recursos utilizados por el docente en la promoción del aprendizaje significativo.²⁴⁶

Es importante considerar que en el diseño, existen cinco criterios principales que se tienen que cumplir para hacer la selección del tipo de estrategia que el docente va a aplicar en ciertas fases del proceso educativo:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias didácticas) así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta el momento.²⁴⁷

Asimismo para que las estrategias didácticas sean efectivas, se deben contemplar tres etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como marco referencial de aplicación el salón de clases. Las tres etapas son:

²⁴⁶ Díaz Barriga Frida, Gerardo Hernández Rojas, "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, Editorial Mc Graw Hill, 1999, Cap. 5, p. 4 en Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES), Página web: <http://www.alames.org/documentos/estrat.pdf>, consultada el 12 de Febrero de 2014.

²⁴⁷ *Ídem*

1. Planeación: El punto de partida es la planeación a detalle de acuerdo con la estrategia didáctica seleccionada. A través de la planeación se hace el diseño de clase, en donde se incorpora un modelo de técnicas y estrategias didácticas que tiene que ser coherente con el enfoque pedagógico, el cual determinará los objetivos de aprendizaje.
2. Realización: Consiste en llevar a la práctica el modelo de técnicas y estrategias didácticas presentes en la planeación de clase. Evidentemente en esta etapa se cuenta en su mayoría con la participación de los estudiantes, a quienes durante el proceso educativo se les indica el tipo de actividades de aprendizaje que van a hacer, cómo es que las van a hacer y para qué las van a hacer.
3. Evaluación. En esta última etapa el docente tiene que valorar si las estrategias didácticas cumplieron con los objetivos planeados originalmente de acuerdo con la observación del comportamiento del grupo de estudiantes, así como la evaluación de las actividades de aprendizaje.

En cuanto al marco referencial de aplicación, es importante considerar las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso. La construcción de un clima de armonía en el aula permitirá que los estudiantes encuentren una motivación mayor para desarrollar las actividades diseñadas por el profesor. Además se impulsará al mismo tiempo un cambio de actitud en los jóvenes, haciéndolos más receptivos y conscientes de su situación en el mundo y de su papel dentro de la institución escolar como sujetos de conocimiento.

Es un hecho que el proceso educativo es cosa de dos y no puede verificarse si falta alguno de los dos actores de la relación pedagógica. Sin embargo, el papel del profesor es fundamental como guía del estudiante y como facilitador.

Es erróneo suponer que en la educación actual, la figura del docente tiende a desaparecer gracias a los avances tecnológicos y a la modernización educativa. Lo que en realidad sucede es que la figura del profesor se está transformando más hacia su consideración como un agente de cambio.

Según Gabriel Mendoza Buenrostro el profesor:

*“Deberá constituirse en una auténtica autoridad, misma que no se refiere a la facultad para imponerse frente a los educandos, sino a la capacidad reconocida para ofrecer un servicio. Además el educador precisa de ejercer un liderazgo, de tal modo que pueda ayudar al grupo a conducirse hacia el logro de los objetivos individuales y colectivos”.*²⁴⁸

4.2 La educación humanista: estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”.

Bajo el enfoque de educación humanista el cual se hace explícito a través de la didáctica personalizadora, fue que se aplicaron las estrategias didácticas y se diseñó el plan de clase como un requisito indispensable de organización del trabajo en las prácticas docentes.

Así pues cada práctica docente se llevó a cabo en períodos de tiempo designados por la profesora titular del curso, conforme al plan de estudios anual de la institución. Debido a esta forma de organización, se hizo un ajuste de la planeación didáctica en concordancia con los requerimientos marcados en el programa de estudios de la asignatura en la cual se llevó a cabo la intervención docente.²⁴⁹

Del 5 de Marzo de 2012 al 12 de Abril del 2013, se llevaron a cabo las tres prácticas docentes en la asignatura de “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”.

Asimismo las unidades temáticas asignadas por la profesora titular del curso, se abordaron según el tiempo disponible para el trabajo frente a grupo. Por tal motivo la organización de este apartado, se llevó a cabo con base en las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes en cada sesión.

²⁴⁸ Mendoza Buenrostro Gabriel, “El espacio educativo: suelo fértil de las intenciones” en Mendoza Buenrostro, Por una didáctica mínima, México, Editorial Trillas, 2008, 1ª reimpresión, Cap. 8, p. 116

²⁴⁹ Observando que los horarios de la misma no interfirieran con los horarios de las asignaturas cursadas e ese momento en la maestría.

4.2.1 Primera práctica docente:

Contexto espacial y temporal Primera práctica docente

- Lugar: Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”
- Materia: “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”
- Alumnos: Sexto año (último)
- Profra. Titular: Mtra. Sonia Elia Benítez Montoya
- Fecha: 5 de Marzo de 2012 al 13 de Marzo de 2012 (5 sesiones de 50 minutos cada una)
- Grupo: 618 A
- Número de alumnos: 26
- Horarios: Lun. (10:20-11:10 a.m.), Mar. (11:10-12:00 a.m.), Miér. (9:30-10:20 a.m.)

La primera práctica docente no se llevó a cabo conforme al enfoque humanista anteriormente señalado, debido a varias limitantes entre las que destacaron el poco tiempo destinado a la intervención didáctica, la falta de planeación estratégica, la falta de experiencia frente a grupo y la falta de dominio didáctico y disciplinar de la unidad temática asignada.

Por tal motivo la primera intervención resultó ser más una aproximación a la realidad escolar del bachillerato, que un campo de aplicación de las estrategias de enseñanza planteadas en el proyecto.²⁵⁰

Sin embargo el mayor logro obtenido en esta práctica ocurrió en el terreno axiológico así como en las cuestiones actitudinales y de habilidades docentes para el manejo de grupo.²⁵¹ Cabe destacar que las estrategias didácticas inicialmente planteadas como parte del proyecto de investigación, se fueron modificando en la medida en que avanzaba tanto la propuesta didáctica como la maestría.

²⁵⁰ Particularmente se presentaron algunos problemas porque la primera unidad asignada para el trabajo docente, fue la que correspondió al tema de la Ciencia Política. Al respecto, se reconocen algunas carencias en la formación disciplinar personal; sin embargo, esta situación se pudo subsanar en la tercera práctica docente en la cual fue asignada la misma unidad temática.

²⁵¹ “Los chavos no están acostumbrados a que los profesores les llamen por su nombre, a que se les tome en cuenta por su singularidad. Cuando uno como profesor hacer eso los sorprende mucho, incluso cuando se les menciona para llamarles la atención preguntan: ¿Cómo sabe quién soy?” Bitácora de la práctica docente, 12 de Marzo de 2013

Al mismo tiempo durante el proceso se fue dando una apertura interesante hacia nuevas perspectivas teóricas, metodológicas y pedagógicas, lo cual coadyuvó sobremanera al mejoramiento de las siguientes prácticas docentes.

En el manejo de la didáctica, la primera práctica docente constituyó sólo una repetición de los métodos tradicionales de enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, con variantes mínimas.²⁵² Fueron replicadas prácticas tales como la clase expositiva, el trabajo con el libro de texto de la asignatura, la elaboración de mapas conceptuales, la educación memorística o la sempiterna actividad de pasar a los estudiantes al pizarrón a escribir lo que se les indicaba.

Quizá uno de los aspectos derivados del modelo pedagógico de educación humanista que se comenzó a trabajar desde el principio de la intervención didáctica, fue el tránsito de la relación vertical a la relación dialógica entre la profesora practicante y los estudiantes; relación que con el paso del tiempo permitiría un proceso de enseñanza-aprendizaje más abierto y horizontal, a diferencia del proceso tradicional.

Aquí es preciso decir que en los inicios de la práctica docente es demasiado difícil deshacerse del modelo tradicional de docencia que cada quien trae consigo; lo cierto es que para consolidar una alternativa pedagógica como la que plantea el modelo de educación humanista, es necesario evitar la repetición de los patrones de enseñanza que los docentes en formación han aprendido, o bien que traen interiorizados desde hace ya varios años.

Otro factor que incidió de manera positiva en la primera práctica docente fue la distancia generacional entre la profesora practicante y los jóvenes.

Evidentemente entre menos años de distancia existen de por medio es más fácil que fluya la relación pedagógica dentro del medio escolar. Este hecho permitió potenciar una atmósfera agradable dentro del aula, aunque también algunas veces se corrió el riesgo de que la misma se volviera demasiado relajada.²⁵³

En cuanto a la cuestión de los valores así como su promoción y el asunto de marcar límites dentro del salón de clases, hay que decir que desde el principio se

²⁵² Como el uso de material didáctico para fomentar la interacción de los estudiantes en las sesiones de clase.

²⁵³ Bitácora de la práctica docente, 21 de Septiembre de 2013.

pusieron las reglas del juego. Es menester decir que en este rubro, será el profesor quien promueva los valores pero no solamente de palabra sino de hecho: deberá predicar con el ejemplo.²⁵⁴

Aún cuando este primer ejercicio no representó realmente la puesta en práctica de las estrategias didácticas, sí permitió conocer una primera evaluación de la maestra expresada en los siguientes números obtenidos de una muestra de 26 estudiantes.

En la parte correspondiente al conocimiento de la disciplina, (preguntas 8-10) aproximadamente el 88.4% de los estudiantes manifestó que la profesora mostró un buen manejo de los temas y puso ejemplos suficientes, el 34.6% sugirió que la profesora no relacionó el tema con ejemplos de la vida cotidiana y el 11.5% señaló que era necesario poner más ejemplos para entender mejor los temas.

En la parte correspondiente a la planeación didáctica (preguntas 4-6) aproximadamente el 65.3% de los estudiantes mencionó que los materiales y ejercicios realizados le facilitaron el aprendizaje, mientras que el 73.07% señaló que las lecturas le ayudaron a comprender el tema y el 85% refiere que la profesora dio muestras de preparar su clase.

En la parte correspondiente a la conducción del grupo (preguntas 1-3) el 80.7% refirió que el lenguaje de la profesora fue claro, el 61.5% que la profesora estimuló su participación e interacción con el grupo y el 85% que la profesora mostró disposición para aclarar las dudas surgidas en grupo.

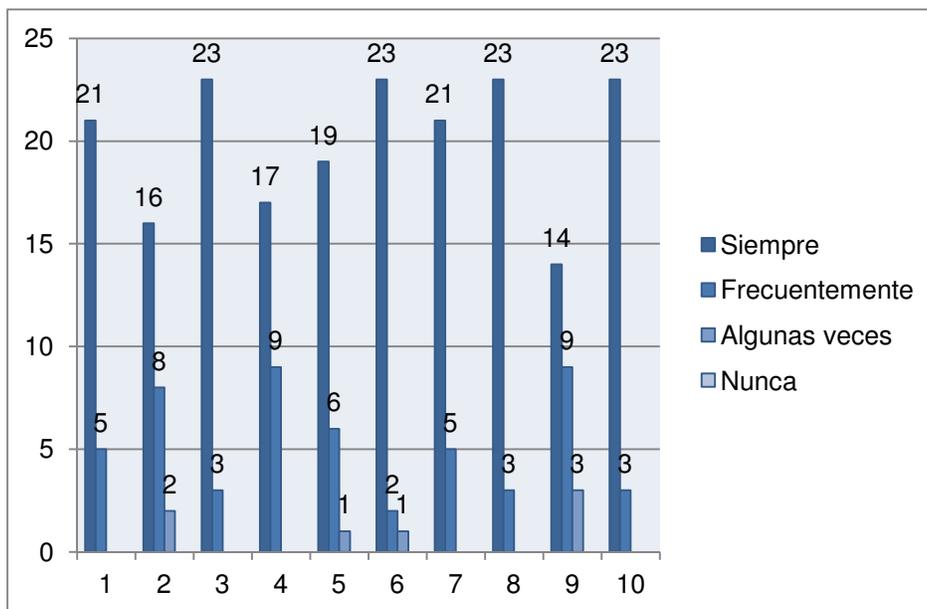
En cuanto a la promoción y evaluación del aprendizaje (preguntas 7,11) el 80.7% manifestó que su comportamiento ayudó a desarrollar un ambiente de trabajo adecuado en las clases y en la pregunta 11, el 100% de los estudiantes manifestó que aprendieron cosas nuevas, o aspectos que no sabían relacionados a los temas de Ciencia Política, Estado y Movimientos Sociales, que fue la unidad temática asignada en esta ocasión.

²⁵⁴ Garza Cuéllar Eduardo, "Para ser maestro" en El reto de humanizar. Reflexiones sobre la urgencia de ser persona, México, Editorial Trillas, 2008, pp. 175-178

Cuadro 1.
Evaluación de la primera práctica docente²⁵⁵

Pregunta	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
1.El lenguaje del profesor fue claro	21	5	0	0
2. El profesor estimuló tu participación en interacción con el grupo	16	8	2	0
3. El profesor mostró disposición para aclarar las dudas del grupo	23	3	0	0
4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron tu aprendizaje	17	9	0	0
5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema	19	6	1	0
6. El profesor da muestra de preparar su clase	23	2	1	0
7. Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases	21	5	0	0
8. El profesor presentó ejemplos que te ayudaron a comprender el tema	23	3	0	0
9. El profesor te ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana	14	9	3	0
10. Las respuestas que dio el profesor aclararon las dudas que surgieron en el grupo	23	3	0	0

Gráfica de la primera evaluación de la práctica docente



²⁵⁵ 13 de Marzo de 2012

En general los resultados de la evaluación resultaron favorables así como los comentarios vertidos hacia el desempeño de la profesora practicante fueron positivos; incluso un par de estudiantes señaló que la maestra ya contaba con experiencia docente, por lo cual no creían que ésta apenas iniciara en la enseñanza.

En cuanto a las sugerencias recibidas, algunos estudiantes escribieron que la profesora debía controlar sus nervios, algún otro sugirió que se les diera más oportunidades de participar, otro recomendó demostrar más actitud y el último sugirió que era necesaria una mayor disciplina dentro del salón de clases.²⁵⁶

Así entonces la aplicación de las estrategias didácticas derivadas del enfoque de educación humanista, comenzó a hacerse a partir de la segunda práctica docente y se extendió hasta la tercera, debido al aumento de horas frente a grupo, el avance en el plan de estudios de la MADEMS y el fortalecimiento de los conocimientos didácticos.

Personalmente se considera que fue hasta este momento cuando las tres líneas de la maestría (socioético-educativa, psicopedagógico-didáctica y disciplinar) se integraron a cabalidad, a través del desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el enfoque humanista.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las estrategias derivadas del enfoque de educación humanista para la enseñanza actual de las Ciencias Sociales utilizadas en la Escuela Nacional Preparatoria?, ¿cuáles fueron los objetivos que se persiguieron?, ¿cómo fue que se aplicaron?, ¿qué tan efectivos fueron los resultados? y ¿de qué manera coadyuvaron en el logro de un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales por parte de los estudiantes de la institución?

²⁵⁶ Cuestionarios de evaluación de la práctica docente, ENP 5, 13 de Marzo de 2012

4.2.2 Aplicación de las estrategias didácticas

4.2.2.1 Segunda Práctica docente

Contexto espacial y temporal Segunda práctica docente

- Lugar: Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”
- Materia: “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”
- Alumnos: Sexto año (último)
- Profra. Titular: Mtra. Sonia Elia Benítez Montoya
- Fecha: 18 de Septiembre de 2012 al 19 de Octubre de 2012 (13 sesiones de 50 minutos cada una)
- Grupo: 625
- Número de alumnos: 45
- Horarios: Mar. 9:30a.m. a 10:20 a.m., Vier. 8:40 a.m. a 9:30 a.m. y 10:20 a.m. a 11:10 a.m.

4.4.2.1.1 *Revisión de textos literarios*

Objetivo principal

- Que los estudiantes se aproximaran al estudio de las principales etapas históricas del desarrollo de la humanidad a través de una visión distinta, adquirida mediante el conocimiento de un par de obras literarias.

Descripción de la actividad y temática abordada

Al principio se comenzó a trabajar con una estrategia didáctica que resultara agradable además de sencilla para los estudiantes, con la intención de ir graduando el nivel de dificultad en las sesiones posteriores.

Así pues la primera estrategia didáctica derivada del enfoque de educación humanista con la que se trabajó, consistió en la revisión de un par de obras literarias por parte de los estudiantes. Esta estrategia se implementó en la enseñanza de los contenidos de la segunda unidad temática del programa de estudios de la asignatura, correspondiente al tema: “Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico”.

La selección de los dos textos literarios que formaron parte de la estrategia didáctica se hizo con base en el tipo de autor, la complejidad de las obras y el vocabulario utilizado dentro de las mismas. Fue así como se revisaron *La historia del hombre a través de sus casas* así como *Los bienes terrenales del hombre* de José Martí y Leo Huberman respectivamente.

La selección fue hecha básicamente con un criterio de conveniencia literaria debido a que en ambas obras se destaca la evolución de las condiciones materiales de vida que ha experimentado el hombre con el paso de los siglos, las cuales son narradas de manera ágil y dinámica por parte de los autores escogidos.

Las lecturas funcionaron como complemento de las exposiciones orales realizadas por parte de la profesora practicante en dos sesiones de clase. Asimismo se elaboró un cuestionario acerca de las lecturas con el propósito de ahondar en la comprensión del lado humano y cotidiano de las sociedades primitivas, hasta llegar a las sociedades que existen en nuestros días.

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

En cuanto a la articulación de la estrategia didáctica con los objetivos de enseñanza-aprendizaje marcados por el programa de estudios de la asignatura en cuestión, se puede decir que dicha estrategia cumplió lo que se había previsto. Sin embargo en cuanto a la efectividad lograda con los estudiantes, en realidad la estrategia no despertó entre ellos el interés esperado.²⁵⁷

Al momento de revisar ambas obras, fue en donde la mayoría del grupo se mostró renuente a participar o a expresar sus opiniones, aún con la obligatoriedad de la actividad de aprendizaje. Por lo tanto, aquí se pudo constatar que los estudiantes están bastante habituados a trabajar de manera tradicional. Además en el transcurso de la práctica docente se observó que el hábito de la lectura es algo que a los jóvenes no les interesa cultivar, a pesar de ser un requisito indispensable en el área en la cual se encuentran estudiando.

²⁵⁷ Bitácora de la práctica docente, 18 de Septiembre de 2012

4.4.2.1.2 Humanización de los contenidos a través de representaciones dramáticas (juegos de rol)

Objetivo principal

- Que los estudiantes comprendieran las etapas del desarrollo histórico de la humanidad a través de una serie de representaciones teatrales conocidas como “juegos de rol”, en las que organizados en equipo tendrían que dramatizar los conocimientos adquiridos de la unidad temática correspondiente.

Descripción de la actividad y temática abordada

Si bien esta estrategia se planteó dentro del proyecto de investigación original, en realidad se fue organizando a medida que avanzaba tanto la práctica docente como la maestría, debido a que no se había asignado desde el principio la unidad temática a desarrollar.²⁵⁸

Una vez que se conocieron los temas, la estrategia consistió primero en la elaboración de un guión para hacer una representación teatral por parte de los estudiantes organizados en equipos de aproximadamente 6 personas, de acuerdo con cada etapa histórica asignada para tal fin por la profesora practicante. En las representaciones fue obligatorio abordar el aparato conceptual, así como las principales características económicas, políticas y sociales de cada periodo.

Las etapas que se representaron fueron las siguientes:

1. Comunismo primitivo
2. Modo de Producción asiático²⁵⁹
3. Esclavismo
4. Feudalismo
5. Capitalismo
6. Socialismo

²⁵⁸ Al respecto, Martín López Calva elaboró una tipología de 4 patrones de experiencia y dimensiones del sujeto, de los cuales esta estrategia se basó en el tercer y cuarto nivel de dichos patrones: el patrón intelectual de la dimensión cognoscitiva y el patrón dramático de la dimensión deliberativa. *Op. Cit.*, pp. 45-47

²⁵⁹ Este modo de producción le fue asignado a dos equipos debido a que representó desde el principio de la unidad temática, el más difícil de entender para los estudiantes del grupo.

Una vez que cada equipo elaboró el guión de la etapa histórica que les tocó representar, se procedió a la dramatización del mismo frente a todo el grupo. Las actuaciones tuvieron una duración de aproximadamente 15 minutos por cada equipo, tiempo en el que fue posible constatar la imaginación, la creatividad y el empeño que pusieron los estudiantes en dicha actividad, así como la disposición, la energía y el entusiasmo con el que se prepararon para actuar.²⁶⁰ En este sentido cabe destacar que la integración que mostró el grupo desde el principio fue un factor fundamental que permitió la realización plena de dicha actividad.

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

La estrategia de las representaciones teatrales resultó ser la más efectiva de todas las demás estrategias que se aplicaron en el transcurso de las prácticas docentes, porque en ella aparecieron varios elementos que demostraron el nivel de aprendizaje obtenido por los estudiantes. Se constató la verbalización de los conceptos centrales en cada etapa histórica presentada, así como las actuaciones de los personajes que correspondieron al tipo de sociedad existente en ese momento.

Es importante aclarar que si bien los guiones elaborados por los estudiantes fueron espontáneos y no estuvieron exentos de bromas, para evaluar la actividad se cuidó que los diálogos manifestaran una lógica y una estructura argumentativa coherente además de hacer referencia a las principales características de cada etapa histórica.

La humanización de los contenidos educativos que hicieron los estudiantes, les permitió hacer una operación mental de apropiación cognitiva de los principales conceptos teóricos centrales de cada tema. Dicha apropiación les ayudó enormemente al final de la unidad, cuando en la evaluación final debieron identificar y distinguir entre sí los diferentes modos de producción que se vieron en las obras.

Por lo tanto se considera que la estrategia didáctica aplicada demostró ser efectiva en dos aspectos principales: primero los estudiantes aprendieron los conceptos característicos de cada etapa histórica del desarrollo de la humanidad que llevaron a

²⁶⁰ El elemento dramático es fundamental en la educación humanista. Parte del mismo patrón dramático de experiencia del sujeto de conocimiento, el cual le imprime una dirección a la propia existencia a través del ejercicio de la libertad personal, de la capacidad de autodeterminación en medio del mundo de influencias que el contexto le impone. El sujeto tiene que entender que el drama de la humanidad y su propio drama personal, no es un drama como el que representa en la escuela en el que los papeles y los personajes están perfectamente definidos. El drama verdadero de la existencia consiste en ir creando y recreando en el mismo proceso los diálogos, los sentimientos y las acciones que configuran al final el personaje y su destino, contribuyendo también a la construcción del drama colectivo. López Calva Martín, *Op. Cit.*, pp. 48- 49

escena y segundo aprendieron a organizarse y a colaborar entre sí a través de una forma lúdica extra-ordinaria,²⁶¹ como la dramatización de los contenidos escolares.

4.4.2.1.3 Sensibilización de los estudiantes mediante la apreciación de materiales audiovisuales. Primera parte: videos

Objetivos principales

- Que los estudiantes se sensibilizaran acerca de la etapa de la historia de la humanidad conocida como esclavismo, a través de la apreciación de un par de videos.
- Que los estudiantes reforzaran su conocimiento y llegaran a la comprensión de la etapa histórica conocida como esclavismo, a través de una conexión con su lado sentimental.

Descripción de la actividad y temática abordada

Una estrategia más derivada de la educación humanista es la apreciación de obras artísticas. En este caso para reforzar la segunda unidad temática correspondiente a los modos de producción, se proyectaron dos videos para ilustrar el tema del esclavismo: una presentación musicalizada por el fragmento de una ópera de Verdi²⁶² y la escena del barco de los esclavos perteneciente a la película “*Ben Hur*”.

Dicha estrategia fue orientada desde la perspectiva del “*insight*” de Bernard Lonergan, la cual se refiere al papel fundamental que juegan los sentimientos dentro de la comprensión humana, así como la conexión que existe entre ambas dimensiones del ser, conexión con la cual el estudiante adquiere un aprendizaje significativo.²⁶³

Por tal motivo se buscó que el proceso de sensibilización del estudiante en torno a un fenómeno social como la esclavitud, fuera capaz de generar en ellos una comprensión más profunda acerca de la condición histórica por la que han atravesado otros seres humanos.

²⁶¹ Extra-ordinaria se refiere a que la estrategia didáctica se salió de los parámetros tradicionales de enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la ENP.

²⁶² “Va pensiero” de la ópera Nabucco de Giuseppe Verdi

²⁶³ Lonergan Bernard, *Insight, Op. Cit.*, p. 124

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

Los objetivos planteados se cumplieron satisfactoriamente. La evaluación de dicha actividad consistió en elaborar una reflexión por escrito, en la cual los estudiantes tuvieron que expresar los sentimientos que experimentaron una vez que vieron ambos videos.

La estrategia no generó solamente una mejor comprensión del hecho social que representó la esclavitud en la historia de la humanidad, sino que además logró que los estudiantes tuvieran la oportunidad de redimensionar el hecho, lo cual generó en ellos un cambio de perspectiva y alentó sentimientos humanitarios por sus semejantes quienes habían experimentado tal condición.

En las reflexiones por escrito, la mayoría del grupo manifestó sentir tristeza y compasión por las personas que veían esclavizadas; asimismo algunos estudiantes aseguraron que desconocían la magnitud real que había tenido el fenómeno en la historia mundial, mostrándose sorprendidos además de conmovidos.²⁶⁴

4.4.2.1.4 Construcción de utopías

Objetivos principales

- Que los estudiantes se sintieran motivados para construir su propio modelo utópico de sociedad, resaltando los aspectos más importantes que les gustaría transformar.
- Que los estudiantes hicieran una reflexión personal durante la construcción del modelo así como que lograran establecer una conexión entre los conocimientos que poseían, todo aquello que pensarán y lo que desearán proyectar, a través de un breve escrito en el cual reseñaran su sociedad ideal.

²⁶⁴ *“Porque más allá de un conjunto de contenidos tratados como un fin en sí, el programa escolar de una educación humanista utiliza ciertos contenidos para acercar a los alumnos al hecho humano. La educación humanista es más que instrumental, su valor es ser herramienta de humanidad y sirve para despertar y enriquecer lo humano en el estudiante... la escuela ha de ser una palestra de humanidad, la clase debe constituirse en una sociedad en la que ese entrenamiento en la humanidad sea posible en una atmósfera de libertad y estímulo. En ese ambiente, las condiciones humanas en potencia se han de llevar a su realización a la medida de la edad de quien se educa”.* Gutiérrez Gonzalo, “La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista” *Op. Cit.*, pp. 188-191

Descripción de la actividad y temática abordada

Otra de las estrategias didácticas más importantes que se tomó en cuenta desde el proyecto de investigación original, fue la construcción de utopías. Estrechamente relacionada con la didáctica personalizadora, en esta actividad los estudiantes tuvieron la oportunidad de plantear posibles escenarios futuros en un modelo ideal de sociedad.

Desde una perspectiva filosófica teóricamente todo humanista es un idealista y orienta su vida por una utopía, debido a que persigue siempre lo perfecto, lo inalcanzable y lo que en apariencia es imposible: la realización plena de la vida del hombre, con la esperanza siempre presente como una motivación para alcanzar la utopía o para conseguir lo que se anhela.²⁶⁵ Incluso en este sentido la misma educación es vista como un acto esperanzador, el cual no sería posible sin que existieran múltiples utopías de por medio.

Por lo tanto la construcción de modelos utópicos constituye un ejercicio de esperanza en el ser humano, quien debe poner sus mejores empeños para hacerlo realidad. De esta manera se estimuló la imaginación y la creatividad de los estudiantes para que lograran plantear un modelo utópico de sociedad, el cual debería desarrollarse en el futuro. Fue así como la estrategia se implementó en la segunda unidad temática, entre los temas de Capitalismo y Socialismo.

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

El resultado de dicha actividad generó diversos modelos de sociedad construidos por los estudiantes, basados en tres perspectivas fundamentalmente:

1. Algunos modelos exaltaron las ventajas de vivir en el capitalismo, así como sus posibles beneficios a futuro tales como la libre competencia, el crecimiento económico, la lógica empresarial y la posibilidad de hacer mucho dinero a través del desarrollo personal en el campo laboral.²⁶⁶

²⁶⁵ El eje de la estrategia de construcción de utopías fue retomado del siguiente artículo: Gálvez Mora Isidro Manuel "La función utópica en Ernst Bloch" UNAM, *Posgrado en Filosofía*, Página web: <http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/publica/04galv.pdf>, consultada el 11 de Julio de 2012.

²⁶⁶ En el ejercicio de construcción de utopías los estudiantes expresaron por escrito su propio modelo de sociedad, incorporando cuestiones de su vida cotidiana. Asimismo se visualizaron en un futuro de acuerdo con un modelo de superación personal, en el cual todos serían profesionistas exitosos y tendrían una carrera y un buen trabajo. Bitácora de la práctica docente, 12 de Octubre de 2012.

2. Otros modelos se expresaron totalmente en contra del modelo anterior y refirieron que lo odiaban. Éstas construcciones utópicas se pronunciaron por la constitución de una sociedad igualitaria y justa orientada por los valores como el amor, la solidaridad, la tolerancia y la equidad. Pugnaron por un modelo ideal de sociedad en el que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades.
3. Por último algunos ejercicios utópicos plantearon directamente la construcción y el establecimiento del socialismo, con todo y sus esbozos teóricos explicando por qué dicho modelo era el mejor, aunque su aplicación se debía tomar con las reservas del caso debido a la caída sufrida por el modelo en países como Alemania y Rusia principalmente.

A través de esta estrategia fue posible observar la variedad de posturas ideológicas que existe entre los adolescentes, así como las diferencias académicas entre los estudiantes del nivel, las cuales se hicieron evidentes en el momento en que algunos de ellos decidieron incorporar elementos más teóricos a su propio modelo de sociedad.

La vinculación que hicieron los jóvenes entre lo que viven en la actualidad y la proyección del modelo de sociedad que plantearon a futuro, dio como resultado que dicha actividad cumpliera con los objetivos anteriormente señalados en la medida en que el adolescente se sintió en libertad de proponer su propio modelo utópico de sociedad, además de ser capaz de relacionar los saberes que ya poseía con los nuevos saberes que adquirió hasta ese momento dentro del medio escolar, con el propósito de plantear un ideal de sociedad que superara al actual modelo existente.²⁶⁷

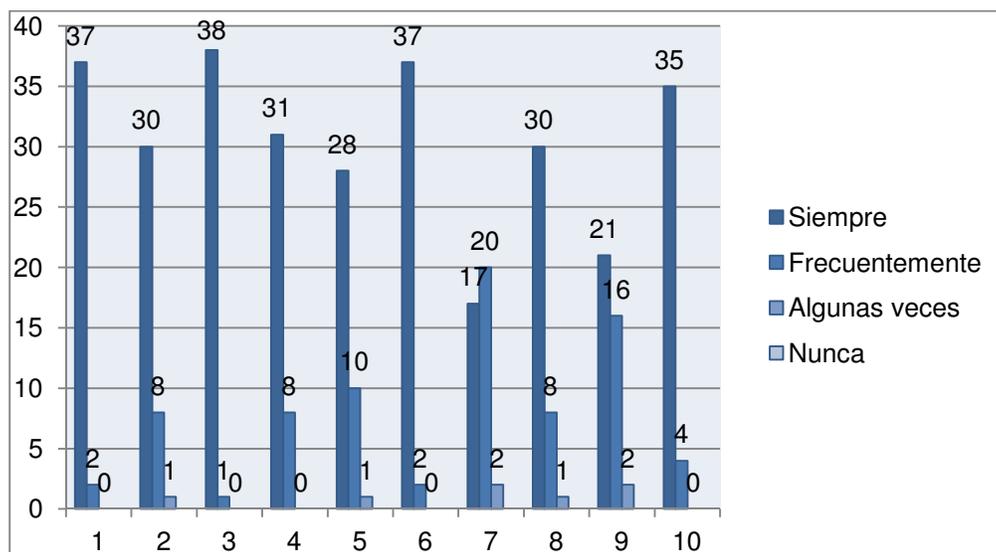
De la misma manera que en la primera práctica docente y utilizando el mismo formato, esta práctica fue evaluada por los estudiantes del nuevo grupo, quienes manifestaron cuáles fueron los elementos que más les agradaron y cuáles no les agradaron tanto, obteniéndose los siguientes resultados:

²⁶⁷ En este sentido es muy importante destacar que educar desde el absurdo según la pedagogía existencial en la didáctica personalizadora, se propone no anular desde ahora las posibles utopías de los estudiantes debido a que el componente de la esperanza aparece ahí en donde el sinsentido parece reinar y en donde la realidad parece golpear más fuerte al joven adolescente. Es menester del docente conocer y exaltar los sueños o expectativas de sus estudiantes, en un mundo que se muestra cada vez más complejo, caótico, incierto y violento.

Cuadro2.
Evaluación de la segunda práctica docente²⁶⁸

Pregunta	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
1.El lenguaje del profesor fue claro	37	2	0	0
2. El profesor estimuló tu participación en interacción con el grupo	30	8	1	0
3. El profesor mostró disposición para aclarar las dudas del grupo	38	1	0	0
4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron tu aprendizaje	31	8	0	0
5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema	28	10	1	0
6. El profesor da muestra de preparar su clase	37	2	0	0
7. Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases	17	20	2	0
8. El profesor presentó ejemplos que te ayudaron a comprender el tema	30	8	1	0
9. El profesor te ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana	21	16	2	0
10. Las respuestas que dio el profesor aclararon las dudas que surgieron en el grupo	35	4	0	0

Gráfica de evaluación de la segunda práctica docente



²⁶⁸ 16 de Octubre de 2012

4.4.2.2 Tercera práctica docente

Contexto espacial y temporal Primera práctica docente

- Lugar: Escuela Nacional Preparatoria 5 “José Vasconcelos”
- Materia: “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”
- Alumnos: Sexto año (último)
- Profra. Titular: Mtra. Sonia Elia Benítez Montoya
- Fecha: 8 de Marzo de 2013 al 12 de Abril de 2013 (12 sesiones de 50 minutos cada una)
- Grupo: 625
- Número de alumnos: 42
- Horarios: Mar. 9:30a.m. a 10:20 a.m.
Vier. 8:40 a.m. a 9:30 a.m. y 10:20 a.m. a 11:10 a.m

4.4.2.2.1 Fomento de habilidades de lectoescritura

En la tercera y última práctica docente, se dispuso de un mayor tiempo de aplicación para las estrategias didácticas. Por lo tanto el grado de dificultad de dichas estrategias fue subiendo cada vez más, con la ventaja de que en esta tercera práctica se trabajó con el mismo grupo de la segunda, por lo tanto había una mayor confianza en la relación pedagógica.

Objetivos principales

- Que los estudiantes leyeran un fragmento de la obra de uno de los cuatro teóricos principales de la Ciencia Política: Hobbes, Montesquieu, Rousseau y Maquiavelo, con la finalidad de conocer su concepción ideológica con respecto a la definición clásica de Estado.

-Que los estudiantes analizaran un fragmento de dichas obras y tomaran una postura propia, con respecto a las ideas vertidas por el autor.

-Que los estudiantes elaboraran con base en el análisis realizado y de acuerdo con la toma de una postura crítica personal, un pequeño ensayo de mínimo una cuartilla en el cual se definiera la orientación ideológica con respecto al concepto clásico de Estado.

Descripción de la actividad y temática abordada

La estrategia didáctica consistió en el fomento de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de la ENP. Cabe recordar que dentro del enfoque pedagógico de educación humanista, dos de las principales habilidades que se deben fomentar en el estudiante son la lectura y la escritura.

En la actualidad el nuevo enfoque humanista considera como parte de la formación integral del ser humano, el desarrollo de habilidades lectoescritoras, de manera tal que en la medida en que dichas habilidades se practiquen el estudiante podrá mejorar la verbalización de las ideas, tendrá una mayor claridad en su pensamiento y podrá comunicarse de una manera más clara y precisa tanto dentro del medio escolar como fuera de él.²⁶⁹

Además esta actividad de aprendizaje tuvo la finalidad de hacerle pensar al joven, así como cuestionarse a sí mismo en silencio sin apoyarse en ningún dispositivo tecnológico o en cualquier otro distractor que le impidiera estar en contacto con su propio yo, tanto en lo educativo como en lo espiritual.²⁷⁰

La estrategia didáctica se implementó en la enseñanza de los contenidos de la cuarta unidad temática “Ciencia Política, Estado y Movimientos Sociales” de la asignatura correspondiente y se aplicó para enseñar la definición de Estado clásico. En concreto, la actividad de aprendizaje consistió en la elaboración de un ensayo acerca del pensamiento político de los clásicos, en relación con las teorías contractualistas o absolutistas que definieron inicialmente al concepto dentro de la Ciencia Política.

De manera evidente ante la complejidad del tema, se solicitó un trabajo sencillo pero cuidado en su estructura. Así el pequeño ensayo debió contener tres elementos principales:

²⁶⁹ “Una educación humanista forma el pensar y el hacer a través del manejo verbal: un párrafo bien escrito, una verbalización exacta. La clave está en la claridad, en el uso simple y preciso de las palabras más adecuadas y en frases también precisas, simples y pertinentes. Trabajar de esta manera es la mejor forma de educar el pensar ordenado y preciso”. Gutiérrez Gonzalo, “La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista”, *Op. Cit.*, p. 190

²⁷⁰ “Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto...” Lerner Delia, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario *Op. Cit.*, p. 25

1. La identificación de las ideas centrales del fragmento asignado de la obra a analizar.
2. La reflexión crítica acerca de la postura del autor sobre el tema.²⁷¹
3. La conclusión o cierre del ensayo, mediante un comentario personal.

Previamente ambas teorías se habían trabajado en clase²⁷², mediante la exposición oral de conocimientos llevada a cabo por la profesora practicante. Fue por esta razón que las dos perspectivas se incorporaron en el diseño de la estrategia, con la finalidad de que el estudiante seleccionara alguna de las dos definiciones del concepto de Estado clásico para poder elaborar un texto personal.

En dicho texto los estudiantes tuvieron que construir su propio argumento para dar soporte a la postura teórica elegida. Un aspecto que resultó significativo dentro del salón de clases durante la aplicación de esta estrategia, fue que en el momento de hacer la actividad a la mayoría de los estudiantes les costó mucho trabajo conectarse desde el principio con el ejercicio que debían elaborar.

Incluso durante la realización de la actividad, en la cuestión actitudinal los estudiantes refirieron experimentar sentimientos de abandono, desconcierto, frustración y angustia debido a que la profesora practicante únicamente había dado la instrucción inicial, pero no los había dirigido durante el proceso de elaboración del texto.

Tener que leer y escribir en silencio acerca de una postura teórica dentro de la Ciencia Política sin una dirección clara de por medio por parte de la profesora, les generó todo un conjunto de actitudes y sentimientos en su mayoría de desconcierto.

²⁷¹ *“Aprender a reflexionar críticamente implica arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y cierto, enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información y nuevos esquemas para abordar, de manera conceptual, una problemática. Rebasar los límites del sentido común implica apropiarse del lenguaje y de las categorías de la ciencia que permiten un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados. Por eso, gran parte del trabajo de reflexión crítica en la universidad tiene que ver con la lectura de textos de aquellos autores clave que proporcionan estas categorías analíticas”*. Patiño Domínguez Hilda, “El pensamiento crítico, los niveles de conciencia y la educación universitaria” en Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI, México, Universidad Iberoamericana, 2012, 2ª Reimpresión, p. 119

²⁷² En esta tercera práctica se trabajó con la misma unidad temática con la que se trabajó en la primera práctica docente; por lo tanto el dominio disciplinar presentó una mejoría por parte de la profesora practicante, según los cuestionarios de evaluación resueltos por los estudiantes.

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

Dicha estrategia evidenció lo indispensable que es la tecnología en la vida actual de los jóvenes, así como el desconcierto que genera la falta de una pedagogía directiva como parte del modelo educativo tradicional ejecutado por el profesor como orientador permanente de las actividades de aprendizaje. Por lo tanto este ejercicio permitió observar que, en definitiva a los estudiantes de hoy se les dificulta enormemente el acto de leer, analizar, discernir y producir un texto por sí solos.

En cuanto a los resultados obtenidos, se presentaron demasiados errores de sintaxis, ortografía y redacción; algunos de estos errores fueron muy básicos otros no lo fueron tanto. Sin embargo los objetivos de la actividad se cumplieron satisfactoriamente.

Hubo algunos estudiantes capaces de elaborar un argumento propio e incluso fueron más allá, al hacer un análisis del concepto de Estado moderno resignificando las ideas así como el concepto original de Estado clásico, presente en los autores que se revisaron. Otros estudiantes solamente resumieron las ideas principales del autor que trabajaron, además de esbozar algunas opiniones personales.

Si bien los resultados fueron más bien difusos y aparecieron un tanto divididos, lo que más valió de esta estrategia fue el hecho de que los estudiantes tuvieron que enfrentar un contexto real de incertidumbre así como resolver los problemas derivados de la falta de certeza que trajo consigo el cambio de modelo pedagógico y por consiguiente, el cambio de estrategia didáctica así como la ausencia del profesor en la construcción del ensayo.

Los principales avances pudieron verificarse en aquellos estudiantes que lograron integrar todo lo anterior y demostraron un aprendizaje trascendental, mediante la socialización de sus escritos frente al grupo. Al final, los trabajos compartidos evidenciaron también una estrecha conexión entre la dimensión teórica que tiene el conocimiento dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales y el alcance práctico del mismo en la vida cotidiana, lo cual se convirtió en una interesante sesión de discusión sobre el actual papel del Estado y las instituciones.

Como parte de la socialización de las actividades, la mayoría de los estudiantes compartió alguna experiencia relacionada con alguna de las dos perspectivas teóricas del Estado que fueron revisadas en clase (la contractualista o la absolutista).

De todo lo que se dijo, la mayoría de las experiencias compartidas fueron quejas acerca de la ineficiencia de las políticas institucionales para cubrir las demandas básicas de los adolescentes referentes a la salud, el trabajo, la recreación y la seguridad.

Dicha socialización de los escritos se convirtió en una sesión de terapia grupal, en la cual la dialogicidad alcanzó su máxima expresión: el hecho de hablar y verbalizar sus inquietudes, permitió que los jóvenes se mostraran abiertos a escuchar y sentir al otro, ponerle atención y retroalimentarlo en la medida de lo posible. Por lo tanto, la estrategia implementada, de carácter eminentemente teórico y cognitivo, devino en una sesión dinámica mediante la cual, los estudiantes lograron conectar los conocimientos aprendidos en el aula con su realidad concreta.²⁷³

4.4.2.2 Sensibilización de los estudiantes mediante la apreciación de materiales audiovisuales. Segunda parte: selección de una melodía relacionada con el Estado moderno

Objetivos principales

- Que los estudiantes se sensibilizaran a través de la selección de una canción relacionada con los conceptos principales presentes en la configuración del Estado moderno.
- Que los estudiantes vincularan un aspecto esencial de su vida como es la música, con los contenidos escolares relacionados con el concepto del Estado moderno.
- Que los estudiantes generaran un mayor interés hacia los conceptos del Estado moderno, a partir de la elección de una canción relacionada con dichos conceptos.
- Que los estudiantes entregaran por escrito un trabajo, en el cual relacionaran los conceptos teóricos con la canción que seleccionaron.

²⁷³ “Una de las tareas de las didácticas alternativas de las Ciencias Sociales, tiene que ver con la preocupación por entender los cambios sociales desde el aula, desde las ideas del alumnado que representan un pensamiento vulgar. Desde el aula se enseña otra manera de entender las relaciones humanas y sociales, teniendo como horizonte una comunicación libre en una comunidad democrática. En este sentido, las materias relacionadas con las Ciencias Sociales tienen una meta esencial en este contexto: programar un conjunto de actividades que facilite la toma de decisiones; en un caso, planteando hipótesis a problemas intelectuales, en otro resolviendo conjeturas cerca de pequeños dilemas históricos o sociales que permitan una solución pragmática”. Souto González Xosé, *Op. Cit.*, p. 35

Descripción de la actividad y temática abordada

Hacia la parte final del curso, los estudiantes tuvieron la oportunidad de seleccionar una canción relacionada con el tema del Estado moderno para cubrir la cuarta unidad temática. Esta actividad despertó un gran interés y fue una estrategia que les agradó bastante a los jóvenes. Aquí fue notoria una participación activa de todo el grupo, organizado en equipos de aproximadamente 6 personas.

La estrategia consistió en que cada equipo tenía que escoger una canción en la que estuvieran presentes algunos de los conceptos relacionados con el Estado moderno tales como la violencia, las drogas, el abuso de autoridad, el poder, el territorio, la soberanía, la nación, etcétera. Dicha actividad tuvo una preparación de 4 sesiones y la presentación de las canciones se agotó exactamente en una sesión.

La sesión en la que se presentaron las canciones resultó muy dinámica e incluyente: durante su realización destacó que uno de los jóvenes decidió trabajar de manera individual y cantar frente al grupo un tema de su propia autoría. La canción reseñó el constante desinterés del Estado hacia los jóvenes, desde la perspectiva del intérprete del tema.²⁷⁴

Por lo tanto, esta estrategia didáctica favoreció la articulación de los contenidos escolares con los problemas que experimentan los estudiantes en su vida cotidiana.

Las demás canciones versaron sobre la conexión entre la vida misma y las cuestiones relacionadas con el Estado moderno, las cuales afectan directamente a los jóvenes adolescentes. En cuanto a las canciones, todas se presentaron en español y la mayoría fueron pertenecientes al género del hip-hop, música eminentemente urbana que manifiesta el descontento y la inconformidad frente a los abusos de la autoridad.

²⁷⁴ Cabe destacar que a lo largo de la práctica este alumno había mostrado algunos problemas personales. Incluso una vez su madre personalmente entró a buscarlo al salón de clases porque el joven tenía varias inasistencias. Sin embargo, en la actividad de la canción decidió presentar frente al grupo lo que hace como pasatiempo. La letra de la canción compuesta y cantada por Miguel Ángel habló de drogas, alcohol y la falta de oportunidades para los jóvenes en el México actual, oportunidades que supuestamente deberían ser otorgadas por el Estado pero que en realidad constantemente se les niegan a uno de los sectores más numerosos de la población, como son los adolescentes. Bitácora de la práctica docente, 22 de Marzo de 2013.

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

Los resultados de esta estrategia superaron las expectativas generadas desde la planeación didáctica original. Todas las canciones seleccionadas estuvieron relacionadas con los conceptos principales del Estado moderno, ninguna canción excedió los 5 minutos de tiempo previstos en los lineamientos de cada sesión, además de que al trabajar en equipo, los estudiantes fortalecieron aún más los lazos de convivencia y solidaridad entre ellos.

También se hicieron presentes valores tales como la organización, la tolerancia, el compromiso, el respeto, la solidaridad así como la capacidad para dialogar y construir consensos para poder hacer la selección del tema musical por equipo.

Los conceptos principales relacionados con el Estado moderno y referidos en las canciones fueron: poder, estado, gobierno, territorio, soberanía, violencia, instituciones, movimientos sociales, corrupción, represión, explotación, justicia, elecciones, democracia, finanzas, política, autoridad, narcotráfico, ciudadanía, impunidad, fraude, cultura, educación, respeto, dignidad, manipulación, medios de comunicación, ignorancia, influyentismo, migrantes y racismo.

4.4.2.2.3 Elaboración de un producto artístico

Objetivos principales

- Que los estudiantes conocieran las características principales de los movimientos sociales a nivel teórico, así como que identificaran los orígenes del concepto y comprendieran su tipología
- Que los estudiantes comprendieran las motivaciones de los sujetos sociales para agruparse en la conformación de los movimientos sociales
- Que los estudiantes investigaran las principales características de un movimiento social contemporáneo y desarrollaran por equipo un trabajo escrito acerca del movimiento asignado
- Que los estudiantes elaboraran por equipo un producto artístico que podía ser un cartel, un collage, un video documental, una presentación de powerpoint o una serie

fotográfica, acerca del movimiento social investigado, como complemento del trabajo escrito.

Descripción de la actividad y temática abordada

A través de esta estrategia se planeó que los estudiantes tuvieran un acercamiento real al proceso de investigación social. Asimismo se buscó que realizaran una obra artística para ilustrar el tema de los movimientos sociales, perteneciente a la cuarta unidad del programa de estudios de la asignatura. Sin embargo esta estrategia resultó un tanto atropellada, como resultado de algunas situaciones desfavorables que se presentaron en el contexto escolar.

En primer lugar justo antes de que se llevara a cabo esta actividad se atravesó el periodo vacacional de semana santa, situación que sacó un poco de balance al grupo con respecto al ritmo de trabajo con el cual se había venido avanzando y cortó la continuidad de las actividades en la práctica docente.

Sin embargo la actividad se llevó a cabo. Consistió en que los estudiantes organizados por equipo, desarrollaran un breve trabajo de investigación acerca de un movimiento social contemporáneo y posteriormente, elaboraran un producto artístico como complemento de la investigación el cual debería exponerse en el salón de clases al final del curso.²⁷⁵

Los productos artísticos a realizar podían ser: una serie fotográfica, un collage, un documental, un cartel, un dibujo o una pintura en donde se vieran reflejados cada uno de los movimientos sociales contemporáneos que les habían sido asignados por parte de la profesora practicante. Los movimientos sociales que se seleccionaron debido a su actualidad y a su relevancia, fueron los siguientes:

1. Movimiento de los indignados
2. Movimiento de los malnacidos
3. Movimiento #Yo soy 132

²⁷⁵ Al respecto el gran humanista japonés fundador de varias instituciones educativas Daisaku Ikeda, señaló la importancia de la apreciación artística en la formación del ser humano: *“El arte es la irrefrenable expresión de la espiritualidad humana. Lo es hoy y lo ha sido siempre. En cada una de las infinitas formas concretas que adopta el arte, se halla impreso el símbolo de la realidad trascendente... Así se trate de un poema, una pintura o una obra musical, cualquier joya de la expresión artística consigue estremecer en nosotros un impulso inefable que nos transporta allende lo empírico y nos deja compartir la experiencia con otros mientras que, a la vez, nos confirma su realidad. La fuerza integradora del arte opera en los seres vivientes abriendo la ruta por la cual lo finito se torna infinito y la experiencia real y específica adquiere un significado universal”*. Ikeda Daisaku “La vida creativa” en El nuevo humanismo, México, FCE, 1999, p. 18-19

4. Movimiento Primavera Árabe
5. Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Media Superior
6. Movimiento Africano de niños y Jóvenes Trabajadores
7. Movimiento por la defensa del maíz
8. Movimiento de mujeres de Ecuador y el Oro

Resultados obtenidos en el aprendizaje de los contenidos del área

Dicha actividad no produjo un gran efecto en los estudiantes, ni en el desarrollo del trabajo escrito, ni en la elaboración del producto artístico. Por el contrario, hubo un escaso interés para realizarla. Fue evidente que la mayoría de los jóvenes elaboró los trabajos únicamente por cumplir así como para obtener la calificación final.

Además de la falta de interés, destacó que la mayor parte de la información consignada en los trabajos de investigación fue obtenida directamente del internet y fueron muy pocos equipos quienes consultaron libros para hacer citas textuales.²⁷⁶

Mientras que en la elaboración de los productos artísticos, la mayoría optó por entregar materiales multimedia. Únicamente dos equipos elaboraron un cartel y uno más elaboró un collage. Los otros cinco equipos seleccionaron video documentales o elaboraron presentaciones de power point, lo cual puso de manifiesto una preferencia por los medios digitales debido a que éstos permiten ahorrar tiempo, dinero y esfuerzo en los trabajos escolares.

A través de esta actividad fue posible constatar que los estudiantes que decidieron elaborar los carteles y el collage, hicieron uso de su capacidad crítica para seleccionar las imágenes que recortaron y pegaron para presentar las obras como producto final. Como parte de esta actividad se fomentó el trabajo colaborativo, además de la solidaridad grupal.

Los criterios de elaboración de la obra artística tuvieron que cubrir algunos requisitos indispensables tales como la coherencia, la estructura lógica, la limpieza en su elaboración, pero lo más importante de todo fue que la obra tuviera un soporte teórico adecuado el cual le sirviera de respaldo.

²⁷⁶ En cuanto a los lineamientos, los estudiantes cumplieron con las características de entrega de los trabajos. Sin embargo el problema se presentó en la fecha de entrega de los productos finales (trabajos escritos y productos artísticos). Algunos equipos e incluso un par de estudiantes a título personal, entregaron de forma extemporánea sus investigaciones, lo cual fue penalizado e incidió en su calificación final porque se les bajaron puntos por no cumplir a tiempo con el requisito de evaluación. Bitácora de la práctica docente, 9 de Abril de 2013

Los estudiantes tuvieron que aprender a investigar acerca de un tema con lo cual lograron tener una mayor claridad acerca de la conformación de los movimientos sociales, cuya naturaleza cambiante permitió dentro de la estrategia didáctica de orientación humanista, hacer algunas adecuaciones en cuanto a la relación que guardan las Ciencias Sociales con las cuestiones humanísticas.²⁷⁷

A continuación, se presenta la tabla de evaluación que refleja los resultados de la tercera práctica docente. Debido a que en esta ocasión el instrumento de evaluación asignado desde la maestría cambió, por ende los resultados de la tabla aparecen de manera diferente. Aunque el cambio en el instrumento de evaluación, significó una evaluación integral cuyo carácter resultó ser más cualitativo que cuantitativo.

Cuadro 3.
Evaluación de la tercera práctica docente²⁷⁸

1.	¿Se anotó el título del tema a tratar en la clase?	Sí: 39	No: 0
2.	Se establecieron con claridad los objetivos en la clase?	Muy bien: 32	Bien: 7
3.	¿La forma de trabajo del profesor facilitó el conocimiento del tema?	Muy bien: 36	Bien: 3
4.	¿El profesor propició la participación de los integrantes del grupo?	Muy bien: 38	Bien: 1
5.	¿Cuál fue la forma o modalidad que permitió tu participación en clase?	Muy bien: 22	Bien: 14 Regular: 3
6.	¿Organizó actividades para apoyar la comprensión del tema?	Muy bien: 37	Bien: 2
7.	¿Propició la participación activa de los alumnos a través del diálogo y la interacción?	Muy bien: 39	
8.	¿El profesor escuchó atentamente las preguntas de los alumnos?	Muy bien: 38	Bien: 1

²⁷⁷ En palabras de Pablo González Casanova "el problema consiste de nuevo en unir el conocimiento científico al humanístico y en éste el conocimiento político, el moral y el social como claves de una heurística del interés general hecho de muchos intereses generales... el reto consiste en acabar con los nuevos universales metafísicos y en no quedarse en la atomización del pensamiento sobre las viejas y nuevas categorías... La pedagogía de las Ciencias Sociales y de los movimientos sociales tendrá que desestructurar y reestructurar sus conceptos". Reestructuración de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo paradigma, México, CIIICH-UNAM, 1998, pp. 30-32

²⁷⁸ 5 de Abril de 2013

9. ¿Las respuestas del profesor te ayudaron a comprender el tema?
Muy bien: 34 Bien: 5
10. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones?
Muy bien: 33 Bien: 6
11. ¿El profesor presentó ejemplos claros para apoyar la comprensión del tema?
Muy bien: 35 Bien: 4
12. ¿Te ayudó a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana?
Muy bien: 31 Bien: 8
13. ¿El lenguaje del profesor fue claro?
Muy bien: 36 Bien: 3
14. ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos para apoyar el aprendizaje?
Muy bien: 35 Bien: 4
15. ¿El profesor inició con puntualidad su clase?
Si: 39
16. ¿El profesor llegó puntual a todas las sesiones?
Si: 39
17. ¿Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases?
Si: 38 No:1
18. ¿El profesor promovió un ambiente de respeto en el salón de clases?
Si: 39
19. ¿El profesor promovió la tolerancia y la pluralidad de ideas?
Si: 39
20. ¿El profesor dio seguimiento a las actividades extra clase (tareas, ejercicios, etc.)?
Si: 39
21. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en la clase?²⁷⁹
- Ninguna: 25
Más disciplina: 3
Más teoría: 2
Más exposiciones: 2
Más material didáctico: 2
Implementar debates: 1
Complejizar las actividades: 1
Más tarea: 1

*Tamaño de la muestra: 39 estudiantes

²⁷⁹ Para mayores referencias acerca de esta pregunta consultar el apartado de anexos del trabajo, en la sección de "Testimonios"

4.5 Cierre del Capítulo

Para cerrar este capítulo, hay que destacar que la mayoría de las estrategias programadas cumplieron con los objetivos principales planteados para las mismas; sin embargo en cuestión de preferencias quedó claro que las estrategias didácticas lúdicas, fueron las favoritas de los estudiantes en comparación con las estrategias didácticas encaminadas a fomentar las habilidades de lectoescritura.

Lo importante es que todas y cada una de estas estrategias se derivaron del enfoque de educación humanista, al mismo tiempo que se orientaron por una didáctica personalizadora la cual permitió que los estudiantes comprendieran y razonaran los contenidos educativos para relacionarlos con su vida cotidiana.

Asimismo el afianzamiento de las estrategias didácticas fue posible gracias al incremento de habilidades docentes, tales como la experiencia en coordinación de grupo, la capacidad de planear estratégicamente las sesiones de clase, así como el fomento de valores y actitudes positivas dentro del aula. Todos estos aspectos se trabajaron como parte de la profesionalización docente a la que tiene que llegar el egresado de MADEMS.

Por último como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorporaron instrumentos de evaluación a través de la aplicación de exámenes diagnósticos, se elaboró material didáctico, se llevó un mayor control de las actividades para desarrollar en clase y se avanzó en la utilización de herramientas pedagógicas tales como el portafolio, los exámenes y la rúbrica, a través de las cuales se pudo conocer el avance de los estudiantes del grupo y constatar los niveles de aprendizaje obtenidos.

PROPUESTA

Finalmente se presenta la propuesta pedagógico-didáctica, la cual está dividida en cinco partes:

1. Que el docente se haga el firme propósito de desaprender lo aprendido: esto quiere decir que al llegar frente a grupo, el profesor se asuma como algo más que un mero repetidor de conceptos y estrategias didácticas. Asimismo, que esté consciente de que tiene el deber de innovar para superar la visión didáctica tradicional y apuntar a su vez a la construcción de una nueva relación pedagógica, que haga un tránsito de la verticalidad a la horizontalidad.
2. Que el docente sea capaz de reconocer al otro en su singularidad: esto quiere decir que el profesor debe reconocer a los estudiantes como seres humanos con limitaciones, defectos y virtudes, así como entender que los jóvenes a quienes está enseñando provienen de contextos y situaciones diferentes. Por lo tanto, el salón de clases debe verse como un crisol de identidades en construcción. En la medida en que el docente demuestre respeto e interés por los estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje fluirá casi de inmediato.
3. Que el docente reconozca a los estudiantes como sujetos de conocimiento: esto quiere decir que es necesario romper con la visión tradicional de que el profesor es quien posee los saberes absolutos y que obviamente sabe más que los “alumnos”. De lo que se trata es de construir una relación dialógica en la que el maestro haga el papel de guía o facilitador del conocimiento, lo cual permitirá al estudiante hablar y expresar sus opiniones acerca de los temas que se discutan en clase, con la finalidad de orientar el aprendizaje hacia la transformación del conocimiento vulgar en conocimiento científico (es decir, pasar de la doxa a la episteme).
4. Que el docente muestre una actitud propositiva y abierta con los estudiantes: el cambio de actitud permitirá coadyuvar en la solución de problemas grupales o incluso de índole personal en la medida de lo posible, como parte de su obligación de fomentar un ambiente de respeto. Un estudiante entenderá mejor su situación dentro del medio escolar e incluso dentro del aula, si primero el profesor habla con

él y luego le hace reflexionar acerca de la importancia de tener reglas y límites establecidos en lugar de reprenderle y castigarle frente a todo el grupo. De esta manera la construcción de una buena relación con los estudiantes permitirá al profesor abordar problemas de conducta y disciplina, de forma directa.

5. Que el docente muestre mayor apertura hacia el uso de redes sociales y recursos electrónicos: En la actualidad es evidente que los profesores, ya no pueden sustraerse a una realidad que les impulsa cada vez más actualizar los métodos de enseñanza y extenderlos hacia la utilización de los recursos electrónicos.

En este sentido, al inicio de la maestría, en el proyecto original se mantenían algunas reservas al respecto; sin embargo con la experiencia ganada en las prácticas docentes, es un hecho que la pretensión de que los estudiantes abandonen los recursos electrónicos y hagan uso únicamente de los materiales tradicionales para sus tareas y trabajos, es obsoleta.

Una buena idea es que el docente pueda crear una cuenta de Facebook o un blog y desde ahí estar al pendiente de sus alumnos, además de atender preguntas y dudas extra clase así como enviar materiales de consulta, compartir videos, noticias o información de interés. Esta experiencia probada fue la que permitió que en la última práctica docente los jóvenes entregaran sus trabajos finales así como que socializaran los mismos. De esta manera se lograron avances sustanciales en la interacción y el reforzamiento de la relación pedagógica fuera del medio escolar.

En este sentido es imperativo que los docentes que opten por utilizar estos métodos, tengan conocimientos en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además tienen que estar actualizados por lo menos en el uso del correo electrónico, el manejo de las redes sociales y de ser posible, en la utilización de algunas plataformas existentes para diseñar programas educativos en línea.

La herramienta más valiosa con la que cuenta la educación actual en este momento es el internet; sin embargo es importante considerar que su uso tampoco

debe convertirse en un exceso: el docente decidirá en qué medida y en qué momento es pertinente la utilización de tecnologías multimedia, combinadas desde luego con el trabajo en el salón de clases.

El internet debe ser una herramienta de apoyo que permita actualizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a los jóvenes del nivel, pero su uso no tiene porqué convertirse en algo indispensable. Es importante tomar en cuenta que como todo, es perfectible por lo cual algunas veces también llega a fallar. Por lo tanto el profesor no debe confiarse y tiene que estar preparado ante cualquier eventualidad.

CONCLUSIONES

Esta tesis representó un esfuerzo por construir una estrategia didáctica alternativa, orientada desde el enfoque pedagógico de la educación humanista a través del cual se desarrollaran un conjunto de actividades de aprendizaje, encaminadas al mejoramiento de la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria.

Dicha propuesta se llevó a cabo en el transcurso de las tres prácticas docentes obligatorias que se tienen que cubrir, según el plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de Ciencias Sociales. Por lo tanto, los resultados de aplicación de las estrategias didácticas motivaron las siguientes consideraciones finales:

1. En la actualidad antes de llevar a cabo cualquier intervención didáctica en el ámbito escolar con la finalidad de mejorar el aprendizaje obtenido por los estudiantes, es imperativo reconocer la inmersión de los actores de la relación pedagógica en un sistema económico global: el capitalismo.

En palabras de Dieter Keiner *“la educación humana como proyecto para el futuro significa admitir el capitalismo del siglo XXI como condición contextual”*.²⁸⁰

Así pues, es importante destacar la resignificación de la práctica docente, así como la pertinencia de recuperar el sentido originario de la educación humanista para incorporarlo a las estrategias didácticas que se aplicarán en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ENP.

Si bien el enfoque de educación humanista representa uno de los enfoques pedagógicos clásicos que se utilizó por primera vez entre los antiguos griegos, también es cierto que sigue teniendo una actualidad y vigencia indiscutibles. Por lo tanto, la recuperación de dicho enfoque significa traer de vuelta la práctica de aquella *“humanitas pedagógica”* y de la *Paideia* para ponerlas al servicio y al rescate del hombre de hoy.²⁸¹

²⁸⁰ Keiner Dieter, “Educación humana en la era de la globalización. Notas provisionales” en Keiner Dieter *et. al. Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*, México, ITESO-Goethe Institut-Universidad Iberoamericana, 2005, p. 167

²⁸¹ Nussbaum Martha, “La educación antigua y la academia del pensamiento” en *El Cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, 2005, pp. 19-34

Estrechamente vinculada al humanismo así como a la pedagogía existencial, educar desde el absurdo representa una estrategia didáctica alternativa que señala la importancia que reviste la enseñanza tomando en cuenta las drásticas condiciones en que vive y se desenvuelve el ser humano en la actualidad. Un ser humano rodeado por la complejidad, la contingencia, la incertidumbre, la violencia, la masificación y el pesimismo, entre otras situaciones que afectan su cotidianidad.

Por lo tanto, el enfoque de educación humanista representa una alternativa pedagógica que intenta vincular al estudiante con su realidad concreta, además de lograr que el joven adolescente tome conciencia de su lugar en el mundo así como de su importancia como sujeto de conocimiento histórico y social.

2. En cuanto a la disciplina que se tiene que enseñar, es preciso señalar que las Ciencias Sociales constituyen una de las materias de estudio más complejas que existen dentro del currículum escolar. Dicha complejidad deviene de la estructura histórica de las ciencias mismas así como del dinamismo y el cambio que experimentan los conocimientos que forman parte del área de estudio.

Debido a que las Ciencias Sociales son un constructo humano que se ocupa de estudiar justamente los fenómenos en donde se mueven sus propios creadores, es obligatorio diseñar un conjunto de estrategias didácticas que permitan lograr una transformación efectiva de la enseñanza de la disciplina a través de la cual los estudiantes aprendan los conocimientos relativos al ámbito de lo social.

3. En cuanto al contexto espacial en el que se llevó a cabo la práctica docente, la situación dentro de la Escuela Nacional Preparatoria 5 es compleja debido al tamaño del plantel, al número de académicos, a la cantidad de trabajadores y por supuesto, a la cifra de estudiantes que alberga en su interior. Además de que a nivel institucional se presentan varias situaciones tales como los malos hábitos, las prácticas inadecuadas y las pugnas internas por diversos motivos, situaciones que de alguna u otra manera tienen una incidencia en el desarrollo de las actividades escolares.²⁸²

²⁸² Bitácora de la práctica docente, 15 de Febrero de 2013.

Al mismo tiempo existen otros factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases. Algunos de los más notables son la masificación del bachillerato universitario, el exceso de trabajo que tienen los profesores así como los bajos estímulos económicos que reciben, la inestabilidad laboral de los profesores interinos y de asignatura, la saturación que existe en los grupos, la poca importancia que se le da al trabajo colegiado, la avanzada edad de varios docentes, así como ciertas actitudes negativas que tienen los profesores hacia los estudiantes.

En cuanto a la didáctica, según lo registrado durante las prácticas docentes en la bitácora de clase así como los datos obtenidos extraídos de la observación participante, la mayoría de las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria mantienen elementos del modelo pedagógico positivista fundador de la institución.

Debido a esta situación algunos de los métodos de enseñanza que se utilizan resultan anacrónicos o desactualizados y en consecuencia, poco interesantes para los estudiantes porque ya no corresponden al dinamismo con el que evoluciona el conocimiento en la disciplina.

Además del anacronismo en la verticalización de la relación pedagógica se pone de manifiesto que el docente sigue siendo aquél que sabe, en comparación con los estudiantes que son aquellos que no saben. Hasta en el mismo diseño y organización de las aulas se mantiene al profesor en un nivel elevado (arriba del estrado) y a los estudiantes en un nivel inferior (abajo del estrado).

4. Es necesario aclarar que durante la planeación didáctica, un elemento central que determinó en todo momento el tipo de actividades de aprendizaje que se iban a programar, fue el tipo de población estudiantil con la que se iba a trabajar.

Salvo algunas excepciones, los estudiantes adolescentes consideran que la escuela es aburrida o que no tiene ninguna conexión con lo que sucede en su vida cotidiana. Esta falta de sentido que le dan los jóvenes a los contenidos escolares, es lo que ha provocado que en México exista una alta tasa de deserción en el nivel medio superior.

De manera evidente al encontrar aburrida a la escuela, los adolescentes prefieren abandonarla y dedicarse a otras actividades que les resulten más provechosas o atractivas desde sus expectativas personales.²⁸³

Por lo tanto la didáctica de la disciplina implica más que ser un profesionista egresado del área de estudio en la que se pretende enseñar. Para atraer la atención de los estudiantes hacia las Ciencias Sociales y lograr un aprendizaje efectivo, el docente requiere de una sólida formación disciplinar así como de un dominio adecuado de la didáctica para hacer posible la transposición de los conocimientos.

5. La presente propuesta pedagógico-didáctica plantea una transformación del modelo de enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales, a través de la incorporación del modelo pedagógico humanista expresado mediante la didáctica personalizadora, estrategia que implica una modificación de las finalidades y los enfoques educativos prevalecientes hasta hoy pero basada en una filosofía educativa tan antigua como el humanismo platónico.

Así pues la didáctica personalizadora es un esfuerzo permanente por mejorar la práctica docente, hacerla más eficiente y pertinente a la vez pero sobre todo, útil en el proceso de humanización de los educandos. Cabe aclarar que dicha didáctica no representa un modelo específico en el que se plantee el uso de métodos o técnicas exclusivas de trabajo docente, por lo cual no es excluyente de otros tipos de didáctica utilizados en educación. Simplemente ella busca *“contribuir a una educación personalizante desde la comprensión de la complejidad dialéctica de la búsqueda humana personal y colectiva”*.²⁸⁴

6. Las estrategias didácticas aplicadas dentro de la práctica docente, tuvieron como motivación principal revertir aquella idea de que la enseñanza de las Ciencias Sociales es meramente teórica o aburrida. La idea original fue que los estudiantes lograran vincular los contenidos temáticos con aspectos de su vida cotidiana, lo cual se pudo conseguir en

²⁸³ De hecho en esta última práctica docente se dieron 3 deserciones en el grupo, situación que desconcertó tanto a la maestra titular como a la maestra practicante. Bitácora de la práctica docente, 26 de Febrero de 2013.

²⁸⁴ López Calva Martín, *Op. Cit.*, pp. 145-146

la mayoría de las actividades realizadas según los resultados de las evaluaciones que los jóvenes hicieron de la profesora practicante.²⁸⁵

En cuanto a las actividades de aprendizaje se avanzó en el desarrollo y la transformación de algunos aspectos, tanto cognitivos como afectivos y actitudinales de los estudiantes. La exploración de la conciencia crítica, el impulso de las habilidades de lectoescritura, el entrenamiento del pensamiento lógico, la natural apreciación del ser humano por las formas artísticas, la resignificación de los conceptos teóricos y la conexión de los contenidos escolares con la vida cotidiana, fueron algunos de los elementos en los cuales se puso énfasis durante la intervención educativa.

Por tal motivo, se puede decir que además de lograr una recuperación de la “*humanitas pedagógica*”²⁸⁶ la presente propuesta buscó desarrollar una modesta forma de “*humanismo científico*”²⁸⁷ a través de la cual los estudiantes se preocuparan por estudiar y comprender su entorno, en el marco de la enseñanza actual de una disciplina como las Ciencias Sociales, la cual resulta crucial para entender el mundo contemporáneo.

7. Finalmente en cuanto a la MADEMS existen cuestiones que es necesario cuidar, sobre todo en lo concerniente al desarrollo de las prácticas docentes. Es muy importante que la maestría cuente con convenios de colaboración, al menos con las instituciones del bachillerato universitario, para que los maestrantes puedan materializar sus propuestas pedagógico-didácticas.²⁸⁸

La falta de estos convenios es uno de los principales problemas que existen en la MADEMS. Actualmente el maestrante tiene que elegir por su cuenta en qué institución va

²⁸⁵ Entrevista personal con la Maestra Sonia Elia Benítez Montoya, Escuela Nacional Preparatoria 5, José Vasconcelos, 8 de Marzo de 2013

²⁸⁶ Durán Amavizca Norma, “En defensa de una didáctica humanista” en La didáctica es humanista, México, IISUE-UNAM, 2012, pp. 11-37

²⁸⁷ “*El humanismo es un estilo de vida abierto a todos los tiempos. Es el estilo humanista, que tiene una influencia en la aparición de las humanidades, en sus características y en su crecimiento. Es un modo de actuar y de estar en la vida. Por ello, hablar de un humanismo científico cabe dentro de la acepción del término... ¿Es el humanismo producto de la ciencia? Es una herejía paradójica la pregunta, pero posiblemente razonable*”. Domínguez Ernesto, “Ciencia y Humanismo” en El humanismo como inspiración de valores, México, Cuaderno de Filosofía de la Universidad Iberoamericana, 1993, N° 18, p. 22

²⁸⁸ Al respecto, existe una oficina de enlace institucional que debería ser la encargada de colocar a los estudiantes de la MADEMS en las instituciones de bachillerato expresas para este fin (tanto ENP como CCH). Sin embargo la persona encargada poco o nada hace para consolidar la vinculación institucional.

a desarrollar la práctica docente, así como seleccionar al profesor que le parezca conveniente y organizar los horarios en los que va a trabajar para evitar que éstos se encimen con alguna de las materias de la maestría, las cuales se cursan de manera simultánea.

En este sentido algunos maestrantes son afortunados (como en el caso de quien esto escribe) puesto que tienen la oportunidad de que la institución escolar sea la que les abra las puertas, a través de algunos profesores dispuestos para este fin.²⁸⁹ Sin embargo existen casos en donde otros docentes de la Escuela Nacional Preparatoria, lamentablemente no tienen la misma disposición para prestar a sus grupos.²⁹⁰

Otro de los aspectos que se tienen que cuidar dentro del programa de la MADEMS, es la estructura del plan de estudios. Desde la experiencia personal, se considera que la actual organización de los contenidos escolares presenta un desfase entre algunas asignaturas estratégicas para el ejercicio docente y el desarrollo del trabajo frente a grupo.

Concretamente la asignatura “Diseño y elaboración de material didáctico” se cursa hasta el tercer semestre de la maestría cuando debería cursarse desde el primer semestre, con la finalidad de integrarse a la planeación didáctica y por ende al diseño de las actividades de aprendizaje de la práctica docente, la cual empieza a desarrollarse en el segundo semestre.

Se considera que en términos generales la profesionalización del trabajo docente, objetivo principal de la MADEMS, se logra en sus tres vertientes o líneas de investigación: socioético-educativa, psicopedagógico-didáctica y disciplinar; pero lo más importante es que la MADEMS nos ha enseñado que en la actualidad ya no es posible dedicarse a la docencia sin hacer investigación.

La formación de profesores-investigadores es la principal apuesta al futuro que hace la MADEMS, objetivo que requiere una actualización constante en el ejercicio

²⁸⁹ La Maestra Sonia Elia Benítez Montoya (egresada de la primera generación de MADEMS) fue quien amablemente nos invitó a los maestrantes del área de Ciencias Sociales, a hacer las prácticas docentes en sus grupos con el apoyo de la Secretaría Académica del Plantel 5 de la ENP quien se enlazó con la oficina de MADEMS en la FCPyS.

²⁹⁰ El caso de las Escuelas Nacionales Preparatorias 7 y 9, por ejemplo.

profesional así como revisar de manera recurrente los conocimientos disciplinares, e identificar la rápida evolución histórica de los mismos.

Esta actualización constante permitirá mejorar en un futuro las formas de enseñanza así como optimizar el aprendizaje, en un proceso que deberá enmarcarse en un ambiente de respeto, tolerancia y cordialidad construido por el docente quien en ningún momento debe olvidarse de que trabaja con seres humanos, los cuales son a su vez sujetos de conocimiento y no sólo objetos de evaluación.

Así concluye este trabajo de investigación esperando que todo lo que aquí se ha referido, le sea útil en el futuro a quien haya decidido encaminarse por el sendero de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato universitario, en estos tiempos en donde el ejercicio docente requiere de un gran trabajo, un gran esfuerzo, una buena dosis de disciplina y desde luego, una buena planeación estratégica.

Pero fundamentalmente dedicarse a la docencia requiere de una enorme vocación por la profesión, una pasión desmedida por el conocimiento, así como un gran amor en la práctica educativa. Sin el amor de por medio no es posible que la educación cumpla con esa función terapéutica que se le ha asignado. Enseñar con optimismo y amor, permitirá en un futuro abatir los males de la humanidad. Porque en la pedagogía humanista el amor transforma a los hombres en personas y los libera de sus atavismos.

“Maestro: si en el balance final de tu actuación las luces son más poderosas que las sombras, es cosa de vocación, de inclinación interior, de proyecto de vida. O quizá de amor”

Pablo Latapí

FUENTES DE CONSULTA

Libros

- ✓ Bueno Miguel, Humanismo y Universidad, México, IISUNAM, 1960.
- ✓ Bullock Allan, La tradición humanista en Occidente, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- ✓ Comenio, Juan Amós, Didáctica Magna, México, Editorial Porrúa, 2003.
- ✓ Compendio de la Ciencia de la Educación, México, Editorial Grijalbo, 1984.
- ✓ De María y Campos Alfonso y Álvaro Matute, José Vasconcelos y la Universidad, México, UNAM, 1983.
- ✓ Díaz Barriga Ángel, Didáctica y currículum, México, Ediciones Nuevomar, 1985.
- ✓ Díaz Barriga Arceo Frida, Gerardo Hernández Rojas, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México, Editorial Mc Graw Hill, 2ª edición, 2002.
- ✓ Educación media superior. Aportes, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 1ª edición, 2001, Vols. 1 y 2.
- ✓ Eggleston John, Sociología del currículo escolar, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1980.
- ✓ Freire Paulo, Pedagogía del oprimido, La Habana, Editorial Caminos, 2009.
- ✓ Garza Cuéllar Eduardo "Para ser maestro" en El reto de humanizar. Reflexiones sobre la urgencia de ser persona, México, Editorial Trillas, 2008.
- ✓ Gonzalbo Aizpuru Pilar, Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena, México, El Colegio de México, 2008.
- ✓ González Casanova Pablo, Reestructuración de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo paradigma, México, CIICH UNAM, 1998.
- ✓ Horta Raúl, El Humanismo en el Nuevo Mundo. Ensayo histórico y perspectivas contemporáneas, México, Miguel Ángel Porrúa, 1997.
- ✓ Johnson, Harold T., Currículum y educación, Buenos Aires, Editorial Paidós, 5ª edición, 1979.
- ✓ Kant Emmanuel, Pedagogía, Madrid, Editorial Akal, 1983.
- ✓ Keiner Dieter et. al. Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización, México, ITESO-Goethe Institut-Universidad Iberoamericana, 2005
- ✓ La lógica de las Ciencias Sociales, México, Editorial Colofón, 2008.
- ✓ López Calva Martín, Desarrollo humano y práctica docente, México, Editorial Trillas-Universidad Iberoamericana, 2000, 1ª edición.
- ✓ Moore T.W., Filosofía de la Educación, México, Editorial Trillas, 2006.
- ✓ Magallón Anaya Mario, Filósofos mexicanos del Siglo XX, México, Ediciones Eón, CIALC UNAM, 1ª edición 2010.
- ✓ Michaux León, Los jóvenes y la autoridad, Barcelona, Editorial Paideia, 1977.
- ✓ Moro Tomás, Utopía, Madrid, Ediciones Cristiandad, 2006.
- ✓ Muchnik Daniel y Alejandro Garvie, El derrumbe del humanismo. Guerra, maldad y violencia en los tiempos modernos, Buenos Aires, Editorial Edhasa, 2007.
- ✓ O'Gorman Edmundo, Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910, México, IIF UNAM, Primera reimpresión, 2010.
- ✓ Quirarte Vicente, Universidad y Humanismo, México, UNAM, 2003.
- ✓ Rogers Carl, Libertad y creatividad en la educación, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1975.
- ✓ Romo Medrano Lilia Estela, *et al.*, La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad, México, UNAM, 2011.
- ✓ Rousseau Juan Jacobo, Emilio o de la educación, México, Editorial Porrúa, 1972, Libro II.

- ✓ Santos Gómez Marcos, La educación como búsqueda, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2008.
- ✓ Sartré Jean Paul, El existencialismo es un humanismo, Barcelona, Edhasa, 2009.
- ✓ Savater Fernando, El valor de educar, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina, 1ª reimpresión, 1997.
- ✓ Suárez Díaz Reinaldo, La educación. Estrategias de enseñanza aprendizaje. Teorías educativas. México, Editorial Trillas, 1ª reimpresión, 2012.
- ✓ Von Martin Alfred, Sociología del Renacimiento, México, FCE, 1981.

Capítulos de libros

- ✓ Arellano Duque Antonio “Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos” en Arellano Duque Antonio (coord.) La educación en tiempos débiles e inciertos, Barcelona, Editorial Anthropos, 2005, 1ª edición.
- ✓ Barreiro Telma, “Percibiendo situaciones grupales: distintas perspectivas teóricas” en Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005, 1ª reimpresión, Cap. V.
- ✓ Braudel Fernand “La construcción histórica de las Ciencias Sociales desde el siglo XVII hasta 1945” en Wallerstein Immanuel (coord.) Abrir las Ciencias Sociales, México, Editorial Siglo XXI, 2007, 10ª edición.
- ✓ Castrejón Diez Jaime “La UNAM y su bachillerato” en La UNAM. El debate pendiente, México, UNAM-CESU- Plaza y Valdés, 2001.
- ✓ De la Garza Luis Alberto, “Reflexiones en torno a la formación profesional en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM” en Estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales, México, Editorial Gernika, UNAM-FCPyS, 2009.
- ✓ Durán Amavizca Norma, “Introducción. En defensa de una didáctica humanista” en La didáctica es humanista, México, UNAM-IISUE, 1ª edición, 2012.
- ✓ Ferreiro Emilia “Prólogo” en Lerner Delia, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE, 2001.
- ✓ Foucault Michel, “Primera conferencia” en La verdad y las formas jurídicas, Barcelona, Editorial Gedisa, 6ª reimpresión, 1999.
- ✓ Gadotti Moacir “El pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista” en Historia de las Ideas pedagógicas, México, Editorial Siglo XXI, 1ª edición, 1998.
- ✓ García Gibert Javier “La sustancia griega” y “Del viejo humanismo al humanismo ilustrado” en Sobre el viejo humanismo. Exposición y defensa de una tradición, Madrid, Editorial Marcial Pons, 2010.
- ✓ González Enrique El Renacimiento del Humanismo, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2003, Pág. XIII, Capítulo I.
- ✓ Hernández Rojas Gerardo, “El paradigma humanista” en Paradigmas en psicología de la educación, México, Editorial Paidós, 1998, 1ª edición, reimpresión 2004.
- ✓ Hurlock B. Elizabeth, Psicología de la adolescencia, México, Editorial Paidós, 1990.
- ✓ Ikeda Daisaku “La vida creativa” en El nuevo humanismo, México, FCE, 1999.
- ✓ Jaeger Werner, “Platón y la posteridad” en Paideia. Los ideales de la cultura griega, México, FCE, 2ª edición, 1948.
- ✓ Lawn Martin y Jeny Ozga “El trabajador de la enseñanza. Una revaloración del profesorado”, en La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza. Ediciones Pomares, Colección Educación y conocimiento, Barcelona, 2004.

- ✓ Lonergan Bernard, Filosofía de la educación, México, Universidad Iberoamericana, 2006, 2ª edición, 2006.
- ✓ López Calva Martín “Educación personalizante, afectividad y autoapropiación” en Una filosofía humanista de la educación, México, Editorial Trillas, 2006, 2ª edición.
- ✓ Magallón Anaya Mario, “La filosofía después de la independencia” en Historia de las ideas filosóficas. Ensayo de filosofía y de cultura en la mexicanidad, México, Editorial Torres Asociados, 2010.
- ✓ März Fritz, “El educador, su ser y su existir” en Dos Ensayos de pedagogía existencial, Barcelona, Editorial Herder, 1981, 2ª edición.
- ✓ Mendoza Buenrostro Gabriel, “Formadores del siglo XXI: hacia una didáctica mínima” en Por una didáctica mínima, México, Editorial Trillas, 2003, Cap. 1.
- ✓ Mendoza Javier, *et al.* “La UNAM y su bachillerato” en La UNAM. El debate pendiente, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés Editores, 2001.
- ✓ Meuthen Erich “Introducción” en De Cusa Nicolás, Acerca de la docta ignorancia, Argentina, Editorial Biblos, 2007, pp.23-24
- ✓ Montaigne Michelle de, “De la educación de los hijos” en Dos ensayos sobre la educación, Medellín, Editorial Rescates, Capítulo XXVII, 1ª reimpresión.
- ✓ Moreno, Rafael “Los orígenes del humanismo mexicano” en El humanismo mexicano. Líneas y tendencias, México, FFyL, UNAM, 1999.
- ✓ Nussbaum Martha, “La educación antigua y la academia del pensamiento” en El Cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, 2005, pp. 19-34
- ✓ Patiño Domínguez Hilda, “El pensamiento crítico, los niveles de conciencia y la educación universitaria” en Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI, México, Universidad Iberoamericana, 2012, 2ª Reimpresión.
- ✓ Platón, “La República” en Diálogos, México, Editorial Porrúa, 200, Libro VII, pp. 551-569
- ✓ Salmerón Fernando “Los filósofos mexicanos del siglo XX” en Filosofía e Historia de las ideas en México y América Latina, México, UNAM-IIF, 2007.
- ✓ Santoni Antonio “Introducción” en Nostalgia del Maestro Artesano, México, UNAM-CEU-Miguel Ángel Porrúa, 1996, p. 51
- ✓ Talavera Abraham, “La reforma, la intervención y el liberalismo triunfante” en Liberalismo y educación, México, SEP, 1973, Tomo II.
- ✓ Weiss Eduardo, “La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior” en La gestión pedagógica en la escuela. Correo de la UNESCO, México, Editorial Col. Educación y cultura para el nuevo milenio, 2004.

Hemerografía

- ✓ “El humanismo como inspiración de valores” México, *Cuaderno de Filosofía de la Universidad Iberoamericana*, 1993, N° 18, Pp. 72
- ✓ Gerson Boris “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente” en *Revista Perfiles educativos*, México, CISE-UNAM, Julio-Sept. 1979, N° 5.
- ✓ Guerrero Salinas María Elsa, “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes” en *Revista de investigación educativa*, México, UNAM-Consejo Mexicano de Investigación educativa, Vol. V, Núm. 10, Julio-Diciembre 2000.

- ✓ *Ibero. Revista de la Universidad Iberoamericana*, Año II, Octubre-Noviembre de 2010
- ✓ Navarro Sandoval Norma Luz “Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas del abandono” en *Notas. Revista de información y análisis*, Núm. 15, México, INEGI, 2001
- ✓ *Plan de Desarrollo de la ENP*, México, UNAM-ENP, 2011, Pág. 9-16
- ✓ Souto González Xosé, *et. al.* “La escuela democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *Didáctica crítica y escuela como espacio público*, Revista Con-ciencia Social, Sevilla Editorial Díada, Número 8, Año 2004, Págs. 32-33
- ✓ Villa Lever Lorenza “La educación media” en *Revista de investigación educativa*, México, UNAM-Consejo Mexicano de Investigación educativa, Vol. V, Núm. 10, Julio-Diciembre 2000.

Fuentes electrónicas

- ✓ Agenda Estadística UNAM 2013, Página web:
<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/disco/#>
- ✓ Alvarado Arias Miguel “José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 1, 2007, Pp. 19
- ✓ Aizpuru Georgina Monserrat “La persona como eje fundamental del paradigma humanista” en *Acta Universitaria*, Universidad de Guanajuato, Vol. 18, N° Extra 1, 2008, Pp. 8
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2856577>
- ✓ Bas Enric Josep, “Nuevos retos, viejos enfoques: la necesidad de repensar las Ciencias Sociales; aportes desde la Sociología” en *Actas del III simposio de Historia actual: Logroño*, Universidad de Alicante, 26-28 de Octubre de 2000, Vol. 1, Pág. 62 en Dialnet, Página web: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/793161.pdf.
- ✓ Cardoso Vargas Hugo Arturo “El modelo pedagógico de la ENP” en *Odiseo*, Revista Electrónica de Pedagogía, Año 6, N° 12, Enero-Junio de 2009, Pág. 16 (Pp. 49)
<http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/cardoso-modelo-pedagogico-enp.html>
- ✓ Córdova López Edgardo, “Ensayo filosófico sobre educación superior y humanismo” en *Revista de Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad del Zulia, Vol. XV, N° 2, Abril-Junio de 2009, p. 1, disponible en Redalyc, Página web:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28011675014>, consultada el 15 de Noviembre de 2011.
- ✓ Cueto Marín Reinaldo “Posiciones teóricas de la psicología humanista y sus manifestaciones pedagógicas” en *Revista Pedagogía y Sociedad*, Año1, N° 1, Mayo 2000, Pp. 8, <http://www.pedsoc.rimed.cu/index.php/ediciones/4-no1-mayo-2000/13-posiciones-teoricas-de-la-psicologia-humanista-y-sus-manifestaciones-pedagogicas>
- ✓ “El Renacimiento” en *I.E.S. Miguel Fernández, Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado*, Página web:
<http://centros5.pntic.mec.es/ies.miguel.fernandez/web/introduction-es.html>, consultada el 19 de Mayo de 2014.
- ✓ Fernández Buey Francisco, “Posibilidades de reencuentro entre una cultura científica y una cultura humanista a fin de siglo”, Zaragoza, Fundación Seminario de Investigación para la Paz, 2008, Pág. 158 en *Seminario de Investigación para la Paz*, Página web:
<http://www.seipaz.org/documentos/15.FERNANDEZ%20BUEYPosibilidades%20de%20reencuentro%20entre%20una%20cultura%20cient%EDfica%20y%20una%20humanista.pdf>.

- ✓ Fuller Steve “¿Son necesarias las Ciencias Sociales?” en *El nuevo diario en línea*, Managua, 2004, Pp. 3. <http://www.project-syndicate.org/commentary/who-needs-the-social-sciences-/spanish>
- ✓ Galino Carrillo Ángeles “Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico” UNED, Facultad de Educación, en *Educación XXI*, Revista de la Facultad de Educación, N° 1, 1998, Pp. 11, <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/01-01.pdf>
- ✓ Gálvez Mora “La función utópica en Ernst Bloch” UNAM, *Posgrado en Filosofía*, Página web: <http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/publica/04galv.pdf>.
- ✓ Garcés Juan Felipe “Humanismo ético, pedagogía y nuevas tecnologías” en *Revista Educación y Pedagogía*, N° 28, 2000, Pp. 18 <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5884/5295>
- ✓ García Fabela José Luis “¿Qué es el paradigma humanista en la educación?” Red Informática de la Iglesia en América Latina http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- ✓ Gutiérrez, Gonzalo “Educación humanista” en *Pensamiento Futuro*, Revista electrónica <http://gonzalogutierrez.wordpress.com/2007/04/10/educacion-humanista/>
- ✓ Hernández Cárdenas Nonoatzin, “Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Abril 2012, Pág. 1, en Enciclopedia y biblioteca virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas, Página web: www.eumed.net/rev/cccss/20/
- ✓ “Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, en *Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo*, Página Web: <http://www.umich.mx/historia.html>
- ✓ Hoyos Vázquez Guillermo, “Fenomenología y humanismo” en *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú-Morelia Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2009, Págs. 405-422 en Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Página Web: http://www.clafen.org/AFL/V3/405-422_Hoyos.pdf
- ✓ Iraburu José María, “Jesuitas ensanchadores de México” en *Hechos de los apóstoles en América*, Hispanidad, Página web: <http://hispanidad.tripod.com/hechos16.html>
- ✓ Lira Bautista José “Ciencia y Humanismo en la formación profesional universitaria” Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, México, Palacio de Minería, 19-26 de Junio de 2006, p. 2, Página Web: <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p21.pdf>, consultada el 15 de Noviembre de 2011.
- ✓ Lonergan Bernard, *Insight. Un estudio del entender humano. Segunda parte*, Pág. 124 en Provincia mexicana de la Compañía de Jesús, Página web: http://sjmex.org/procura/documentos/materiales/Insight_2.doc.
- ✓ Mallart Navarra John, Albert Mallart Solaz et. al. “Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista” Ponencia presentada en el XXII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, 2011, Universidad de Barcelona España, Pp. 22
- ✓ Morandé Court Pedro, “Un nuevo humanismo para la vida de la Universidad”, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Jubileo de los Docentes Universitarios, Septiembre del 2000, en *Revista Humánitas*
- ✓ Olivé Iglesias Miguel A. “Lo axiológico en la Pedagogía Cubana. La educación como macro valor” en *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 10, N° 1, 2005, Pp. 9 http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A_o%202005/2005-1/189405107.pdf
- ✓ Pacheco Ladrón de Guevara Lourdes “Retos de las Ciencias Sociales en las Universidades Públicas” en *Noésis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, UACJ, Vol. 18,

N° 35, Pág. 90 en Redalyc, Página web:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=85916757008>

- ✓ Parra María Elizabeth y Enrique Gómez, Estrategias motivadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Tesis de Licenciatura, Facultad de Humanidades y Educación-Escuela de Educación, Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, 2007, Pág. 25 en Universidad de los Andes, Página web:
http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=513
- ✓ “Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria”, (1996),
<http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta.html>
- ✓ “Plantel 5, José Vasconcelos. Antecedentes” en Dirección general de la Escuela Nacional Preparatoria, Página web: <http://dgenp.unam.mx/planteles/P5/anteced.html>
- ✓ “Programa de estudios de la materia “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas” *Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria*, UNAM, 1996, Págs. 2-4 en Dirección General de la ENP, Página web:
<http://www.dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta/1615.pdf>
- ✓ Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, México, SEP, 2012, en *Síguelo*, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes, Página web: <http://www.siguelo.sems.gob.mx/encuesta.php>
- ✓ Rivas Leone José Antonio, “El Humanismo del Siglo XXI” Ponencia presentada en la Universidad de Caracas el 27 de Diciembre del 2006, p. 2, Página Web:
<http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/9257841.asp>, consultada el 15 de enero de 2013
- ✓ Stramiello Clara Inés “¿Una educación humanista hoy?” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Católica Argentina, Pp. 5, Página web:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1031Stramiello.PDF>
- ✓ Silva Olarte Renan, “Del anacronismo en Historia y Ciencias Sociales” en *Historia Crítica*, Colombia, Universidad de los Andes, 2009, Pág. 282. Redalyc, Página web:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81112369015>
- ✓ Trujillo Amaya Julián Fernando “Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual” en *El hombre y la máquina*, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia, Vol. XXI, Núm. 32. Enero-Junio de 2009, Pp. 13. Redalyc, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/478/47811604002.pdf>
- ✓ Uzcátegui Ramón “La educación escolar en perspectiva humanista y pedagógica” en *Odiseo*, Revista Electrónica de pedagogía, Vol. 5, Año 10, 2008, Pp. 17
<http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/pdf/uzcategui-educacion.pdf>
- ✓ Vergara Aceves Jesús Reseña de “Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín” de López Calva, Juan Martín en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XL, núm. 1, 2010, Pp. 7, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27018883009.pdf>
- ✓ Vilanou Conrad, “De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica” en *Revista Portuguesa de Educación*, 2001, año/vol. 14, núm. 002, Universidade do Minho, Braga Portugal, Pp. 27 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414210.pdf>
- ✓ Wals Sergio, Conocimientos didácticos para docentes no pedagogos, México, IPN, 2006, 1ª edición, Pág. 13

Notas periodísticas

- ✓ “México lidera deserción en prepa” *El Universal*, 10 de Febrero de 2012, Página Web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/829240.html>
- ✓ “Finaliza sexenio con deserción escolar del 14.5%: SEP” *El Universal*, 30 de Octubre de 2012, Página web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/879898.html>
- ✓ “SEP: desertan de bachillerato 3 mil 114 al día” *El Universal*, 7 de Febrero de 2012, Página web: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/828267.html>
- ✓ “SEP ve “insuficiente” aprendizaje en educación media superior” *El Universal*, 12 de Noviembre de 2013, Página web: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/educacion-insuficiente-desigual-inadecuada-tuiran-965150.html>
- ✓ “Fracasan alumno, familia y plantel con la deserción escolar: expertos”, en *La Jornada*, 14 de Noviembre de 2013, Página web: <http://www.jornada.unam.mx/2013/11/14/sociedad/038n1soc>
- ✓ “Convoca SEP a luchar contra deserción en nivel medio” *El Universal*, 15 de Noviembre de 2013, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/sep-desercion-escolar-nivel-medio-965973.html>
- ✓ Echeverría Ruiz Rodolfo “¿Bachillerato utópico?” *El Universal*, 26 de Octubre de 2012, Página web: <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2012/10/61028.php>

Videos:

- ✓ “El sistema educativo es anacrónico” en Redes para la ciencia, 13 de Marzo de 2011, <http://www.redesparalaciencia.com/4593/redes/redes-87-el-sistema-educativo-es-anacronico>
- ✓ “Ser y tener” <https://www.youtube.com/watch?v=U8AKTL5LP6>

Entrevistas:

- ✓ Profesora Sonia Elia Benitez Montoya, titular del grupo. 8 de Marzo de 2012, 10 de Marzo de 2013 y 6 de Mayo de 2014
- ✓ Profesora de la asignatura “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”, turno vespertino. 1° de Febrero de 2013.
- ✓ Profesor de la asignatura “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”, turno vespertino. 30 de enero de 2013
- ✓ Profesor de la asignatura “Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas”, turno matutino. 30 de enero de 2013

ANEXO I.

Evidencias

Evaluación diagnóstica

NOMBRE:

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

A continuación se presentan unas preguntas, con la finalidad de saber qué es lo que conoces acerca de las Ciencias Sociales y de algunos temas correspondientes a la unidad 2 del programa de estudios de la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. Lee con atención y contesta cada una de ellas, de acuerdo con lo que sepas. Recuerda que esta evaluación no es un examen formal y no tiene validez en la calificación final.

1. ¿Qué son las Ciencias Sociales?
2. ¿Existe una relación entre las Ciencias Sociales y el hombre? Si/No, ¿Por qué?
3. ¿Qué entiendes por formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico?
4. Enumera los siguientes conceptos del 1 al 6, de acuerdo a tu conocimiento, siendo el número 1 el concepto que conoces o entiendes mejor, y el número 6 el que no conoces o te cuesta más trabajo entender.

Comunismo primitivo 5 5 4 1 2 5 1 3 5 5 5 6 8 6 2 6 6 6 8 8 8 8 4 1 2 3 1 4 4 8 3 6 2 6 8 8 8 4
 Modo de producción asiático 6 6 5 5 6 6 8 6 6 6 6 5 6 8 6 3 5 5 6 6 6 6 6 5 6 3 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6 6
 Esclavismo 3 1 6 2 2 1 3 4 1 8 4 2 1 1 4 1 4 4 4 1 3 1 3 1 2 8 1 2 2 2 1 1 1 2 3 3 2 2 3 1
 Feudalismo 4 9 3 3 3 3 4 6 2 4 3 4 2 3 3 8 3 1 4 4 4 4 4 2 4 1 4 5 4 2 1 4 4 3 4 4 6
 Capitalismo 2 2 1 4 9 8 1 2 4 2 1 4 8 4 1 3 1 1 2 2 1 3 1 3 1 3 2 3 8 1 2 2 5 3 1 2 1 8 1 2
 Socialismo 1 8 2 6 6 4 2 3 3 1 2 8 2 2 4 2 2 3 8 2 2 2 2 2 2 2 3 4 3 3 3 3 4 1 8 1 4 1 2 1

5. ¿Qué te gustaría aprender sobre el tema "Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico" y de los conceptos anteriores señala el que se te hace más interesante y por qué?

6. Finalmente, indica por favor qué carrera deseas estudiar

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy Mal	Nada
Primitivo	5	4	2	5	19	4
	0	0	2	0	11	29
	15	11	9	5	1	1
	6	4	9	18	4	1
	14	12	8	5	4	0
	4	15	13	7	2	2

MUSICOS, POETAS Y PINTORES

EL MUNDO TIENE MÁS JÓVENES que viejos. La mayoría de la humanidad es de jóvenes y niños. La juventud es la edad del crecimiento y del desarrollo, de la actividad y la viveza, de la imaginación y el ímpetu. Cuando no se ha cuidado del corazón y la mente en los años jóvenes, bien se puede temer que la ancianidad sea desolada y triste. Bien dijo el poeta Southey, que los primeros veinte años de la vida son los que tienen más poder en el carácter del hombre. Cada ser humano lleva en sí un hombre ideal, lo mismo que cada trozo de mármol contiene en bruto una estatua tan bella como la que el griego Praxiteles hizo del dios Apolo. La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte. El cuerpo es siempre el mismo, y decae con la edad; la mente cambia sin cesar, y se enriquece y perfecciona con los años. Pero las cualidades esenciales del carácter, lo original y enérgico de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada.

En el mismo hombre suelen ir unidos un corazón pequeño y un talento grande. Pero todo hombre tiene el deber de cultivar su inteligencia, por respeto a sí propio y al mundo. Lo general es que el hombre no logre en la vida un bienestar permanente sino después de muchos años de esperar con paciencia y de ser bueno, sin cansarse nunca.



Miguel Angel

Reflexión acerca del video de esclavismo

Rodríguez Flores Mariana 625

Reflexión Videos esclavismo

Los videos que observamos, tenían escenas muy fuertes relacionadas con el esclavismo, vimos como en esos tiempos, maltrataban a las personas llamadas esclavos de una manera muy cruel.

Me pareció muy triste el como nosotros mismos nos tratamos, porque aunque el esclavismo es de tiempos muy antiguos en la actualidad aún siguen tratando a otras personas de una manera cruel a otras personas, por el simple hecho de que se creen superiores a ellas.

Es impactante ver que tratan a los esclavos como animales, los golpean, los tratan de lo peor, sin que tengan derechos y sin que esas personas puedan hacer nada.

Y aunque en la actualidad existen derechos humanos para que ya no sucedan ese tipo de cosas, siguen pasando, no tan frecuentemente como antes pero aún siguen en nuestra sociedad, una sociedad que según es más actualizada y que piensa más claramente.

Por eso nosotros tenemos que tener conciencia para poder solucionar ese tipo de situaciones, no hay que ser racistas o discriminatorios con las demás personas, por que aunque tengamos diferencias, también tenemos muchas cosas en común.

inspira

Argumento

PREGUNTAS GUÍA (NO NUMERAR, DESARROLLAR A MANERA DE ENSAYO)

1. ¿Cuál es la idea principal del autor? La idea principal del autor es...
2. ¿Estás de acuerdo con esta idea en el argumento del autor? Si.../No...
3. ¿Por qué? Si estoy de acuerdo porque.../No estoy de acuerdo porque...

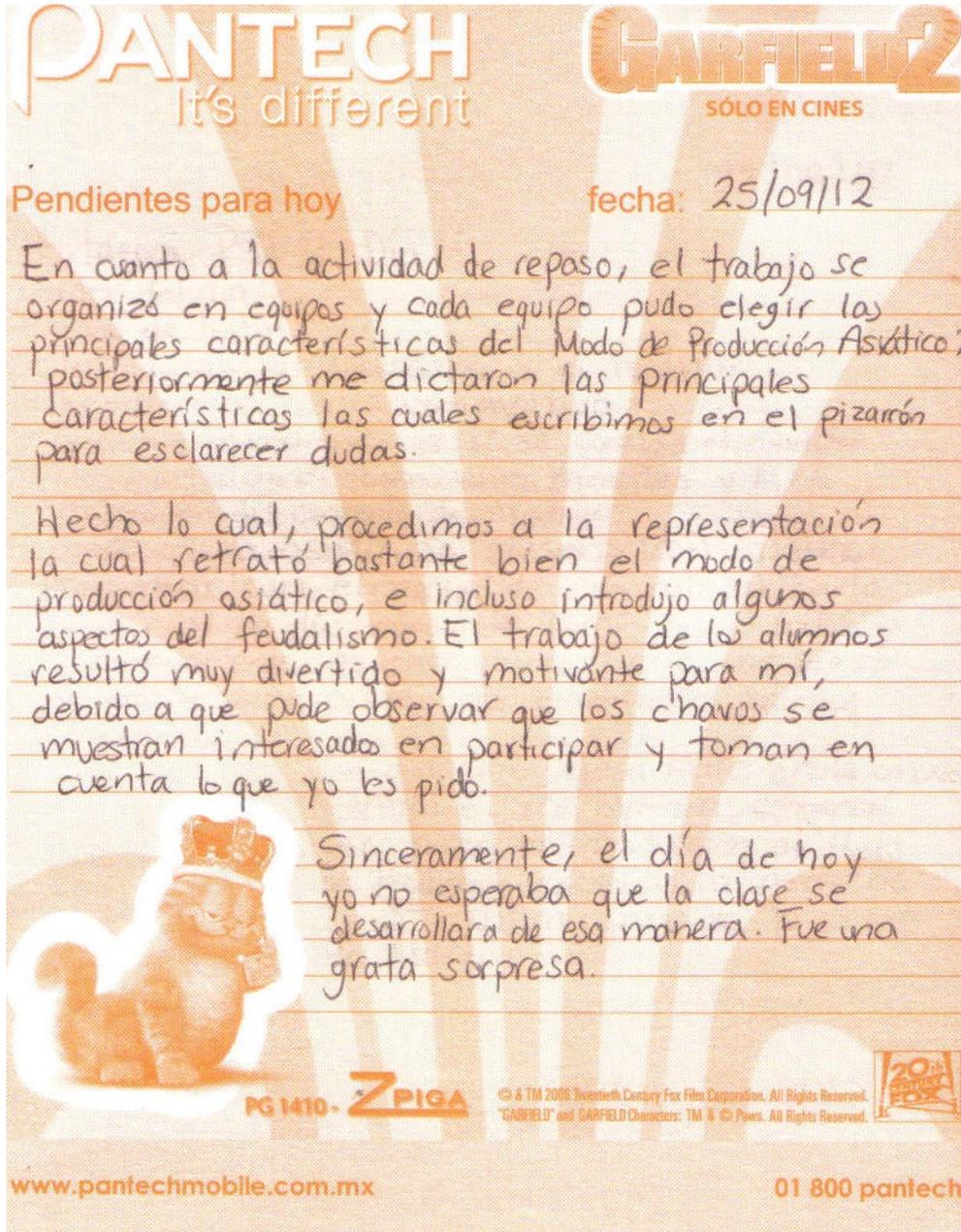
ARGUMENTO:

El estado natural de los hombres es el de ser libres, elegir lo que les gusta y lo que no, decidir que es lo que quieren hacer, por qué y cómo lo quieren hacer, disponer y hacer de cada una de sus pertenencias y bienes lo que considere mejor, sin necesidad de pedir algún consejo o permiso a cualquier otra persona, dependiendo de su propia voluntad.

Pero todo esto debe estar considerado dentro de una sociedad política, donde existen leyes, normas y reglas que tienen que acatarse pues de lo contrario existiría un debido castigo estipulado por la ley (El poder político). Todo esto es necesario, pues para que exista una buena convivencia con la sociedad y todos se respeten entre sí, debe de haber ciertos poderes que regulen todas y cada una de las acciones de la sociedad.

Faltó la toma de postura crítica, más expresamente
"Yo estoy o no estoy de acuerdo"

Bitácora de la Práctica Docente



PANTECH
It's different

GARFIELD 2
SÓLO EN CINES

Pendientes para hoy fecha: 25/09/12

En cuanto a la actividad de repaso, el trabajo se organizó en equipos y cada equipo pudo elegir las principales características del Modo de Producción Asiático; posteriormente me dictaron las principales características las cuales escribimos en el pizarrón para esclarecer dudas.

Hecho lo cual, procedimos a la representación la cual retrató bastante bien el modo de producción asiático, e incluso introdujo algunos aspectos del feudalismo. El trabajo de los alumnos resultó muy divertido y motivante para mí, debido a que pude observar que los chicos se muestran interesados en participar y toman en cuenta lo que yo les pido.

Sinceramente, el día de hoy yo no esperaba que la clase se desarrollara de esa manera. Fue una grata sorpresa.



PG 1410 - ZPIGA

© & TM 2006 Twentieth Century Fox Film Corporation. All Rights Reserved.
"GARFIELD" and GARFIELD Characters: TM & © Paws. All Rights Reserved.



www.pantechmobile.com.mx 01 800 pantech

Pendientes para hoy

fecha: 28/09/12

- En la segunda hora, dimos paso a las 2 representaciones: el Comunismo Primitivo y el MPA.

Al comenzar la clase, en corto se me acercó un alumno y me preguntó si es que yo me iba a quedar con ellos más tiempo. Me sentí muy bien cuando mencionó que ya mejor debería quedarme yo con ellos, puesto que era buena; aunque la maestra también era buena, pero luego les dictaba mucho y si les aburría eso.

En cuanto a las representaciones, sigo gratamente sorprendida de que los chicos se han mostrado bastante entusiastas al respecto. Nuevamente el equipo de hoy volvió a caracterizarse como en la época de las cuevas.

El segundo equipo presentó su actividad con títeres, con el único problema de que titularon a su presentación

Los alumnos se han mostrado muy interesados en las representaciones y las caracterizaciones

"Método Asiático de Producción" Así que hubo que hacer una breve aclaración entre ambos conceptos y su distinción.

En general, las representaciones van bien y permiten hacer el cierre de las clases.

Por algunos problemas, el cuadro que era tarea para hoy, se pospone para el próx. Martes

PG 1410- ZPIGA

© & TM 2006 Twentieth Century Fox Film Corporation. All Rights Reserved.
"GARFIELD" and GARFIELD Characters: TM & © Paws. All Rights Reserved.



ANEXO II.

Testimonios

1. Primera Práctica Docente

Unidad IV. Ciencia Política

Temas: Filosofía Política, Ciencia Política, Estado y Movimientos Sociales

1.1 Comentarios y preguntas en el aula por parte de los estudiantes

- “Nos van a grabar, ¡qué loco!”
- “No me graben, me siento intimidado”
- “¿Y como para qué nos graban o qué?”
- “¿A dónde va a ir a dar ese video?”
- “¿Quién va a ver el video?”
- “¿Usted qué estudio?”
- “¿Es padre la Sociología? No verdad, ¡porque hay que leer un buen!”
- “Su maestría está muy rara, yo nunca la había escuchado. ¿Segura que es de la UNAM?”
- “¿Qué significa MADEMS?”
- “¿Qué nación y territorio no es lo mismo?”
- “Yo tenía entendido que el Estado se conforma por un territorio, la población y un gobierno”
- “Las naciones necesitan un lugar donde ser una nación”
- “Yo pienso que las naciones comparten una determinada ideología, pero no necesariamente tienen que estar un territorio”
- “Yo pienso que el elemento cultural de una nación va más allá de un territorio”
- “¿Qué pasó con el caso de la URSS?”
- “¿Qué es una comarca?”
- “¿Qué significa la balcanización?”
- “¿Qué opina de que Platanito se burló de la tragedia de la guardería ABC?”

1.2 Evaluación del aprendizaje ¿Qué aprendiste en estas clases?

- “Varios conceptos, la política y su división”
- “Como se conformó la sociedad desde sus inicios”
- “Sobre las Ciencias Sociales y cómo fue su historia”
- “El concepto de Estado, el objeto de estudio de las Ciencias Sociales y la Ciencia Política”
- “Movimientos sociales”
- “La tipología de las Ciencias Sociales”
- “La soberanía”
- “La diversidad de los Movimientos Sociales”
- “Cosas que a mí me interesan por lo que voy a estudiar”
- “Mucha información importante que me ayudará con otras clases”

1.3 Comentarios o sugerencias finales acerca del trabajo de la maestra practicante

- “Que sea un poco más exigente”
- “Dar más ejemplos”
- “Hablar más a fondo sobre el tema”
- “Más actitud”
- “Un poco más de participación por parte del grupo”
- “Me agradó mucho la clase”
- “Que hable un poco más fuerte”
- “Me pareció muy buena su forma de enseñar”
- “Estuvo muy bien”
- “Tal vez un poco más de exigencia”
- “Que use un lenguaje más coloquial”
- “Que no deje de hacer dinámicas”

- “Que nos dé la oportunidad de expresarnos”
- “Eliminar nervios”
- “Todo estuvo muy bien explicado”
- “Que trate de incluir más imágenes en su material de trabajo”
- “Nada, todo muy bonito”
- “Nada, fue muy buena dando clase”
- “Más dinámicas en equipo”
- “Que busque más maneras de enseñar, o dinámicas diferentes a las que hubo”
- “En realidad me gustó la forma de enseñar, ya que hizo la clase más dinámica”

2. Segunda Práctica Docente

Unidad II. Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico

Temas: Comunismo Primitivo, Modo de Producción Asiático, Esclavismo, Feudalismo, Capitalismo, Socialismo

2.1 Comentarios y preguntas en el aula por parte de los estudiantes

- ¿Y si le gusta dar clase?
- “¿Le gusta lo que estudió?”
- “¿Y en qué nivel va de su maestría?”
- “¿Cómo llegó aquí?”
- “¿Hace cuánto que conoce a la Maestra Sonia?”
- “¿La Maestra Sonia es su amiga?”
- “Yo pienso que los tiempos primitivos no se han superado. Por ejemplo en mi caso, yo corro todas las mañanas atrás del micro y viera como se avienta la gente, los señores, todos parecen bárbaros”
- “Del Modo de Producción Asiático, en la representación que hicieron mis compañeros, se vio como le pedían permiso al dueño de las tierras para trabajar”
- “Los esclavistas necesitaban que alguien cumpliera o realizara las tareas que ellos no querían hacer”
- “Yo sabía que los negros eran vendidos a los pueblos europeos por su color de piel. Al ser vendidos a los europeos, por ejemplo cuando llegaron aquí a lo que es el continente americano eran mandados a cosechar caña de azúcar y a las minas porque decían que ellos eran más resistentes a los trabajos duros que los nativos de aquí”
- “Oiga maestra, ¿se va a quedar con nosotros más tiempo? Es que, bueno, mejor debería quedarse usted con nosotros hasta el final porque es muy buena. Bueno, la maestra también es muy buena, pero luego nos dicta mucho y es muy aburrida la clase”
- “Ay miss, ¿cómo que le tenemos que entregar un cuadro comparativo? ¡No sea mala onda!”
- “¿Cuadro comparativo? ¡Eso no lo dijo!”
- “¿Qué no era para la otra semana la tarea?”
- “Ya dijeron que el Martes 2 de Octubre sí va a haber paro maestra, así que para que no vengamos de balde”
- “Bueno pero es que, ¿en el Feudalismo los hombres eran libres o no? Yo pienso que sí porque trabajaban por contrato.”
- “¡Usted parece esclavista! Nos hace trabajar mucho...”
- “¿Cuánto mide un acre de tierra?”
- “Eso del Capitalismo que me está preguntando, es lo que vamos a hacer en la representación al ratito”
- “Si el Comunismo fuera una realidad, ¿qué seguiría después? Yo digo que es imposible superar el actual modelo económico”
- “No se vaya, quédese con nosotros hasta el final del año”
- “¿Cuántos puntos para la calificación vale la evaluación que usted está haciendo?”

2.2 Evaluación del aprendizaje ¿Qué aprendiste en estas clases?

- “Las características de los modos de producción”
- “Cómo evolucionó el pensamiento humano en la historia para mejorar la sociedad”
- “Cómo el ser humano ha cambiado sus modos de producción”
- “A divertirme”
- “Que el material didáctico es bueno y que no es necesario memorizarlo todo, sino poner atención”
- “Todos los modos de producción de manera fácil y didáctica”
- “Muchísimo, fueron muy dinámicas las formas de enseñanza”
- “Mucho acerca de los modos de producción, en realidad extendimos todo el conocimiento que ya teníamos”
- “A mejorar mi redacción y a acomodar ideas”
- “Cómo llegamos hasta este punto social, como es que estamos aquí, gracias a los antepasados”
- “Aprendí que con las obras en clase de los temas dados en clase, aprende uno más fácil que con la teoría”
- “Aprendí conceptos nuevos que yo desconocía”
- “El materialismo histórico”
- “Aprendí cuál es la base del mundo en que vivo”

2.3 Comentarios o sugerencias finales acerca del trabajo de la maestra practicante

- “Que siga como hasta ahora y haga sus clases igual de dinámicas”
- “Que ponga más representaciones, fueron muy divertidas”
- “Que siga igual, su dinámica es muy buena”
- “Que no espere a que algún alumno hable, que pregunte directamente porque algunos no participamos si la pregunta no es directa”
- “Nada ya que su clase es una de las pocas clases que se dan muy didácticas, sabe aprovechar bien al grupo y desarrollar los temas. Que continúe así y gracias por su enseñanza”
- “Puede dejar tareas previas del tema como investigar ¿qué es? ¿dónde se desarrolló? para tener un conocimiento previo y así facilitar el aprendizaje
- “Me pareció que la manera en la que dio las clases fue muy adecuada, ya que hubo esa relación alumnos-maestro”
- “Realmente las clases me agradaron porque las lecturas ayudaban a comprender el tema, había participaciones y representaciones”
- “Me pareció súper completa su clase, sabe de lo que habla”
- “Yo creo que estuvo muy bien y no creo que haya fallado en algo”
- “En realidad como manejó las clases fue excelente, a mí me gustó mucho y es una forma divertida y buena”
- “Pues que siga habiendo obras porque así aprende más uno como alumno”
- “Que siga sí, que tenga más presencia y que lo haga con felicidad, pues si se trabaja con ella todo será mejor y más interesante”
- “Me gusta mucho su actitud, además se ve muy comprensiva al trabajar con jóvenes, es lo que necesitamos porque sabe cómo llegarnos”.
- “Que se quite un poco la pena porque caminaba hacia el pizarrón así como con pena, pero sabemos que está empezando apenas a sentirse cómoda frente a un grupo y que esto se dificulta, además de que como ella no es nuestra maestra base y cosas así, pues no sabía cómo íbamos a reaccionar nosotros ante esto”.
- “Sinceramente que siga así porque su trabajo es muy bueno, es amable, exigente a su medida y explica súper bien”
- “En realidad nada, me agradó bastante cómo se relacionaba con los alumnos”
- “Nada. Su manera de enseñar y transmitir la información es muy buena”
- “Simplemente que sea más estricta”

- “A mí me gusta muchísimo como da sus clases. Es buenísima profa, la extrañaré”.
- “El trabajo de la profesora fue excelente. No agregaría ni quitaría nada”
- “Que deje más actividades como juegos, representaciones para que podamos aprender mucho más fácil los temas”
- “Realmente nada, me pareció excelente su trabajo, hizo de las clases algo divertido y entretenido. Felicitaciones a la profesora”.
- “Ocupar más material didáctico”
- “Fomentar el debate entre los alumnos”.
- “Sabemos que es nuevo para ella o no tan nuevo, pero esa pena que existe debe de perderse y tratar de ser más dura, sin dejar atrás su amabilidad. De ahí en fuera, me fascinó su clase. ¡Gracias!

Tercera Práctica Docente

Unidad IV. Ciencia Política

Temas: Filosofía Política, Ciencia Política, Estado y Movimientos Sociales

3.1 Comentarios y preguntas en el aula por parte de los estudiantes

- “¡Qué bueno que regresó a salvarnos de la Economía!”
- “Usted nos cae muy bien, es súper buena onda con nosotros. No como otros maestros que son bien groseros”
- “Odio la Economía. En la unidad pasada me fue muy mal”
- “¡Pero en el primer periodo usted había dicho que el trabajo por equipos era como nosotros quisiéramos!”
- “Lo que no me gusta de la prepa es que no podemos tratar de aplicar las Ciencias Sociales a un problema real y la falta de actualización en todos los temas para que liguemos las Ciencias Sociales con la actualidad”.
- “No creo que las materias estén bien impartidas ya que podrían fusionar Geografía Política y Económica en una sola materia y no que Geografía Política entre en una optativa”
- “La materia que menos me gusta es la de Geografía Económica por el profesor que la imparte, es un pésimo maestro en todos los aspectos... En general son varios los maestros que solo vienen a desperdiciar su tiempo y el de los estudiantes, pero hay excepciones de maestros comprometidos”.
- “¡Odio la Geografía Económica! Ésa no me gusta y menos como la enseña el profe”
- “En general pienso que el último año sólo debería tener materias correspondientes al área particular. Además las Ciencias Sociales están mezcladas con las administrativas”.
- “¿Por qué existen investigaciones en el área de las Ciencias Sociales que duran tantos años?”
- “¿Qué es un contralor?”
- “Cómo se puede distinguir el *qué* del *por qué* en la investigación científica?”
- “¿Cómo sabe quién soy?”
- “El campo de trabajo de un sociólogo puede ser la mercadotecnia... así lo encontré en internet... así venía y ya... ¿yo qué?”
- “La tarea es investigar el nombre de las nueve musas... A ver, ¿usted las conoce?”
- “¿Que significa exogamia?”
- “¿Qué es un epíteto?”
- “Maestra le quería pedir un favor: quería decirle que no nos ponga a trabajar en equipo... La verdad es que no me gusta para nada...O bueno, forme los equipos usted para que el grupo esté controlado y todos tengamos con quien trabajar porque usted así lo dijo”.
- “Oiga Maestra ¿Qué quiere decir exactamente Montesquieu en su tesis del espíritu de las leyes? Me interesa la parte del clima, ¿eso está bien padre... ¡y sí es cierto!”
- “El Estado no sirve para nada. La semana pasada fui a levantar una denuncia por un problema que tuve y nunca me hicieron caso... además de que me trajeron paseando en una patrulla, me tuvieron ahí las horas esperando”.

- “Mi papá y yo chocamos hace como un mes. No nos pagaron el golpe y los de tránsito sólo querían su “mordida” para no llevarnos al corralón. Pero ya ve, la corrupción, la corrupción...”
- “Mi hermano está enfermo y tuvimos que llevarlo al hospital. Lo llevamos a urgencias hasta en silla de ruedas y ahí nos dejaron, no nos atendían. Ya ni porque lo vieron cómo estaba. Hasta que se les dio la gana nos recibieron... ¡El Seguro Social es un asco!”
- “Maestra ¿qué es la mesografía? Es que en la clase de Sociología tenemos que entregar un trabajo y nos dijeron que teníamos que poner la mesografía, pero no nos explicaron qué es eso y no sabemos. ¿Nos puede decir qué es?”
- “Maestra, aquí le traje mi justificante de que no vine la semana pasada... Lo que pasa es que mi bebé se cayó y tuvimos que llevarla al doctor. Es niña, se llama Hannah y tiene once meses”
- “Gracias al curso que tuvimos con usted, no fue tan pesada la teoría”.

3.2 Evaluación del aprendizaje ¿Qué aprendiste en estas clases?

- “Filosofía Política”
- “La división de los hombres en Platón”
- “El zoon politikón”
- “Ciencia Política”
- “La definición de Estado”
- “Las diferencias entre Estado clásico y Estado moderno”
- “Las diferencias entre la teoría contractualista y la teoría absolutista del Estado”
- “Quiénes son las nueve musas de la historia”
- “¿Qué es exogamia?”
- “A respetar a mis compañeros de equipo”
- “La definición de movimiento social”
- “Que hay tantos movimientos sociales en el mundo, que es imposible contarlos”
- “Que el internet sirve para muchas cosas. Por ejemplo en la página del grupo (Facebook) pues pudimos compartir más cosas como documentos, presentaciones, videos”.

3.3 Comentarios o sugerencias finales acerca del trabajo de la maestra practicante

- “Me agradó mucho su forma de trabajo, puso mucha atención a los alumnos y facilitó el aprendizaje así que no tengo ninguna sugerencia... sólo que continúe así”.
- “Pasar más al pizarrón”
- “Que se apoye un poco más en la teoría”
- “Es muy tolerante y explícita”
- “Que ponga más ejemplos de la vida cotidiana”
- “Que siga ofreciendo la variedad de actividades, interactuando con los alumnos y dejar más tareas para la comprensión del tema”
- “Que sea más estricta porque en ocasiones hay compañeros que no trabajan”
- “Que realice actividades un poco más complicadas”
- “Su trabajo es bueno. El método que utiliza es muy didáctico e interactivo y facilita el aprendizaje”.
- “Es muy adecuada la manera de trabajar y el trato para el nivel preparatoria”
- “Excelente manera de enseñanza”.
- “La técnica de enseñanza es la más adecuada”
- “Su clase es muy buena y aprendí mucho”.
- “Todo el curso fue perfecto”
- “Realmente su forma de trabajar y comprender a los alumnos es muy buena”
- “Que nunca cambie su forma de enseñar ya que hay veces que los primeros años de docencia por ser jóvenes tienen buenas ideas y su trabajo es excelente pero con el paso del tiempo, algunos [profesores] los disminuyen”

- “Que siga así, muy buena su clase”
- “Que sea un poco más estricta”
- “Sólo puedo argumentar que fue muy interesante, didáctico y que aprendí mucho durante el curso”
- “Pues nada en particular. Me gustó mucho su técnica de trabajo y el material didáctico que emplea, es muy amistosa y agradable sabe ganar respeto, cariño y apoya a su clase... Definitivamente se le aprecia”.
- “¡Que continúe así por favor!”
- “Más teoría y que dictara más apuntes”
- “Más exposiciones, aunque la verdad en general siento que la maestra es muy complementaria con el material y la clase. ¡Muy buena maestra!”
- “Considero que es muy buena profesora, tal vez mas material didáctico, fuera de eso todo es perfecto”
- “Pues en realidad el curso me gustó mucho, sólo que debería proponer más exposiciones”
- “Realmente su trabajo me parece excelentemente elaborado, sus clases son entretenidas y facilitan nuestro aprendizaje, sólo me queda felicitarla por su maravilloso trabajo y agradecerle por los conocimientos adquiridos”.

Comentarios finales

- “A mí me parece que la clase va muy bien equilibrada en cuanto a lo teórico y lo práctico, lo cual nos ayuda a asimilar muy bien la teoría. En sí a la maestra se le debe el equilibrio porque ella es quien prepara su clase”.
- “Equilibró demasiado bien a mi parecer excelente, como por ejemplo con las obras del primer periodo, a mi parecer fue algo chusco pero demasiado bueno, con esas obras pudimos entender mejor lo que estábamos viendo en ese momento”.
- “Siempre nos mostró su apoyo nos enseñó bien lo que nos tenía que enseñar, aparte como que hizo buena su clase porque nos hacía interactuar con usted, siempre nos aclaraba nuestras dudas, nos permitía dar nuestro punto de vista y así”.
- “En lo personal me agradó bastante esta clase, creo que fue de mis preferidas porque generalmente todos los maestros no tienen como tanta facilidad de enseñanza ni de comunicación... como que todos los maestros dicen “se hace esto” y ellos mandan y se tiene que hacer eso y usted tiene más facilidad de... bueno entiende más a los alumnos y pues sus clases son muy didácticas, interactivas. Eso ayuda bastante porque si aprendes más... y pues no sé, una muy buena maestra”.
- “Pues ha estado muy padre porque el método ha sido muy didáctico y así, aparte pues usted siempre nos ha resuelto cualquier duda así sea la más tonta y pues eso es bueno y pues no sé... aparte ha estado muy padre el curso y pues aparte el grupo ayuda porque somos muy unidos y así, y como que la queremos mucho... y ya”.

Maestra Sonia Elia Benítez Montoya, titular del grupo

- “Yo creo que para los alumnos fue muy buena la práctica docente porque se rompió totalmente con la dinámica que yo iba llevando. Eh... Y una de las ventajas es que la maestra trajo cosas muy limpias, o sea, muy nuevas a la clase y eso favoreció el aprendizaje de ustedes. Pero también hay que tomar en cuenta algo chicos: la maestra está atendiendo sólo un grupo que son ustedes y en mi caso pues tengo diez, entonces a veces no da tiempo para dedicarle a las actividades que la maestra les está enseñando. Y eso a mí me ayuda porque también a ustedes los motiva mucho. Y qué bueno que tuvieron la suerte de tener a la maestra en la práctica, porque no todos los grupos la tuvieron”

¡Muchas gracias!

