



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA EDUCACIÓN POPULAR PARA LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA MATERIA CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA:
GLORIA REYES LARA

TUTOR
DR. MIGUEL ÁNGEL MÁRQUEZ ZÁRATE
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

COMITÉ TUTOR
DRA. MARÍA EUGENIA ALVARADO RODRÍGUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DRA. MARCELA BEATRIZ GONZÁLEZ FUENTES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MÉXICO, D.F. ENERO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

| | |
|--|-----|
| Introducción | 1 |
| 1. Educación popular | 9 |
| 1.1. Antecedentes . Experiencias más relevantes en América Latina Concepción teórica y metodológica | 9 |
| 1.2. Paulo Freire, educación como práctica de la libertad | 15 |
| 1.3. Debate actual | 20 |
| 1.3.1 Concepción del conocimiento | 23 |
| 1.3.2 Principios éticos | 25 |
| 1.3.3 Aspectos metodológicos | 28 |
| 1.3.4 Aspectos político – pedagógicos | 33 |
| 1.3.5 Aspectos psicopedagógicos | 35 |
| 2. El Colegio de Ciencias y Humanidades: Génesis, desarrollo y consolidación. Los retos y perspectivas | 39 |
| 2.1 Modelo pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades | 42 |
| 2.2 Actualización del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades | 47 |
| 2.3 Estructura curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades | 53 |
| 2.4 Programa de la Asignatura Ciencias Políticas y Sociales | 55 |
| 3. Elaboración de una estrategia didáctica basada en la educación popular para la enseñanza-aprendizaje en la materia Ciencias Sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM | 59 |
| 3.1 Objetivos generales de la propuesta | 59 |
| 3.2 Contenidos | 60 |
| 3.3 Tipos de aprendizaje | 61 |
| 3.4 Papel del docente | 62 |
| 3.5 Estrategia didáctica | 63 |
| 3.6 Evaluación | 66 |
| 3.7 Aplicación de la propuesta | 69 |
| 3.7.1 Primera práctica docente | 69 |
| 3.7.2 Segunda práctica docente | 77 |
| 3.7.3 Tercera práctica docente | 85 |
| 3.8 Reflexión sobre las prácticas docentes | 95 |
| Conclusiones | 98 |
| Fuentes Consultadas | 101 |
| Anexos | 109 |

Introducción

La compleja realidad actual es resultado de un proceso multifactorial conocido como globalización neoliberal que provoca cambios en el papel del Estado y permite al mercado la regulación de aspectos esenciales para el desarrollo de los países tales como producción, comercio, manejo de recursos, educación y salud. Esta situación ha comprometido el bienestar de las sociedades, ya que a pesar del supuesto aumento de riqueza y de la prometida solución de problemas históricos, al cabo de treinta años de aplicarse las políticas neoliberales en países como México se han incrementado notablemente la desigualdad, el desempleo y la violencia.

La crisis económica es en realidad una crisis estructural, ya que además de las carencias materiales, los valores que antes cohesionaban a la sociedad han perdido sentido para muchas generaciones, pues en vez de la unión de la comunidad prevalecen la competencia, el individualismo y la desconfianza en el otro. Llama la atención que incluso en Estados formalmente democráticos, una gran proporción de personas no confía más en la representatividad de la voluntad popular por la forma en que se han conducido las instituciones de mediación, especialmente los partidos políticos.

En este escenario, cobra importancia la educación en sentido amplio y concretamente en el sistema educativo de los países que han llevado a cabo la política neoliberal, donde la instrucción que reciben los niños, jóvenes y adultos no contribuye a un desarrollo pleno de los sujetos conforme a sus intereses, ni al beneficio de la comunidad, prevalece un modelo educativo que prioriza la transmisión de contenidos estandarizados conforme a las necesidades del capital internacional.

La educación que no permite a los estudiantes constituirse en sujetos y fomenta relaciones de poder asimétricas, e incluso autoritarias trabaja por la adaptación a un sistema social, política y económicamente injusto, ya que dificulta una comprensión crítica de la realidad y en consecuencia su posible transformación.

No obstante la calidad promovida con las reformas educativas, prevalece un modelo educativo que está más centrado en controlar que en permitir el desarrollo de las potencialidades del ser humano. Desde el nivel básico algunos estudiantes comienzan a ser tratados como objetos que no tienen voz, ideas propias, inquietudes y experiencias. “Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar.”¹ Esta situación se repite en el nivel medio básico y continúa en muchos casos, hasta el nivel superior, porque independientemente de los objetivos establecidos por las instituciones educativas, hay docentes que tienen muy asumida una *práctica educativa bancaria*, que de acuerdo con Paulo Freire, es aquella que llena de información a los estudiantes como si fueran recipientes vacíos.

En este esquema, la información se da sin que haya sido solicitada, se impone, se dona con la idea de que “el que sabe” ilumine al “que no sabe”, de ahí que se dé mucha importancia a la disertación que el experto realiza sobre un tema, mientras los alumnos escuchan de forma pasiva. En esta relación claramente vertical, los estudiantes tienen pocas oportunidades de ejercer su poder creativo, de externar su opinión, de aprender significativamente porque no se desarrolla un proceso de construcción del conocimiento genuino, es decir, un plan de búsqueda que comienza con la duda.

¹ Paulo Freire y Antonio Faundez. **Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.** Siglo XXI editores. Argentina, 2013. p. 75

Los sujetos deben aprender a fortalecer sus capacidades sociales y políticas en todos los espacios de la vida y con especial importancia en la escuela para que en vez de sentirse avasallados por la negatividad, puedan crear escenarios alternativos a la crisis generalizada.

Ante lo anterior, la educación popular resulta una solución necesaria y viable a los problemas que enfrenta el Sistema Educativo y la sociedad en general, al buscar que los sujetos se involucren críticamente en su contexto, lo comprendan y lleven a cabo acciones que lo transformen. En esta propuesta educativa el conocimiento se crea colectivamente y desde el proceso de enseñanza-aprendizaje se fomenta un ejercicio democrático.

La educación popular es un concepto polisémico, ya que ha sido utilizado en distintos momentos históricos para hablar de la educación del pueblo², la diferencia radica en cómo es concebido: objeto o sujeto. Por ejemplo, la instrucción obligatoria diseñada por las élites después de la Independencia de los países en América Latina recibió el nombre de educación popular porque estaba dirigida al pueblo en general, también se denominaron así distintas experiencias educativas, algunas fuera del sistema educativo oficial, que promovían la formación, politización y organización de los sectores populares conforme a sus propios intereses.

En la actualidad existe consenso en considerar a la educación popular como un planteamiento pedagógico alternativo, que precisamente por la forma en cómo históricamente fue conformado, no se considera un marco teórico rígido, sino una concepción teórico metodológica³ que se nutrió de diversas experiencias educativas cuestionadoras del orden social y de propuestas novedosas para fortalecer la comunidad frente a sistemas opresores.

² Veáse Freire 1974, 1982, 2007, 2009, Martí 1976, Gómez y Puiggrós 1986.

³ Veáse Jara 1995, Romero y Hernández 2004, Gadotti 2008 y Bellido 2009.

Entre los principios más importantes de la educación popular destacan su concepción dinámica de la realidad y por lo tanto del conocimiento, su postura ética en favor de la humanización de la práctica educativa, conforme a valores como la libertad, la justicia y la solidaridad. También establece que la educación es siempre una acción política, porque los sujetos ejercen su poder al buscar la comprensión y solución de los problemas de su tiempo.

El interés inicial de investigar sobre este planteamiento educativo permitió plantear las siguientes interrogantes:

¿En qué medida la educación popular puede propiciar la transformación social?

¿Cuáles son las características de los proyectos educativos populares que lograron cambiar situaciones concretas de opresión, incluso temporalmente?

Si las experiencias de educación popular tuvieron lugar “al margen” del sistema educativo, ¿es posible recrear sus elementos para incorporarlos a una experiencia educativa formal?

Conforme se obtuvo más información sobre la educación popular, especialmente de su concepción contemporánea, surgió la inquietud de retomar sus principios teóricos y metodológicos en el diseño e instrumentación de una propuesta didáctica para enseñar-aprender en la materia de Ciencias Políticas y Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que es uno de los subsistemas de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La propuesta se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades porque desde su creación se presentó como un bachillerato de vanguardia cuyo modelo educativo tiene por objetivo formar sujetos activos, críticos y autónomos, conforme a los postulados *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*; en este sentido se identificaron puntos de encuentro entre los objetivos de la educación popular y los del Colegio. Los resultados de este proyecto educativo fueron analizados para dimensionar la vigencia del modelo educativo y las causas de los problemas de reprobación y eficiencia terminal.

En este sentido, fueron de gran utilidad las reflexiones que promovió la misma institución con motivo de su 40 aniversario, así como las estadísticas publicadas y los trabajos que realizaron colectivamente los profesores de las diversas áreas curriculares a partir del proceso de actualización del Plan de Estudios.⁴

La materia Ciencias Políticas y Sociales es una materia optativa de los dos últimos semestres en el esquema preferencial que orienta al Área Histórico-Social. Se estudian instituciones, procesos y conceptos de la Ciencias Sociales desde una perspectiva interdisciplinaria y se ejercitan procedimientos básicos de las disciplinas sociales como investigación, sistematización, presentación de resultados, trabajo colectivo, expresión escrita y oral.

Es adecuado llevar a cabo una propuesta didáctica basada en la educación popular en la materia de Ciencias Políticas y Sociales porque además de introducir a los estudiantes en el estudio de la realidad social a partir de su contexto inmediato, contribuye a la formación de la cultura ciudadana, que se traduce en responsabilidad individual y social, respeto a la diferencia, aprendizaje de reglas democráticas y conciencia ambiental.

El objetivo del CCH es que los jóvenes aprendan a pensar y actuar de manera autónoma, mediante una cultura básica que consiste en el manejo de los métodos experimental e histórico-social y los lenguajes matemático, lengua materna y lengua extranjera, lo cual indica que se da mayor importancia al proceso de aprendizaje que a la acumulación de conocimientos.

⁴ Entre otros documentos puede consultarse: Colegio de Ciencias y Humanidades **El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios.** Cuadernillo núm.7 México, diciembre, 2009 y **Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios.** Documentos para la discusión de la comunidad del CCH. México, Mayo, 2013.

Con base en lo anterior se establece las siguiente hipótesis:

- Si se instrumenta una propuesta didáctica basada en la educación popular para la enseñanza-aprendizaje en la materia Ciencias Políticas y Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades, los estudiantes se involucrarán activamente en la búsqueda del conocimiento, que es el proceso por medio del cual se identifica algún aspecto de la realidad o la práctica de los participantes como un objeto/problema que requiere ser comprendido y resuelto. Esta propuesta político-pedagógica incentiva la curiosidad, valora la experiencia, los saberes previos, fomenta la capacidad creadora, el diálogo y la solidaridad entre los sujetos para que comprendan críticamente su realidad y actúen en su transformación; por lo tanto contribuye a la realización del modelo pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades, centrado en el estudiante y en los principios de *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*.

Metodología

Este trabajo es el resultado de un proyecto de investigación realizado en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el área de Ciencias Sociales, cuyo objetivo es formar profesores de manera integral que contribuyan a resolver la problemática propia del nivel.

La investigación tuvo como propósito comprender en qué consiste el modelo pedagógico y cómo es la dinámica escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades, para diseñar e instrumentar una propuesta didáctica basada en la educación popular que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura específica: Ciencias Políticas y Sociales.

La búsqueda bibliográfica para identificar las características de la educación popular permitió notar que las raíces de este planteamiento político-pedagógico se encuentran estrechamente relacionadas con procesos históricos, sociales y políticos de la realidad social de América Latina.

La obra del educador brasileño Paulo Freire es un referente central de la propuesta. Las categorías que creó para estudiar el acto educativo y sistematizar sus prácticas en diversos lugares del mundo han influenciado notablemente el movimiento internacional de la educación popular desde las tres últimas décadas del siglo veinte hasta la fecha. Del seguimiento que se realizó para identificar los principios filosóficos, epistemológicos, políticos y metodológicos de la educación popular trata el primer capítulo de este trabajo.

Como se ha señalado, para identificar la problemática propia del CCH y específicamente del Área Histórico-Social, se revisaron los análisis hechos por las autoridades y profesores del Colegio, además de la información directa obtenida en tres prácticas docentes realizadas como parte de la formación en MADEMS Ciencias Sociales.

El proceso histórico, modelo educativo, postulados, cambios más importantes del CCH y su estructura curricular son abordados en el segundo capítulo, también las características de la materia Ciencias Políticas y Sociales.

En el tercer capítulo de este trabajo se presenta la propuesta didáctica basada en la educación popular. Se precisan objetivos generales, contenidos, aprendizajes, habilidades intelectuales y prácticas de las Ciencias Sociales, actitudes, valores, el papel del docente, la estrategia didáctica y la forma de evaluación.

Posteriormente se describe cómo se llevó a cabo la propuesta en las tres prácticas docentes que fueron realizadas en el CCH plantel Sur, turno matutino, en la materia Ciencias Políticas y Sociales en sus dos cursos.

Las prácticas combinaron momentos de observación en los grupos con el profesor titular y la aplicación de la propuesta didáctica basada en los principios de la educación popular. En el caso del trabajo frente a grupo se hizo un registro video grabado que fue de utilidad para reportar lo hecho y analizar aciertos y dificultades.

En la parte final de este trabajo es importante la reflexión sobre la interacción entre los participantes de la práctica educativa, el desempeño profesional y los resultados de cada una de las prácticas para dimensionar los alcances de la propuesta didáctica basada en la educación popular en la materia Ciencias Políticas y Sociales del CCH.

1. Educación popular

1. 1 Antecedentes. Experiencias más relevantes en América Latina Concepción teórica y metodológica

La educación popular, más que una teoría con bases conceptuales fijas, es un término que históricamente ha tenido varias acepciones debido a que en primera instancia remite al concepto de pueblo.⁵ La diferencia radica en la forma en que el pueblo es considerado en el proceso educativo: destinatario o sujeto y también en los fines de la educación: reproducción o transformación social.

Las características de la educación popular se han identificado a partir de prácticas educativas que han ocurrido en distintos lugares y momentos históricos. Desde la época colonial ya existían proyectos educativos que fueron calificados de populares porque estaban dirigidos al pueblo en general. Para los conquistadores era de vital importancia educar a los pueblos sometidos para mantener el orden social y asegurar una fuerza de trabajo eficiente. En un principio fueron principalmente las ordenes religiosas quienes se encargaron de esta labor enseñando la doctrina cristiana y otros oficios.

Sin embargo, también se considera que otro tipo de educación popular se presentó durante la colonia, aquella cuyo objetivo era promover una conciencia crítica que posibilitara cambios en el sistema colonial, que se caracterizaba por ser desigual e injusto, en este sentido el pueblo buscaba constituirse en sujeto.

⁵ "El concepto de pueblo varía según la coyuntura y según las relaciones de fuerzas dentro de una formación social dada. El pueblo es un bloque de clases sociales subalternas con identidad histórica y política, cuyos intereses convergen hacia un proyecto común de liberación. El concepto de pueblo debe entenderse en su aspecto dinámico y amplio" Wenceslao Moro "Educación popular: acercamiento a una práctica libertaria" en **Concepción y metodología de la educación popular**. Selección de lecturas Tomo II. Editorial Caminos, La Habana 2003. Versión pdf. p.47

Posteriormente, ya en la época independiente se utilizó el término educación popular para nombrar los procesos por medio de los cuáles los Estados recién formados pretendían consolidar el nuevo orden a partir de la importación del pensamiento pedagógico basado en la Ilustración. En este momento se equiparó educación popular con instrucción pública, pues se consideró que era labor del Estado proveer a los sectores populares de la educación necesaria para fomentar la unidad y el progreso. "La educación general, común, laica, obligatoria y estatal fue considerada sinónimo de educación popular." ⁶

En el siglo XIX la tendencia en los Estados llamados oligárquicos-liberales fue utilizar la educación para promover la civilización y el avance de los países en un contexto mundial que se modernizaba con el uso de la tecnología. El propósito del positivismo⁷ fue dotar de bases científicas y racionales al proceso educativo, para que éste contribuyera al desarrollo de la sociedad.

Los proyectos educativos organizados por los sectores poderosos o desde el Estado para el pueblo, son los procesos que han sido reconocidos por la historia oficial de la educación, en tanto que las propuestas educativas que desde distintos lugares de la sociedad han cuestionado la pedagogía hegemónica no alcanzaron la misma distinción.

⁶ Adriana Puiggrós. "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana." en **Nueva Antropología**, Vol. VI, No. 21, México 1983 p.20

⁷ "Desde su primer empleo, probablemente en la escuela de Saint-Simon, el término "positivismo" ha encerrado: 1) la rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud; 3) la fe de que el progreso en el conocimiento depende de esta orientación [...]" Marcuse citado por Henry Giroux en **Teoría y resistencia en educación**. Siglo XXI Editores, CESU – UNAM. México 1992 p. 34

Adriana Puiggrós, pedagoga de origen argentino y que ha desarrollado un amplio trabajo sobre educación popular en América Latina planteó la siguiente hipótesis:

"[...] desde el comienzo de su desarrollo el sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas (anarquismo, izquierda, movimientos populares, etc.), y otras que se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, en el sentido gramsciano, tendientes a ubicar a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social." ⁸

Por lo tanto, el término educación popular también ha sido utilizado para referirse a aquellos procesos educativos con una postura crítica y transformadora. Destacan propuestas educativas cuyo propósito era la emancipación de regímenes autoritarios para consolidar proyectos de cambio más cercanos a las necesidades del pueblo.

Cada sujeto colectivo puso el acento de su proyecto educativo en las características que más coincidían con su propósito transformador y a pesar de que la información sobre estas experiencias no fue sistematizada en su momento, es posible encontrar trabajos que tratan sobre la historia de la educación popular contrahegemónica ⁹, ya que en gran medida la historia de estos procesos educativos tiene una estrecha relación con los movimientos sociales que han tenido lugar en América Latina y con personajes que tuvieron una posición política en favor de la libertad y la autonomía de los pueblos, manifestándose contra el intervencionismo o los abusos cometidos por las élites, por ejemplo, Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar y José Martí, quien afirmó:

"Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas."¹⁰

⁸ Ibid. pp. 20-21

⁹ Véase Gómez y Puiggrós. **La educación popular en América Latina** 2 volúmenes. SEP y Ediciones el Caballito, México 1986.

¹⁰ José Martí, **Escritos sobre educación**. Ediciones Políticas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1976. p.9

A principios del siglo XX surgen diversos procesos de educación popular de carácter nacionalista, que buscaban un mayor ejercicio democrático y eran críticos al creciente imperialismo. Los ejemplos más conocidos son el llamado Irigoyenismo en Argentina, la Alianza Popular Revolucionaria para América Latina (APRA) en Perú y la experiencia desarrollada por Augusto César Sandino en Nicaragua.

Posteriormente, José Carlos Mariátegui impulsó en Perú una pedagogía nacional, pensando en las características culturales y las necesidades específicas de los pueblos originarios de América Latina desde un marco teórico marxista. Esto marca una importante diferencia con otros proyectos educativos, que si bien incorporaban el marxismo en sus análisis de la realidad y propuestas, no tomaban en cuenta la historia de la población indígena.

En Bolivia se desarrolló una experiencia que tuvo gran influencia en la región de América Latina; *Warisata* fue un proyecto educativo que retomó elementos de la cosmovisión indígena inca, formas de organización comunitaria: la asamblea y el trabajo colectivo e integró principios educativos socialistas con el objetivo de consolidar el vínculo educación-trabajo.

Esta experiencia fue muy productiva, ya que efectivamente se constituyó una comunidad en la que sus miembros se educaban mientras trabajaban y hacían su vida conforme a su cosmovisión y en armonía con su medio. Sin embargo, como este proyecto no coincidía con la visión de las élites que con argumentos racistas negaban la capacidad de los indígenas para aprender, organizarse y trabajar, esta experiencia no pudo continuar cuando los sectores reaccionarios retomaron el poder.

Gobiernos como el de Lázaro Cárdenas en México, Perón en Argentina y Arbenz en Guatemala, hicieron reformas educativas que respondían a las demandas de diversos sectores populares (maestros, obreros, campesinos, indígenas, mujeres). Se trataba de consolidar proyectos de desarrollo nacional democráticos mediante la universalización de la educación básica con el fin crear ciudadanos y trabajadores calificados para proyectos de modernización económica y política.

En el caso de México, la experiencia educativa desarrollada durante el cardenismo tuvo una orientación socialista para fortalecer los proyectos económicos y políticos que propuso esta administración entre los que destacan la política agraria y la industrialización. Cárdenas y sus colaboradores pretendían dar solución a las demandas de justicia social que habían originado el movimiento revolucionario y que en lo sustantivo prevalecían; por lo tanto dieron continuidad al proyecto educativo de José Vasconcelos, quien como primer secretario de educación del periodo posrevolucionario, se propuso integrar a la población más apartada y excluida del país en el proyecto de unidad nacional mediante la alfabetización y las misiones culturales¹¹ que propiciaron el surgimiento de la escuela rural.

El proyecto educativo cardenista no prosperó por la oposición de los sectores conservadores y por las incongruencias surgidas en su aplicación. Puiggrós¹² señala que fue paradójico que pese a la voluntad de cambio social, los proyectos educativos nacionalistas populares no tomaron las medidas necesarias para transformar aspectos operativos de la educación, como la didáctica, ya que a pesar del discurso democratizador y las innovaciones pedagógicas de la época, el vínculo maestro-alumno en el aula se mantuvo acorde a un esquema tradicional.

¹¹ “Las Misiones Culturales fueron concebidas en 1923 por el profesor Roberto Medellín, en ese momento oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública[...] José Vasconcelos cuenta en su libro *De Robinson a Odiseo*, que llamó misioneros a los nuevos maestros que salían al campo, en honor de aquéllos que educaron a los indígenas mexicanos en el siglo XVI [...] Se nombraron 1,500 maestros distribuidos a lo largo y ancho del país. Debieron improvisar y adecuar su tarea a las necesidades de la comunidad a la que servían. Esa fue una de las grandes riquezas que aportaron las Misiones Culturales en su trabajo de apoyo a gente desprovista de todo.” Alfonso Rangel Guerra “**La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL**” Documento presentado en la sesión inaugural del seminario interno “Conceptos y campos posibles de la EDJA en América Latina y el Caribe a la luz del pensamiento fundacional del CREFAL”, julio de 2003 p.173

¹² Puiggrós. Op. cit. p. 29

En cuanto a los procesos desarrollados por la izquierda, en sus diferentes expresiones, también fueron considerados proyectos de educación popular, aunque en algunos de estos proyectos los objetivos y la metodología eran establecidos de manera vertical. La vanguardia se asignó el papel de educador, que en su papel de conocedor del saber revolucionario decidía los contenidos y las acciones que contribuirían a la transformación social, porque se consideraba que los sectores populares tenían una conciencia alienada que no les permitía darse cuenta de las relaciones de explotación y tomar decisiones por sí mismos.

Posteriormente, ya cuando los principios de la educación popular se definen de forma más clara a partir de experiencias educativas realizadas con los sectores populares, la posición doctrinaria, antidialéctica y poco humilde de algunas vanguardias revolucionarias será duramente criticada, porque a pesar de tener una buena intención, asignan al pueblo el papel de objeto y desconocen que Marx señaló que también el educador necesita ser educado.¹³

A mediados del siglo XX ocurrieron hechos que contribuyeron a definir la forma que habría de tomar la educación popular contemporánea. La Revolución Cubana demostró que un proceso de transformación social y educativa no podía consolidarse si se introducía tal cual el modelo pedagógico soviético, por lo que se dio gran importancia a la vinculación con los sectores populares, pero fue en Brasil, donde a partir de un proyecto de alfabetización, se experimentó una novedosa propuesta de educación comprometida con el pueblo.

¹³ Cfr. Karl Marx. "Tesis sobre Feuerbach." en **Marx y Engels Obras Escogidas**. Tomo I. Editorial Progreso. Versión pdf. disponible en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/engelsf/engelsde00029.pdf recuperado 12/09/2012.

1. 2 Paulo Freire, educación como práctica de la libertad.

Paulo Freire, educador brasileño (1921-1997), destacó la importancia de cambiar el esquema de la educación tradicional por otro que contribuyera a la libertad, a la democracia y a la autonomía de los educandos, a partir de las diversas experiencias educativas que tuvo en el nordeste brasileño, entre las que destaca la alfabetización de adultos.

En un principio Freire no se refirió a sus prácticas educativas como prácticas de educación popular, pero actualmente existe consenso en considerarlo como punto de partida del proyecto político-pedagógico que tuvo gran impacto en América Latina y otras latitudes en las cuatro últimas décadas del siglo XX y que ha contribuido a definir con mayor claridad lo que hoy se entiende como educación popular.

El primer libro de Freire se tituló *Educación como práctica de la libertad*; en este texto analiza el proceso de transición que estaba experimentando la sociedad brasileña, al dejar de ser una sociedad cerrada para iniciar un proceso de democratización. Señaló que en una sociedad en la que la gran propiedad y el poder estaban concentrados, era necesario que las personas no participaran en la solución de la problemática común y que se mantuvieran en mutismo, adaptándose a las determinaciones de los dueños de las tierras.

Su propuesta, pensando en una forma de vida democrática, estaba enfocada en facilitar las condiciones para que el pueblo retomara su palabra y la posibilidad de participar en la construcción de su sociedad. Por lo tanto, el proyecto educativo que se requería no podía continuar en la lógica de la domesticación, tenía que sentar las bases para la liberación y la creación de una nueva sociedad en la que los seres humanos pudieran decidir responsablemente sobre su vida individual y colectiva al insertarse críticamente en su problemática.

Paulo Freire estableció una diferencia entre la conciencia intransitiva y la conciencia transitiva, que a su vez tenía otras posibilidades: la transitividad ingenua y la crítica. La intransitividad se caracteriza, según Freire, por la falta de compromiso del hombre con la existencia debido a que no hay una comprensión de la realidad y mucho menos de las causas profundas de ciertos fenómenos.

La transitividad ingenua se da cuando a pesar de que ya se objetiva una situación o problema, los sujetos hacen interpretaciones que se caracterizan por su simplicidad debido a la falta de un trabajo pedagógico crítico que es el que posibilita que los seres humanos desarrollen una conciencia transitiva crítica, es decir que lleguen a una comprensión de la realidad, de sus relaciones causales y de la posición que cada sujeto tiene en su contexto.

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.”¹⁴

Lograr una educación en este sentido, en el momento en el que estaban emergiendo con mayor fuerza los sectores populares requería una reformulación de los métodos y del papel de los educadores. Ya no se podía seguir apostando a la mera transmisión de conocimiento y a las relaciones educador-educando verticales, se requería confiar en el poder creador del pueblo a través de un método activo, dialogal y crítico.

¹⁴ Paulo Freire. **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI editores. México, 1974 p.85

En *La educación como práctica de la libertad* Paulo Freire describe las bases de lo que sería conocido como el Método Freire de alfabetización¹⁵, que más que una serie de técnicas que permiten a los alfabetizandos descifrar la palabra escrita, es una propuesta para que lean en primer lugar su contexto (el mundo) y después aprendan a leer y escribir participando activamente en este proceso.

Por lo tanto, es muy importante la revaloración que los mismos sectores populares hacen de su saber, pues en vez de considerarlo inferior al saber académico entienden que es diferente y válido. En este primer trabajo destaca el concepto antropológico de la cultura, así como los esbozos de la teoría del conocimiento que Freire desarrolló a lo largo de su experiencia educativa.

Los resultados de las primeras experiencias de alfabetización de adultos que Freire llevó a cabo fueron notables, por ejemplo, en Angicos, Río Grande del Norte llegó a alfabetizar 300 campesinos en 45 días. Posteriormente, con apoyo del presidente João Goulart se creó el Programa Nacional de Alfabetización que coordinado por Freire pretendía alfabetizar a cinco millones de brasileños en dos años, pero el contexto político de Brasil cambió a partir del golpe de Estado que en 1964 llevó al educador a prisión y posteriormente a un exilio que duró 16 años.¹⁶

El primer país al que Freire llegó fue Bolivia, del que tuvo que salir también por la llegada de un gobierno autoritario. Fue así que llegó a Chile, donde sus planteamientos educativos tuvieron recepción y oportunidad de ser desarrollados en distintas experiencias, por ejemplo, en una institución enfocada en el reparto agrario. En 1970 Freire publicó la *Pedagogía del oprimido*, texto en el enfatiza que la educación es siempre una acción política.

¹⁵ Freire enumerará y describe cinco fases del método de alfabetización: 1) Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará. 2) Selección del universo vocabular estudiado. 3) Creación de las situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar. 4) Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo y 5) Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

¹⁶ Cfr. **Pedagogía de la esperanza**. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. México. 2009.

En *Pedagogía del Oprimido*, Freire retomó aspectos de *La educación como práctica de la libertad*, para afirmar que la alfabetización no puede ser un acto mecánico o una donación falsamente generosa de “los que saben” a “los que no saben”. Aprender a leer y a escribir es sólo una parte de un proceso más amplio mediante el cual los marginados pueden mediante la reflexión sobre su realidad, darse cuenta de la situación de opresión que viven, retomar su palabra e involucrarse críticamente en la transformación de la sociedad.

De ahí la importancia de tomar como punto de partida la percepción que sobre el mundo tienen los oprimidos, ya que éstos en tanto seres duales alojan la conciencia opresora que prohíbe ser. “En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores, es el miedo de perder la “libertad” de oprimir.”¹⁷

El diálogo sobre su realidad contribuía a que los oprimidos se dieran cuenta de las causas de su situación, así como de su potencial creador y transformador, ya que la pedagogía liberadora en vez de ser una prescripción vertical, necesita de sujetos que se comprometan en su realización, es decir, con la práctica y con la reflexión crítica.

“La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”¹⁸

Freire planteó que las relaciones educador-educandos en las instituciones educativas se caracterizaban por ser de naturaleza narrativa, disertadora, en la que los contenidos se presentan como retazos de una realidad estática, además de ser ajenos a la experiencia existencial de los educandos. Acuñó el término *educación bancaria*¹⁹ para referirse a esta forma de educación, ya que desconoce a los hombres como seres históricos y les asigna el papel de recipientes.

¹⁷ Paulo Freire. **Pedagogía del oprimido**. Editorial Caminos, La Habana, 2009 p. 17

¹⁸ Ibid. p.36

¹⁹ Bancaria por la similitud que hay con realizar depósitos en los bancos. En otros textos utiliza términos como educación nutrimental para referirse al acto de consumir conocimientos. En esto existe similitud con autores

Como respuesta a esta práctica educativa alienante propuso una concepción problematizadora, cuyo punto de partida es la confianza en el poder creador de los seres humanos para superar la contradicción educador-educando en el que sólo el primero piensa, investiga y toma decisiones, mientras el segundo obedece y se adapta.

Freire propuso basar el proyecto educativo en una teoría de la acción dialógica, que promueve la comunicación y colaboración entre sujetos para recuperar la humanidad y para desarrollar un proceso de aprendizaje, ya que: “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombre realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.”²⁰

En consecuencia la labor del educador según esta propuesta es la de un guía, que a la vez es compañero, ya que al comunicarse e interactuar con los educandos no sólo enseña, también aprende de ellos y con ellos, pues ambos son sujetos cognoscentes en relación con la realidad, que se busca comprender. “[...]nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.”²¹

El trabajo de Freire y su reflexión teórica influenciaron considerablemente el desarrollo de la educación popular contemporánea, sus propuestas tuvieron lugar en un contexto político internacional caracterizado a la vez por el conflicto y por el deseo de libertad y justicia. En ese momento histórico se desarrollaron las luchas de liberación en África, mientras que en América toma fuerza la reflexión teórica y la práctica de algunos miembros de la Iglesia, en favor de los pobres, que es conocida como Teología de la Liberación.

como Sartre que plantea la concepción digestiva o alimenticia del saber y con John Dewey que también compara a la educación que se centra en la transmisión de contenidos con el acto de ingerir alimentos.

²⁰ Paulo Freire. **Pedagogía del oprimido** Op. cit. pp. 31-32

²¹ Ibid. p. 37

La educación popular también se ha nutrido de otras experiencias como la investigación-acción y la comunicación popular. En América Latina se considera que la educación popular llega a su mejor momento cuando fue propuesta como eje de la política educativa del gobierno revolucionario de Nicaragua.

En Nicaragua se llevó a cabo la Campaña Nacional de Alfabetización (CNA), que se basó en los principios de la educación popular para definir sus objetivos y metodología. “Al finalizar la CNA se redujo el analfabetismo de un 50.35% a un 12.96%. Se alfabetizaron 406.056 nicaragüenses.”²²

1.3 Debate actual.

Después del surgimiento del llamado Nuevo Orden Internacional, que tiene como imagen representativa la caída del Muro de Berlín, también hubo cambios para la educación popular, ya que ante la proclama ideológica del fin de la historia, los sectores conservadores consideraron que las prácticas educativas con una intencionalidad de cambio ya no tenían razón de ser e incluso le dieron un sentido superficial al diálogo y a la participación para transmitir ideas afines al orden establecido.

Sin embargo, diversos colectivos e individuos siguieron realizando un trabajo comprometido con diversos sectores populares hasta lograr la consolidación de lo que Frei Betto ha llamado los nuevos paradigmas de la educación popular, cuya propuesta es considerar la realidad desde una dimensión holística, por lo tanto revalorar la dimensión ecológica, las relaciones de género, la sexualidad y otros elementos de la subjetividad, así como la relación de lo micro con lo macro.²³

²² Marc Lammerink en al. **Lápices, herramienta de lucha. Educación Popular en Nicaragua**. Holanda, 1988. p. 33

²³ Cfr. Frei Betto. “Los desafíos de la educación popular” en **La Jiribilla**. Revista de cultura cubana. No. 597. La Habana. Año IX, 22 al 28 de enero de 2011 http://www.lajiribilla.cu/2011/n507_01/507_22.html recuperado el 25/07/2011

Durante la última década del siglo XX y principios de este siglo, organizaciones como la Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y Alforja en Centroamérica, entre otras instituciones, han acompañado diversas iniciativas de transformación social, además de que han profundizado en la reflexión teórica de las prácticas a partir de la sistematización de experiencias.

De acuerdo con Alfonso Torres la *Sistematización de Experiencias* busca dar respuesta a tres necesidades identificadas en las prácticas educativas y organizativas populares: “1) Cómo recuperar los nuevos saberes generados desde las mismas, de tal manera que, 2) puedan ser comunicados a otros actores sociales que trabajan temáticas comunes y 3) producir reflexiones que trasciendan la singularidad de cada experiencia y contribuyan a la construcción teórica de la educación popular.”²⁴

Por otro lado, los movimientos sociales que han cobrado fuerza en el contexto del neoliberalismo, también han contribuido a la reflexión teórica sobre la educación popular con sus experiencias educativas. Un caso notable es el de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil (MST), cuyo proyecto educativo ha logrado el reconocimiento gubernamental e internacional, porque ha contribuido a mejorar sustancialmente la calidad de vida de un sector de la población históricamente marginado, conforme a un proyecto político de transformación social e incluso cuenta con su propia Universidad.

“[...] el MST se transforma en una herramienta de educación popular, en la lucha, para la lucha y desde la lucha. La gente que es analfabeta o semi-analfabeta aprende en los campamentos y en las discusiones aspectos de la producción, aspectos de la distribución, aspectos de la organización social, cómo formar una cooperativa, y también como modernizar su vida, como el problema de la mujer, el problema de la igualdad de género, el problema del cuidado de los chicos. El MST mezcla la educación de masas y la tecnología de Paulo Freire pero también elementos del marxismo en su propia visión [...]”²⁵

²⁴ Alfonso Torres Carrillo, “Educación popular y producción de conocimiento.” En **La Piragua** No. 32 Mirando hondo: Reflexiones del Estado de la Educación Popular. CEAAL Panamá, 2010 p. 21

²⁵ Guillermo Marcelo Almeyra. “Herramienta de simple conocimiento científico o de transformación social” en **Memoria. La enseñanza de los movimientos sociales y la acción colectiva. Retrospectiva, actualidad y**

Recapitulando, se puede afirmar que la educación popular es una propuesta político-pedagógica porque esta enfocada en transformar la sociedad y a los individuos conforme a los principios de libertad, democracia y justicia. Por lo tanto implica replantear las relaciones que se establecen en un proceso educativo, pues en tanto se mantenga la transferencia unidireccional del saber, por más bien intencionado que éste sea, los educandos no se asumen como parte del proceso que lleva al descubrimiento, a la reflexión y a la acción.

La educación popular busca que mujeres y hombres se inserten críticamente en su realidad, es decir que comprendan su contexto, el proceso histórico del que forman parte y las relaciones que los deshumanizan, para que entonces al descubrir su poder creador y su capacidad de pensar auténticamente se comprometan en la transformación de la realidad concreta.

Paulo Freire señaló en trabajos posteriores a la Pedagogía del Oprimido, como respuesta a las críticas que le hicieron, que lograr una participación real de los sujetos en su realidad concreta es un proceso complejo, pues el hecho de ser capaces de objetivar la realidad y de comprender las relaciones que hay entre un problema y otro, no significa que se vaya a dar un cambio en la estructura de la sociedad automáticamente.

Un proceso educativo transformador no puede ser producto de la espontaneidad, requiere planeación, un método activo y dialogal, sistematización de los resultados y evaluación de la práctica. Por lo tanto, es posible y necesario llevarlo a cabo dentro del sistema educativo escolarizado, especialmente en el área de Ciencias Sociales, ya que los educandos y los educadores, al igual que otros sectores de la sociedad, debemos asumirnos como sujetos creadores, críticos y comprometidos con la realidad.

Como se mencionó en un principio, la educación popular más que un marco teórico rígido es una propuesta educativa que a partir de diversas prácticas ha identificado principios que le dan sustento, entre los que destaca su intencionalidad de cambio social a partir de la inserción consciente y activa de las personas en su realidad.

A continuación se profundiza en algunos aspectos ya mencionados, para definir con mayor claridad en qué consiste la propuesta didáctica que se propone en este trabajo.

1.3.1 Concepción del conocimiento

La educación popular plantea que el conocimiento es una construcción social en permanente cambio, el saber no puede ser único, ni estático, ya que la realidad es dinámica, en este sentido su concepción del mundo es dialéctica y transformadora.

Por lo tanto, es necesario desarrollar un proceso de construcción del conocimiento cuyo punto de partida sea la curiosidad epistemológica de sujetos activos. Las mujeres y los hombres al relacionarse entre sí y con su entorno requieren cuestionarse el por qué de los hechos que observan, viven y escuchan para comprender la realidad en la que se encuentran insertos y en la que su acción puede influir.

Sí en vez de comenzar por la duda, se transfieren contenidos elegidos por alguien “que sabe”, en el caso de un proceso educativo, el docente o las autoridades educativas, a los estudiantes que “no saben” y tampoco se han formulado alguna pregunta sobre determinado tema, el proceso de conocer se trunca, ya que si no hay problematización, la información no se interioriza. De ahí la importancia de la pregunta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paulo Freire, siguiendo esta lógica plantea que el punto de partida del conocimiento es la *duda epistemológica*, que surge a partir de que los sujetos reflexionan sobre su práctica social, siendo capaces de admirarla, es decir de objetivarla para encontrar en ella relaciones con otros aspectos de la realidad o contradicciones que pueden derivarse de una percepción ingenua.

La concepción ingenua de la realidad, puede tornarse crítica si se desarrolla un proceso sistematizado para crear y recrear el conocimiento, que para Freire requiere dialogicidad y problematización. En vez de continuar en la lógica de mistificar la realidad, problematizar implica el reto de pensar, de descubrir ángulos distintos desde los que se puede estudiar la realidad y de asumir la propia situación existencial como un desafío.

"[...] el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones."²⁶

Es necesario que los estudiantes se involucren en el proceso educativo, que se sientan en libertad de preguntar, que participen, que propongan temas que tengan importancia para ellas y ellos, pues si solamente se les da papel de objetos que tienen que recibir y memorizar información, se les niega la posibilidad de conocer e incluso se afecta la capacidad creadora que tenemos en tanto seres humanos, histórica y socialmente condicionados, no así determinados.

"[...] en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas."²⁷

²⁶ Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores. México, 1982 p. 39

²⁷ Ibid. p. 28

Ahora bien, para que los estudiantes se puedan asumir como sujetos, es necesario cambiar la relación convencional característica de la educación tradicional, en la que el docente es quien al tener el manejo de un tema, diserta sobre él, presenta ejemplos y conclusiones para que los estudiantes “aprendan”.

En la propuesta problematizadora ambos (educandos y educadores) son sujetos activos en el proceso de acercarse a un determinado objeto de conocimiento, por lo tanto, tienen que interactuar, que encontrarse mediante el diálogo que es distinto al depósito de ideas terminadas o a la disputa por imponer el punto de vista de cada quien. Ya desde *La educación como práctica de la libertad* Freire definió al diálogo como una relación horizontal de A más B, que se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe en la humanidad y de la confianza.

1.3.2 Principios éticos

En tanto que la educación popular busca la humanización del proceso educativo, debe partir de la confianza en el poder creador de los seres humanos, independientemente de particularidades culturales o cualquier otra diferencia, por lo tanto supone respeto al otro y valores como equidad, justicia, amor y solidaridad.

Otra cuestión de gran importancia son las relaciones basadas en la cooperación, que llevado al plano de la educación implica una concepción no individualista y no autoritaria del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que para llegar al descubrimiento y a la reformulación de lo conocido son necesarios los aportes de quienes forman parte de un grupo de aprendizaje (educandos y educadores), por lo tanto es importante que quien coordina las actividades promueva con el ejemplo la confianza, el respeto en sí mismo y en los demás.

“Ni el maestro inseguro que no consigue afirmar su autoridad ni tampoco el arrogante que la exagera, sino el maestro que sin negarse como autoridad, tampoco niega la libertad de los educandos.”²⁸

En una propuesta educativa basada en la libertad, es necesario tener claro que esta debe ser asumida de forma responsable, por todos los que participan de las actividades. Un docente que asume que con su trabajo puede contribuir al mejoramiento de la sociedad, tiene que ser congruente entre lo que dice y lo que hace, pues más allá de transmitir un código ético a los estudiantes para que lo memoricen y traten de aplicarlo, su trabajo consiste en propiciar que los estudiantes se asuman como sujetos autónomos, capaces de indagar, de cuestionar y de tomar decisiones individuales y colectivas desde una perspectiva ética.

El docente que entiende la educación como un camino para la libertad, esta comprometido con la verdad, con la justicia y con la dignidad humana. Por lo tanto asume su trabajo con amor y responsabilidad, no como una labor mecánica en la que tiene el poder para castigar o premiar. Es ético que un educador-educando admita que no es posible saber todo y que por lo mismo, la educación es un proceso permanente en el que es necesario expresarse en libertad y saber escuchar.

“Es justamente como seres humanos, con sus valores y sus fallas, como deben dar testimonio de su lucha por la seriedad, por la libertad, por la creación de la disciplina de estudio indispensable de cuyo proceso deben formar parte como auxiliares, puesto que es tarea de los educandos el generarlo en sí mismos.”²⁹

²⁸ Paulo Freire. **Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo.** Siglo XXI editores. México, 2005 p. 174

²⁹ Paulo Freire. **Cartas a quien pretende enseñar.** Siglo XXI. Buenos Aires, 2003. p. 89

El profesional de la educación también debe saber poner límites sin caer en el autoritarismo, ni en actitudes que pudieran lesionar la dignidad de las personas con las que trabaja y la suya misma, pues quien trata a los otros de una manera denigrante también se deshumaniza.

Sobre la diferencia entre autoridad y autoritarismo, cabe destacar que:

“[...] la autoridad no está simplemente del lado de la opresión sino que se usa, para intervenir y dar forma al espacio de la enseñanza y el aprendizaje, para proporcionar a los estudiantes un rango de posibilidades con vistas a desafiar las suposiciones convencionales de la sociedad y para analizar la fase intermedia entre sus propias vidas cotidianas y esas formaciones sociales más amplias que los aplastan.”³⁰

Otro aspecto que es importante tomar en cuenta es que la educación requiere formar ciudadanos capaces de vivir en el contexto actual, por lo tanto además de la conciencia local y global que implica formar parte de determinada comunidad y del mundo, es necesario desarrollar una perspectiva integral, ya que los conflictos históricos y actuales, así como la constante destrucción de la naturaleza indican los excesos de un planteamiento antropocéntrico, en el que el ser humano desconoce que su relación con la naturaleza y con el universo también debe estar permeada por un enfoque ético.

“La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y reaprender de manera permanente.”³¹

³⁰ Henry Giroux. **Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical**. Ed. Popular. Colección Proa. México. p.147

³¹ Edgar Morin **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Francia 1999. p.96

1.3.3 Aspectos metodológicos

Ya que el conocimiento se genera en un proceso social colectivo, es necesario partir de los saberes que son producto de la experiencia, de las necesidades, intereses y aspectos que desde el punto de vista de los sujetos que participan en un proceso educativo necesitan comprenderse y en dado caso cambiarse.

Independientemente de que esos conocimientos sean producto de percepciones incompletas o incluso incorrectas, de lo que se trata es de tener un referente concreto que servirá para que en un ejercicio de reflexión, que incluye investigar y compartir información, se genere aprendizaje, que a su vez tiene que volver al terreno de la práctica.

Esto es lo que Freire llamó la espiral de conocimiento: *praxis-teoría-praxis*, ya que la reflexión sobre la práctica es el punto de partida del saber, que a su vez es puesto a prueba en la realidad concreta y así sucesivamente en un escenario ideal. El problema es que en la educación tradicional este ciclo se fragmenta, se presentan los contenidos como si fuesen estáticos y desvinculados de la experiencia, se enseña a aceptar la realidad como algo dado, en tanto que los saberes que provienen de ámbitos no académicos se subestiman, aunque en ocasiones su origen se remonte a prácticas culturales mucho más antiguas que los sistemas escolarizados.

Lo anterior supone que en un proceso de educación popular, no se debe fragmentar la espiral de conocimiento. Se tiene que generar una relación entre quienes participaran del proceso educativo (educandos-educadores) que permita identificar mediante un diagnóstico, las percepciones de la realidad, intereses y necesidades que darán sentido al proceso de conocimiento, de lo contrario, difícilmente los educandos se interesaran en aprender. La planeación del proceso educativo debe realizarse *con* los educandos, no *para* ellos sin tomarlos en cuenta.

“Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos -, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada.”³²

La evaluación diagnóstica, no es un cuestionario por medio del cual el examinador va a comprobar que los examinados no saben las respuestas correctas, se trata de un proceso más complejo que implica observación participante y un proceso de diálogo que permita dimensionar la percepción, ideas previas y experiencias que respecto a un tema tienen los sujetos.

A partir de su participación comprometida con procesos emancipadores como los que tuvieron lugar en África, Paulo Freire señaló lo importante que es ver, oír, indagar y discutir sobre la realidad o el contexto de la práctica educativa, pues sólo así se perciben necesidades y posibilidades.³³

El contenido programático de la educación no compete sólo al educador, debe ser producto del acuerdo entre todos los participantes de un proceso educativo, por lo tanto en la investigación que se realice para entender qué se requiere conocer, los sujetos deben tener un papel activo.

“La elección de los temas de trabajo y estudio debe surgir de una investigación o diagnóstico de la realidad en la que están metidos/as los/as participantes, incluyendo su experiencia y su nivel de conocimiento.”³⁴

³² Paulo Freire. **Pedagogía del Oprimido**. Op. cit. p.47

³³ Cfr. Paulo Freire **Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso**. Siglo XXI editoriales. México. 2007

³⁴ Instituto Cooperativo Interamericano “Principios fundamentales de la Educación Popular” en María Isabel Romero y Carmen Hernández (Comp.) **Concepción y metodología de la Educación Popular** Tomo I Editorial Caminos, La Habana 2003. Versión pdf. p.307

El proceso de aprendizaje basado en la educación popular debe partir de la observación y la experimentación de la temática de estudio: la práctica, lo cercano, lo simple, lo conocido, lo concreto, para sólo entonces profundizar, llegar a lo abstracto, a lo complejo, a la visión total, sin perder de vista que entre lo subjetivo y lo objetivo o bien, entre lo particular y lo general hay siempre una relación dialéctica.

La educación tradicional, al separar el proceso de enseñanza del aprendizaje, establece que el educador es quien debe transmitir los conocimientos, dar las respuestas correctas que los estudiantes deben aprender, aunque éstos nunca se hayan planteado las preguntas que les darían sentido. Antonio Faundez en un diálogo que tuvo con Paulo Freire señaló: “Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento.”³⁵

Problematizar el mundo mediante la pregunta, como herramienta básica nos permite comprenderlo de una manera crítica, porque en vez de aceptar las explicaciones de la realidad como algo dado, desafiamos nuestro pensamiento al buscar causas, relaciones y respuestas.

Por otra parte, respetar las percepciones iniciales o los temas que son significativos para los sujetos no significa quedar “dando vueltas” en el terreno de la mera opinión o del sentido común, y tampoco se trata simplemente de recopilar las ideas que tienen los sujetos sobre algún aspecto de la realidad, para decir que esto equivale a participar.

³⁵ Paulo Freire. **Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez.**
<http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta> Versión pdf. p.6

Se espera que quien coordine un proceso educativo cuyo propósito es el crecimiento de los sujetos en libertad, tenga el manejo metodológico que propicie el estudio sistematizado de la realidad, profundizando en su comprensión, sin fragmentar el ciclo de la praxis: reflexión y acción.

Otro aspecto metodológico, al cual se le da gran importancia en los procesos de educación popular por su utilidad para admirar la realidad es el uso de técnicas participativas principalmente grupales, aunque es necesario precisar que por el sólo uso de estos recursos o herramientas un proceso educativo no puede calificarse de popular, ya que las técnicas deben responder a objetivos globales como: transformación social, emancipación, cambio en relaciones injustas y/o humanización.

Existen diversos proyectos educativos cuyos fines corresponden a una propuesta educativa tradicional: adaptación, relaciones de poder verticales, pero que se disfrazan de progresistas al utilizar técnicas que hacen más ameno el proceso de transmisión de conocimientos y también hay proyectos que aunque puedan tener un propósito transformador, al carecer de una buena planeación caen en lo que algunos educadores populares han denominado “dinamiquerismo”, que significa utilizar el juego o las técnicas sin evaluar si en realidad coadyuvan al proceso de aprendizaje.

Existen diversos tipos de técnicas, algunas son para entablar la confianza entre los participantes de un proceso educativo, otras para formar grupos con tareas específicas, animar, representar una situación, hacer análisis y evaluar la práctica, entre las más conocidas, pero como hemos señalado lo importante es que éstas se incluyan en un proceso de enseñanza-aprendizaje que busque una inserción crítica de los sujetos en su realidad.

“No es el uso de técnicas lo que define un proceso como de educación popular, podemos utilizar lo que acostumbramos a llamar “técnicas” y estar manipulando la participación para que el grupo concuerde con mi discurso. Las técnicas son herramientas, incluso necesarias, pero lo que define si es o no educación popular serán sobre todo las relaciones que desarrollemos en el grupo de manera que todas las personas participemos en el proceso colectivo de educación aprendizaje.”³⁶

Paulo Freire señaló que “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”³⁷, es decir se requiere su participación en el proceso de aprendizaje para que éste sea real y de utilidad en la comprensión de los problemas propios del lugar y del momento histórico en que cada sujeto vive.

Por lo tanto, los estudiantes o miembros de una comunidad que aprende y enseña tienen que participar activamente en la selección de los temas que serán objeto de reflexión, de investigación, de propuestas llevadas a la práctica y de evaluación, pues todos los que son parte de un proceso educativo-transformador deben estar en posibilidad de reconocer la diferencia entre una percepción inicial y el conocimiento que se obtuvo después de la problematización e investigación del problema o situación que se deseaba comprender y resolver. Asimismo, es deseable que se valoren en conjunto las decisiones que se tomaron como posibles soluciones, pues así se sientan las bases para que la educación sirva a los procesos de organización.

³⁶ Ramón González Palencia. **Protagonistas Un instrumento de apoyo a personas y organismos que acompañan a hombres y mujeres en la construcción de desarrollo local desde su identidad y su protagonismo.** Versión pdf. p.7 disponible en el sitio: <http://www.canteranicaragua.org>, recuperado 14/03/13

³⁷ Paulo Freire. **Pedagogía del Oprimido** Op. cit. p. 43

1.3.4 Aspectos político - pedagógicos

La educación es política porque tiene lugar en un contexto específico que es la sociedad humana, que es un conjunto de relaciones dinámicas en las que intervienen aspectos como la historia, la concepción de ser humano, el ejercicio del poder y propósitos o fines específicos, que para ser alcanzados requieren de un proceso educativo.

Gramsci planteó la relación entre educación y política, en la siguiente hipótesis :

“Si educar significa formar al hombre adulto durante el largo periodo de su adolescencia, si el hombre adulto puede entenderse esencialmente como productor de bienes, <<espirituales>> y <<materiales>>, si esta producción (como, por otra parte también el consumo) puede darse tan solo en la comunidad humana y si, por lo tanto, el hombre es productor en cuanto ciudadano, es decir, aquel <<animal político>> de que hablaba Aristóteles, entonces ¿qué ciencia se mostrará más ligada a la política que la pedagogía?”³⁸

Desde este punto de vista, la educación en general y no solo la educación popular es una acción política y en consecuencia los educadores también son seres políticos, aunque no se reconozcan así, por la idea tan extendida en la actualidad de que la educación debe ser una acción neutra. Es decir, una educación que debe centrarse en la transmisión de conocimientos “científicos” (contenidos, habilidades, valores) que son determinados por las autoridades educativas en la búsqueda de objetivos como la unidad nacional, el progreso o el bien general.

Este supuesto es incongruente porque significaría por una parte, que los contenidos carecen de intención política y por otra que los educadores y los educandos, es decir los miembros de la sociedad, no tienen una posición frente a la realidad e intereses específicos.

³⁸ Antonio Gramsci. **La Alternativa pedagógica**. Fontamara 47. México 1ª ed. 1987. Trad. Carlos Cristos. p.13

La educación no puede ser neutra, porque eso equivaldría a mistificar la realidad, al detenerla en conceptos estáticos. La politicidad es una característica de la educación, que en el caso de la educación popular es todavía más clara, porque se busca una transformación social, a partir de que se reconoce que el orden social tiene problemas graves de justicia, de libertad, de posibilidades de desarrollo para los seres humanos y la vida en general.

Sin embargo, es importante destacar que la politicidad de la educación no significa que un educador llene la cabeza de los educandos con los contenidos que considera correctos, aún cuando su posición sea progresista o bien intencionada, ya que esto implicaría la prescripción vertical de acciones y conductas.

El educador que asume una posición política progresista debe respetar el derecho de los otros a pensar y actuar de forma diferente, sin caer en la relatividad del todo se vale, porque entonces tampoco se actuaría conforme a los principios de respeto a la vida y a la naturaleza.

“Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la *democracia* debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos *a los* educandos y *con* los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.”³⁹

Tener presente la dimensión política de la educación no significa decir a los estudiantes que es lo que tienen que pensar o hacer, sino generar los espacios para que mediante el diálogo sea posible el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es precisamente en las relaciones que establezcamos donde se hace evidente otro aspecto político de la educación que es el ejercicio del poder.

³⁹ Paulo Freire. **Cartas a quien pretende enseñar**. Op. cit. p.102

Como hemos mencionado, la intencionalidad de la educación popular es que los sujetos se inserten críticamente en la realidad para transformarla, por lo tanto desde el momento en que ésta se estudia, todos los participantes del proceso educativo deben asumir su poder y ejercerlo en la participación responsable y autónoma, que a su vez es básica en la construcción de una sociedad más democrática.

1.3.5 Aspectos Psicopedagógicos

La educación popular plantea que el conocimiento es una construcción social en permanente cambio, por lo tanto aprender implica que los sujetos interactúen en un espacio en el que todos se eduquen entre sí mediante el diálogo y la participación, a diferencia de la educación tradicional, en la que prevalece la idea de que el saber es un cúmulo de conocimientos que deben ser transmitidos de una generación a otra.

El aprendizaje, desde la concepción de la educación popular es un proceso en el que se parte de la experiencia, las nociones previas y el saber de sentido común, pues estos conocimientos son la base necesaria para adquirir nuevos aprendizajes. La mente de las personas no es una hoja en blanco sobre la que “el que sabe” escribe lo que “el ignorante” debe saber.

En este sentido, es importante recordar la espiral del conocimiento que planteó Freire, ya que se parte de la práctica, para regresar a ella después de la reflexión teórica, que implica procesos de pensamiento como el razonamiento, el discernimiento y la comparación, entre otros.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez en *Comprender y transformar la enseñanza*⁴⁰: afirman que es importante que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por incorrectos e insuficientes que sean, pues solo cuando el sujeto realiza una acción puede descubrir sus insuficiencias, reflexionar y volver a actuar.

En cuanto a la comprensión del aprendizaje, como proceso multifactorial, la educación popular retoma aportes de pedagogos, psicólogos, sociólogos y antropólogos que se sistematizan en lo que se conoce como teorías del aprendizaje. Los principales enfoques con los que encuentra afinidad son el Paradigma Humanista, el Constructivismo, el Cognoscitivismo y el Paradigma Socio-Cultural.⁴¹

En un principio, los estudios sobre el aprendizaje priorizaban los factores biológicos y psicológicos de la persona, sin darle la importancia debida a las condiciones en las que tenía lugar el proceso de aprender y las particularidades culturales. Se otorgaba una importancia especial al desarrollo de las facultades mentales, pues se atribuía a éstas la capacidad de potenciar el aprendizaje.

Posteriormente, la comprensión sobre el aprendizaje de los seres humanos se tornó más integral, se incluyeron las emociones, la relación con el medio natural y cultural y se puso mayor atención en el proceso cognoscitivo que en la adquisición de determinada conducta o contenido.

“Los procesos que conducen a las ideas y las maneras de utilizarlas para crear un nuevo conocimiento son más significativos que los hechos particulares que “sirven” a estos procesos.”⁴²

⁴⁰ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Ediciones Morata. 1996. <http://terras.edu.ar/jornadas/17/biblio/17GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf> recuperado 25/05/12

⁴¹ Cfr. Gerardo Hernández Rojas. **Paradigmas en psicología de la educación**. Paidós, México 2004.

⁴² Taba Hilda. **Elaboración del currículo. Teoría y práctica**. Ediciones Troquel. Octava edición. Buenos Aires, 1990 p. 116

La educación popular retoma la idea de que los seres humanos tienen una potencialidad ilimitada para aprender, para crear y recrear su realidad, que si bien, los puede condicionar, no los determina. También se da importancia a las relaciones sociales que se establecen en los espacios de aprendizaje y al desarrollo de la sensibilidad.

“[...] frente a la postura de la educación llamada tradicional, en la que se hace hincapié en la enseñanza directa y rígida predeterminada por un currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor, los humanistas suscriben la postura de la educación centrada en el alumno. Ésta insiste en promover una enseñanza flexible y abierta [...] que involucre a los educandos como una totalidad y les permita aprender cómo pueden lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras.”⁴³

La educación popular considera al individuo como una totalidad que integra lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, de lo que se deriva la importancia de utilizar recursos didácticos que además de la razón, promuevan el aprendizaje a través de las emociones y del movimiento corporal. Esto coincide con lo planteado por Taba, pues esta autora consideró al aprendizaje como un proceso que se puede potenciar mediante experiencias satisfactorias que incluyan creatividad, emoción e investigación creativa.

⁴³ Gerardo Hernández. *Op. cit.* p. 107

En este capítulo se ha hecho una revisión histórica del término educación popular con el objetivo de que los lectores de este trabajo conozcan la búsqueda realizada para encontrar antecedentes, autores y experiencias educativas que han permitido identificar las características más importantes de la educación popular, no para repetir exactamente lo que otros han hecho antes, sino para recrear sus planteamientos en las prácticas docentes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el Área de Ciencias Sociales.

El contexto en el que tuvieron lugar las prácticas docentes basadas en los aportes de la educación popular fue el Colegio de Ciencias y Humanidades que es uno de los planes de bachillerato con los que cuenta la Universidad Nacional Autónoma de México, en el capítulo siguiente se detallan los elementos que lo distinguen, así como las especificidades de la materia en que se desarrolló la propuesta.

2. El Colegio de Ciencias y Humanidades: Génesis, desarrollo y consolidación. Los retos y perspectivas

La Educación Media Superior (EMS) en México es la educación que sigue a la educación secundaria y que dependiendo de la modalidad en que se curse puede ser propedéutica, es decir, preparación para estudios de nivel superior; bivalente que proporciona formación técnica y también certifica para continuar con estudios superiores y terminal en el caso de algunas opciones técnicas que capacitan para el trabajo.

Los retos que enfrenta la EMS tienen que ver con una realidad compleja en cuanto a la situación social, económica, política y ambiental en el mundo. Ha aumentado la pobreza, incluso en regiones desarrolladas como Europa y los Estados Unidos, se ha intensificado la desigualdad, la violencia y han disminuido para una parte considerable de la población mundial las posibilidades de tener una vida digna, alimentos, agua y un ambiente limpio.

Según el Fondo de Población de Naciones Unidas de los 7 mil millones de habitantes estimados en el mundo en octubre de 2011, 1 800 millones son jóvenes y 87% viven en países pobres o en “vías de desarrollo”.

En México son evidentes los efectos de la crisis mundial: según cifras oficiales la pobreza en el país aumentó entre 2008 y 2010, de 44.5% a 46.2%, lo cual se traduce en 52.0 millones de personas, de las cuales 11.7 millones se consideran en pobreza extrema; en cuanto al desempleo el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) afirma que en la primera década del siglo XXI hubo un alza de 333%⁴⁴, lo cual afecta en mayor medida a los jóvenes.

⁴⁴ Susana González G. “Subió 333% el desempleo en 10 años de gobiernos del PAN, señala el INEGI” en **La Jornada**. Economía, Domingo 26 de diciembre de 2010, p. 19

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presentó en septiembre de 2011 el dato de 7 millones 226 mil jóvenes entre 15 y 29 años que no estudian, ni trabajan y el Fondo de Población de las Naciones Unidas afirma que cerca de 15 millones de mexicanos entre 12 y 29 años se encuentran en pobreza multidimensional.⁴⁵

Los jóvenes en México son uno de los sectores más vulnerables de la población, ya que como estrategia de supervivencia tienen que subemplearse, ocuparse de actividades no remuneradas o migrar a Estados Unidos, pues una cantidad considerable no tiene la posibilidad de ingresar al sistema educativo, por cuestiones socioeconómicas y porque no es suficiente el cupo en las instituciones de Educación Media Superior, pese a que el viernes 14 de octubre de 2011 se aprobaron en la Cámara de Diputados las reformas a los artículos constitucionales 3 y 31 para dotar de obligatoriedad a la EMS y el 8 de febrero de 2012 se expidió el decreto que formaliza la obligatoriedad.

De los más de 7 millones de jóvenes que no estudian, ni son económicamente activos en el país, según la OCDE, 1 millón 931 mil se encuentran en el rango de edad de 15 a 19 años, que es la edad en la que se cursa el bachillerato. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares INEGI 2008 para el ciclo escolar 2008-2009 se encontraban inscritos 3 millones 114 mil 676 jóvenes de 15 a 17 años, es decir 49.8% de los 6.4 millones de jóvenes de estas edades. Sin embargo, de la cifra total de inscritos, la OCDE estima que sólo se gradúa el 45%.

⁴⁵ Karina Avilés. **La Jornada**, Miércoles 20 de abril de 2011, p. 35

<http://www.jornada.unam.mx/2011/04/20/index.php?section=sociedad&article=035n1soc>

“La pobreza multidimensional incluye el análisis de tres espacios necesarios para el desarrollo de la población: el bienestar económico, los derechos sociales y el contexto territorial. En este sentido, una persona está en situación de pobreza multidimensional cuando carece de recursos para conseguir los servicios y bienes que le permitan cubrir sus necesidades básicas y además tienen carencias en indicadores como: acceso a servicios de salud, educación, seguridad social, alimentación, servicios básicos, calidad y espacios de la vivienda.” INEGI “Estadísticas a propósito del día mundial de la Justicia Social” 20 de febrero 2013 www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/.../justicia0.pdf

En los últimos años en México ha tenido lugar una discusión sobre la propuesta gubernamental de unificar la Educación Media Superior en un Sistema Nacional de Bachillerato, ya que las autoridades sostienen que es necesario fijar un estándar mínimo de competencias para que los egresados de las distintas opciones educativas tengan las mismas posibilidades de responder a los retos académicos, personales y profesionales que se presentan en el contexto actual.

Las autoridades educativas plantean que este enfoque responde a la necesidad de mejorar la calidad de la educación, aumentar la cobertura y favorecer el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes que por su condición socioeconómica tienen mayores dificultades para estudiar.

La propuesta basada en competencias fue aplicada en la Unión Europea, para unificar el perfil de egreso de los estudiantes universitarios con el objeto de promover la movilidad estudiantil, la competitividad y la ubicación de los egresados en el mercado laboral europeo. Las competencias están catalogadas en genéricas, específicas y profesionales.

Pese a la obligatoriedad del bachillerato y a las reformas que pretenden unificarlo en el enfoque de competencias, lo cierto es que la Educación Media Superior enfrenta un escenario difícil en materia de cobertura, equidad y calidad que no se resuelve por decreto, ya que al ser las opciones educativas en este nivel tan distintas entre sí, cada una debe realizar un análisis de su propio proceso para que los cambios en cuanto a una mejor educación en realidad puedan llevarse a cabo en beneficio de los estudiantes, los profesores y del sistema educativo de este nivel.

2.1 Modelo pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades

Las dos modalidades de estudios de nivel medio superior que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México son la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que a partir de 2004 adquirió la denominación de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM comenzó sus labores en 1971, dando espacio a la creciente demanda de jóvenes, muchos de los cuales vivían en las zonas periféricas del Distrito Federal, los primeros planteles en abrir fueron Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan con cuatro turnos iniciales, posteriormente iniciaron labores los planteles Sur y Oriente.

La propuesta educativa del CCH se consideró innovadora desde su creación, ya que pretendía transformar la forma tradicional que prevalecía en los estudios de preparatoria, en cuanto a la cantidad de información (enciclopedismo) y la forma de trabajo en la que era preponderante la figura del profesor.

El programa del CCH buscó cambiar esta tendencia mediante una cultura básica que consistía en la comprensión de los métodos científico-experimental e histórico-social, así como en el manejo del lenguaje matemático, la lengua materna y otra extranjera (inglés o francés). Otro aspecto fundamental de este modelo educativo es que el estudiante sería el actor principal del proceso de aprendizaje, lo cual exigía un cambio en la concepción de la enseñanza.

Los estudios de preparatoria se habían caracterizado por ofrecer programas de estudio extensos y por enfatizar la división entre los campos del conocimiento, lo cual dificultaba el aprendizaje, pues estudiantes y profesores adquirían y enseñaban conocimientos sin comprender del todo el sentido de este esfuerzo, ya que además eran frecuentes las repeticiones de contenido en distintas materias y al final los estudiantes que lograban aprobar e ingresar a la Universidad traían consigo deficiencias que evidenciaban un sistema educativo de remiendos que comenzaba desde la educación básica.⁴⁶

En respuesta a esta problemática surge la inquietud de diseñar un nuevo modelo de bachillerato que en vez de tener la pretensión de abarcar la totalidad del conocimiento, proporcione elementos básicos que posibiliten el aprendizaje autónomo y una comprensión más amplia de la realidad, al no separar tajantemente lo técnico, lo científico y las humanidades.

La interdisciplina era un objetivo central del proyecto del nuevo bachillerato, que incluso pretendía extenderse a la Universidad en general. "[...] es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad."⁴⁷

⁴⁶ Cfr. Pablo González Casanova "El problema del método en la reforma de la enseñanza media." en **Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades**. Vol. 2, Núm. 2, México. D.F. 1953.

⁴⁷ "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Exposición de Motivos" en **Gaceta UNAM**, Tercera Época. Vol. II Ciudad Universitaria, 1 febrero de 1971 p.2 (Versión pdf. recuperada del sitio www.cch.unam.mx el 3/06/12)

En lo pedagógico, en el Colegio de Ciencias y Humanidades se otorgó mayor importancia a la comprensión del proceso de aprendizaje; tal y como lo demuestra el principio *Aprender a aprender*.

“Aprender a aprender es un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; es decir, que asuma la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo.”⁴⁸

Desde la creación del CCH se planteó que el egresado de la institución tuviera una formación integral que se traducía en conocimientos, valores, habilidades y actitudes que lo posibilitaban para aprender toda la vida, en distintos contextos, además de contar con las herramientas metodológicas básicas en caso de que realizara estudios universitarios. “Más que datos e informaciones, era el bagaje intelectual que el alumno construye para abordar exitosamente el conocimiento del tipo que sea: abstracto, concreto, práctico, manual o intelectual, lo que habría de fomentar.”⁴⁹

Los otros dos postulados del CCH son Aprender a hacer y Aprender a ser, mismos que retoman algunos planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en los que se destaca la concepción integral de la educación y su relación con la sociedad, ya que estos principios implican poner en práctica lo aprendido para mejorar la calidad de vida en los ámbitos personal, profesional y social.

⁴⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades. **Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios**. Documentos para la discusión de la comunidad del CCH. México, Mayo, 2013 p.15

⁴⁹ Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. **El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios**. Cuadernillo núm.7 México, diciembre, 2009 p.15

Otro aspecto importante del proyecto del CCH es que contempló desde su creación la posibilidad de cursar opciones técnicas, sin perder de vista el enfoque humanista e integral de la educación, de manera tal que quienes optan por una preparación técnica pueden continuar con estudios superiores o bien, integrarse con herramientas concretas al campo laboral. Actualmente existen trece programas de Opciones Técnicas, que se han adaptado a los avances científicos y tecnológicos, por mencionar algunos están: Análisis clínicos, Contabilidad e informática, Sistemas Computacionales y Laboratorio Químico, además de que a partir de 2002 se crearon otros veinticinco programas de estudios que se denominan “Modalidades de Aplicación Tecnológica”, mismos que se llevan a cabo en fase piloto.

El modelo educativo del CCH también planteó cambios significativos en el rol del profesor, ya que en vez de ser el transmisor de un cúmulo de contenidos, se requiere que los docentes sean guías del proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio de confianza que posibilite la convivencia, la participación y el aprendizaje de todos los participantes del proceso educativo.

En este sentido, cabe destacar la importancia del trabajo colectivo realizado desde el comienzo del proyecto educativo por los docentes de los distintos planteles del CCH, ya que al compartir criterios sobre los contenidos, el modelo educativo, estrategias de aprendizaje y experiencias en general han contribuido a su proceso de formación permanente y a realizar los cambios que ha vivido el Colegio.

La modificación más significativa del Plan de Estudios del CCH desde su creación, tuvo lugar en la década de los años 90, en 1996 se puso en práctica el Plan de Estudios Actualizado. En éste destaca la eliminación de los cuatro turnos iniciales del Colegio, con lo cual aumentó la carga académica para estudiantes y profesores, también se modificaron los programas y se acotaron las posibilidades de opción propedéutica en los últimos semestres de acuerdo a esquemas preferenciales.

En 2004 hubo adecuaciones al Plan de Estudios para incorporar el elemento de los aprendizajes esperados en cada materia, ya que en muchos programas operativos se observaba que temas y aprendizajes eran considerados equivalentes. Lo cual contravenía el principio de aprender a aprender, ya que se volvía a poner más atención en la cantidad de temas cubiertos en un curso y no a lo realmente aprendido.

Para este proceso de ajuste se incorporó el término de aprendizajes relevantes, para que éstos fueran el eje de las acciones en el aula, no la cobertura de contenidos por parte del docente. “Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas; es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar, etcétera.”⁵⁰

En resumen, los aprendizajes se consideran relevantes si pueden aplicarse en la escuela y en la vida de los estudiantes, por lo tanto “se expresan en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático.”⁵¹

La evaluación de los ajustes de los programas de estudio, con base en los “aprendizajes relevantes” se hizo a través de un estudio exploratorio (se aplicaron cuestionarios a 125 profesores). En dicho estudio se reconoce que no fue suficiente la difusión y la asesoría pedagógica que requería la iniciativa, sin embargo, fue un ejercicio importante, que junto con la Revisión de la Orientación y Sentido de las Áreas, proporcionó elementos de análisis para la Revisión Curricular que esta por concretarse.

⁵⁰ Ibid. p.35

⁵¹ Ibid. p.36

2.2 Actualización del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades

La UNAM planteó su no adherencia al Sistema Nacional de Bachillerato, manteniendo así la autonomía en su organización y programas.⁵² Sin embargo, el enfoque de las competencias está presente en el discurso de las autoridades educativas en todos los niveles, y por lo tanto es de alguna manera el escenario en que tiene lugar la revisión al plan de estudio de Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para conocer la problemática propia del bachillerato del CCH son varios aspectos los que hay que considerar: contenidos, métodos, el ejercicio docente y los resultados de los alumnos en cuanto a aprendizaje y conclusión del ciclo en el tiempo esperado (seis semestres).

El proceso de actualización curricular comenzó en diciembre e 2011, con la realización y presentación del Diagnóstico Institucional en el que se consideraron los aspectos señalados y además se trató de dimensionar qué tanto son llevados a cabo los postulados del Colegio y su vigencia en relación con la problemática contemporánea multifactorial.

Entre los principales problemas que han acompañado la historia del CCH destacan la reprobación y la deserción de jóvenes por causas diversas, las estadísticas que el CCH y otras dependencias de la UNAM han realizado demuestran que las carencias socioculturales y económicas influyen en el desempeño escolar pero no son los únicos factores que inciden en el fracaso escolar.

⁵²Laura Poy Solano. "Rechaza la UNAM interés por el SNB." En **La jornada**. 25 de marzo de 2009, p. 22

Por citar un ejemplo, en el Documento titulado Perfil del Alumno del CCH, se señala que “respecto de los bienes y servicios se aprecia que un mayor porcentaje de alumnos regulares respecto de los irregulares, cuenta con computadora y automóvil; a la inversa, más alumnos que adeudan asignaturas tienen televisión por cable y teléfono celular.”⁵³

Por lo tanto, entre las causas de la reprobación y la deserción puede encontrarse la misma dinámica escolar de una institución cuyo modelo educativo es innovador, pero que en la práctica mantiene algunos elementos de la educación tradicional que no aportan al desarrollo de sujetos activos comprometidos con el aprendizaje. Hace falta desarrollar estrategias didácticas acordes con los postulados del Colegio, lo cual trae a la reflexión un asunto de vital importancia, los docentes.

La planta docente de los planteles del CCH se conformó en un inicio de egresados y pasantes de estudios de nivel superior de la UNAM, pero dado lo específico del modelo educativo que pretendía ponerse en marcha, desde que el Colegio inició sus labores se realizaron varias acciones para preparar a los profesores.

Se señalan tres etapas en estos procesos de formación de profesores:

Primera (1971-1976) en este momento se hizo especial énfasis en que los maestros tuvieran una comprensión del proyecto académico y político del Colegio.
Segunda (1977-1982) Intervienen la Secretaría de Planeación, el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Investigación y Servicios Educativos y los planteles en la formación de profesores.
Tercera (1983-2009) Surgen iniciativas y programas de formación y actualización mediante cursos, diplomados, apoyo tutorial de profesores con mayor experiencia y se crea un posgrado para profesionalizar la docencia a nivel medio superior: Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

⁵³ Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. **Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico.** Cuadernillo núm.2. México, Octubre, 2009 p.19

“Las experiencias de formación de profesores en los últimos veinte años han conducido a la caracterización de la docencia como una profesión compleja que demanda del maestro un amplio conocimiento de los aspectos disciplinarios, psicopedagógicos y culturales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”⁵⁴

Esta concepción de la docencia plantea la necesidad de una preparación constante que permita reflexionar la práctica educativa de manera personal y colectiva, por lo tanto los espacios que se abren para que los docentes compartan el aprendizaje que han construido en la práctica y conozcan diversos planteamientos educativos son muy adecuados para resolver la problemática educativa del Colegio. Sin embargo, también deben tomarse en cuenta aspectos como la situación laboral y económica en la que se encuentran los profesores, así como su carga académica, pues estos factores influyen en el tiempo y los recursos que pueden destinar a la profesionalización de la docencia.

En junio de 2012, se publicó el *Documento Base* para la Actualización del Plan de Estudios, en el que se proponen 12 puntos para guiar el proceso de cambio: 1) Redefinir el perfil del egresado, 2) Actualizar los programas de Estudio, 3) Formar y actualizar a los profesores, 4) Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física en el primer año, 5) Instituir el idioma inglés por tres años, 6) Incorporar el idioma Francés como segunda lengua extranjera, 7) Adecuar la selección de materias y los esquemas preferenciales, 8) Establecer el horario continuo de 7:00 a 19:00 horas, en turnos 01 y 02, 9) Implementar clases de 1:50 horas de duración, 10) Ofrecer de manera opcional recursamientos a través de cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen parcial. 11) Desarrollar cursos en línea optativos para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura y 12) Incorporar una materia curricular en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender”.

⁵⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. **Características de la planta docente. Formación y superación, organización del trabajo docente y apropiación del modelo de docencia.** Cuadernillo núm.5 México, diciembre, 2009. p.12

El proceso de Actualización del Plan de estudios, ha sido posible por la labor constante de la comunidad docente que a través de comisiones específicas, han revisado cada uno de los puntos citados. En mayo de 2013 se presentó la Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la actualización del Plan de Estudios, en la que algunos puntos son aceptados (1, 2, 3, 7); otros se fusionan (el 5 y el 6) al dar el mismo nivel de importancia al aprendizaje de Inglés y Francés; (el 10 y el 11) al refrendar el carácter instrumental de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y destacar la importancia de la modalidad presencial en los cursos y son rechazados los puntos (4, 8, 9 y 12) que pretendían incorporar asignaturas obligatorias, modificar el horario y la duración de las clases.

Esta nueva propuesta se presentó para conocimiento y discusión en la comunidad de profesores y se convocó al Primer Foro Estudiantil para la Actualización del Plan y los Programas de Estudio que tuvo lugar el 19 de abril de 2013 en los planteles del CCH. “Las mesas del foro giraron en torno a tres temas: propuestas para actualizar el plan y los programas de estudio; condiciones de estudio en el aula, y servicios, seguridad y convivencia, con un tiempo máximo de siete minutos de intervención.”⁵⁵ De acuerdo con el portal del CCH se registraron 1200 alumnos con 689 ponencias para exponer y el día del foro asistieron más de 7000 estudiantes.

Posteriormente, continuaron los trabajos de la Comisión Especial Examinadora y de las comisiones por materia, que en los últimos meses de 2013 presentaron propuestas de actualización para los programas de cada asignatura.

⁵⁵ Arturo Jiménez “Nutrida participación en la UNAM. Programas de estudio son analizados por alumnos” **La Jornada** Sábado 20 de abril de 2013, p. 37

El curso de los acontecimientos que ha vivido el Colegio de Ciencias y Humanidades en cuatro décadas demuestra la búsqueda constante de caminos que lleven a la realización de la filosofía del Colegio, pues asumir y poner en práctica sus postulados requiere de medidas concretas, entre las que destaca la formación integral de los profesores conforme a un proyecto transformador.

Los objetivos iniciales del CCH, siguen siendo retos vigentes en la educación de nivel medio superior, y de hecho en la educación en general, pues a pesar de la intención de modernizar métodos pedagógicos e incorporar avances tecnológicos, en los salones de clases de los distintos niveles educativos se sigue reproduciendo una relación que promueve la dependencia de los estudiantes a la figura del docente, además de que prevalece la confusión entre formación e información.

En el CCH la educación integral e interdisciplinaria también requiere mayores esfuerzos para concretarse, pues aunque los estudiantes siguen un plan de estudios en el que aprenden conceptos centrales y procedimientos específicos de las disciplinas básicas, habría que profundizar en la concepción global de la realidad a partir de proyectos concretos, así como en la relación escuela-comunidad.

Con esta situación presente, este trabajo propone una propuesta didáctica que parte de analizar la práctica educativa/social en la que participan estudiantes y profesores para identificar los problemas que enfrentan y ensayar soluciones que contribuyan a: 1) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en concordancia con los postulados Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a vivir y 2) contribuya a reafirmar la responsabilidad o compromiso social que estudiantes y profesores, como parte de la comunidad universitaria, tienen con la sociedad.

La Universidad Nacional Autónoma de México se ha caracterizado por dotar a los estudiantes de herramientas teóricas y metodológicas que permiten hacer un análisis crítico de la realidad, además de buscar el desarrollo integral de los individuos en relación con su comunidad. De acuerdo al Artículo 3 del Estatuto de la UNAM, el propósito esencial de la Universidad será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, con un sentido ético y de servicio social, para lo cual se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social.⁵⁶

La educación popular contribuye a fortalecer el vínculo entre la Universidad y la Sociedad, ya que al ser una estrategia basada en la comunicación y la participación democrática, posibilita que los jóvenes aprendan en la práctica cotidiana de estudiantes que el conocimiento se construye colectivamente y que tiene una aplicación real.

La educación popular problematiza la realidad para transformar las acciones o relaciones que reproduzcan relaciones de dominación o inhiban la realización plena de la persona en su comunidad, por lo tanto es un buen ejercicio retomar sus principios para mejorar la práctica educativa en el bachillerato de la UNAM, concretamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, pues como queda explícito en sus documentos fundacionales y a lo largo de su historia, esta propuesta educativa tiene un fin ético y político que es contribuir a la democratización de la sociedad.

La propuesta didáctica que se sistematiza en este trabajo esta pensada en los jóvenes *ceceacheros* que están interesados en comprender la realidad que viven y en participar activa, creativa y responsablemente en la solución de los problemas de nuestra época.

⁵⁶ **Estatuto de La Universidad Nacional Autónoma de México.** El Consejo Constituyente Universitario en sesiones del 12, 14, 16, 21, 23 y 26 de febrero, y 2, 5, 7, 8 y 9 de marzo de 1945, aprobó este ordenamiento.

2.3 Estructura curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El currículum es el proyecto que orienta el trabajo de una institución educativa, conforme a las características y necesidades de la sociedad en la que surge.

Para su elaboración se toma en cuenta la historia, la ideología, la tradición, los fines que se buscan alcanzar con la educación y el tipo de sujeto que se quiere formar. En palabras de Harold T. Johnson el currículum es: "La suma de experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela."⁵⁷

En el currículum quedan definidas las razones por las cuales se enseña un contenido específico o se deja de enseñar otro, la metodología que se habrá que seguir para alcanzar los propósitos de la educación, así como las consecuencias que traerá la educación adquirida para los individuos y para la sociedad en general.

Eggleston señaló que el currículum ha sido etiquetado de diversas maneras: tradicional, progresivo, centrado en el maestro, centrado en el alumno, pero más allá de que estas formas de calificarlo, es importante destacar que el currículum tiene una naturaleza dinámica, por las posibilidades que ofrece para el ejercicio del poder, tanto de los docentes, como de los alumnos.⁵⁸

En este sentido, el currículum del CCH, implica una concepción dinámica del mismo, ya que la institución reconoce que: "Su estructuración en materias agrupadas en áreas científicas y humanísticas, representa una oferta educativa que no se reduce al conjunto organizado de contenidos a abordar, también se constituye en un instrumento que posibilita la transformación de la dinámica escolar."⁵⁹

⁵⁷ Harold T. Johnson. **Curriculum y educación**. Editorial Paidós, Buenos Aires. 5ª edición 1979. p. 9

⁵⁸ Cfr. "Perspectivas ideológicas contemporáneas sobre currículum". en Eggleston. **Sociología del Currículo Escolar**. Editorial Troquel. Buenos Aires, 1980.

⁵⁹ CCH. **Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico**. Op. Cit. p.11

Las áreas curriculares del CCH son: Ciencias experimentales, Matemáticas, Histórico–Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. El Plan de Estudios es de tres años, los dos primeros años se consideran *tronco común* y el último es de preparación propedéutica para ingresar a la Universidad, existen esquemas preferenciales según el área del conocimiento que elijan los estudiantes y es obligatoria la materia de Filosofía.

Como hemos señalado anteriormente la idea de que los estudiantes del CCH construyan una cultura básica (métodos de investigación y lenguajes) pretende evitar un proceso de excesiva parcialización del conocimiento, promover la interdisciplina y sobretodo, que los estudiantes adquieran un dominio consciente del proceso de aprendizaje, para que por si mismos puedan utilizarlo en estudios posteriores o en otros momentos de su vida.

El objetivo de la Institución es que en cada una de las áreas curriculares se aprendan conceptos relevantes de cada disciplina, así como los procedimientos básicos de investigación, sin perder de vista que la realidad es una totalidad integrada. El carácter del bachillerato del CCH es formativo en lo académico y también en lo social, ya que las relaciones que se promueven contribuyen al fortalecimiento de una cultura ciudadana.

Los docentes tienen la tarea de reinterpretar el currículo escolar al planear el trabajo en el aula, actividades de aprendizaje, proponer bibliografía, estrategias didácticas y formas de evaluación, sin embargo, no son los únicos que tienen poder respecto a la aplicación del currículo, ya que los estudiantes también contribuyen a que éste se ponga en marcha en la medida en que asumen el rol que se les asigna, en el caso del CCH, el de sujeto activo constructor del aprendizaje.

2.4 Programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales

La materia Ciencias Políticas y Sociales es una materia optativa que consta de dos cursos (I y II, quinto y sexto semestres), pertenece al Área Histórico-Social y se considera un curso introductorio al estudio de la realidad social, específicamente de disciplinas como Sociología, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, por lo tanto se privilegia una perspectiva interdisciplinaria. En el mapa curricular le anteceden Historia Universal Moderna y Contemporánea (I y II primero y segundo semestres), Historia de México (I y II tercero y cuarto semestres); de manera horizontal mantiene relación con las asignaturas Filosofía, Derecho, Economía, Geografía, Temas Selectos de Filosofía, Administración, Antropología, y Teoría de la Historia, que también se cursan en dos semestres.

Los propósitos generales de la materia son:

Contribuir a la formación de la cultura ciudadana de los estudiantes (responsabilidad individual y social, conciencia ambiental, respeto a la diferencia y aprendizaje de reglas democráticas), facilitar el conocimiento de conceptos y categorías centrales para el estudio de problemas políticos y sociales contemporáneos, teniendo presente su origen histórico, lograr el manejo de procedimientos básicos de estudio, investigación, sistematización y presentación de resultados de manera individual y colectiva y orientar vocacionalmente a los estudiantes interesados en las Ciencias Sociales.

El programa contempla tres orientaciones teóricas y disciplinarias, que se citan a continuación⁶⁰:

1. El enfoque histórico de los procesos sociales como:

A) **de larga duración o estructuras de parentesco**, de representación simbólica e identidad comunitaria, de producción y de gobierno;

B) **de tiempo medio o coyunturas**, evaluación de variables en un lapso determinado y modalidades de arreglos sociales específicos ante determinados desajustes estructurales;

C) **de tiempo corto o acontecimientos**, las acciones localizadas en el plano episódico o de superficie.

2. La teoría sociológica de los componentes de la acción social en los sistemas analíticos:

A) el nivel **micro** de la interacción;

B) el nivel **medio** de la organización;

C) el nivel **macro** social o contexto económico, político y cultural.

3. La teoría política contemporánea y su perspectiva central: la democratización, estudiada en dos planos:

A) el **normativo**, propositivo, de prescripción de principios éticos, valores y orientaciones de largo plazo;

B) el **empírico**, realista, descriptivo de los hechos producidos por la interacción de individuos y colectividades.

⁶⁰ Ver **Programa Institucional y Programa Operativo de Ciencias Políticas y Sociales I y II**. Seminario Institucional de Ciencias Políticas y Sociales. CCH,UNAM. Agosto 2009.

Cada curso semestral consta de dos unidades temáticas, los Contenidos Temáticos que se contemplan en cada unidad son:

Ciencias Políticas y Sociales I

Unidad I Conceptos centrales en el análisis social

- 1.1 Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política
- 1.2 La acción social: proceso, estructura y sistema
- 1.3 Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades
- 1.4 Poder y autoridad
- 1.5 Permanencia y cambio social

Unidad II Institución y socialización

- 2.1 La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer
- 2.2 La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum. El cambio tecnológico y las profesiones
- 2.3 La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo, comunidad y empresa, localidad y globalidad

Ciencias Políticas y Sociales II

Unidad I Conceptos centrales en el análisis político

- 1.1 El Estado-nación
- 1.2 Sistemas políticos
- 1.3 Ciudadanía y sociedad civil
- 1.4 Democracia política y democracia social

Unidad II Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo

- 2.1 El mundo: del orden bipolar a la globalización, transiciones desde los regímenes autoritarios, cambios culturales e identidades comunitarias
- 2.2 México: instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales

En cada curso se recomienda una bibliografía básica y una complementaria y se sugiere a los docentes llevar a cabo estrategias didácticas y procesos de evaluación que permitan concretar los postulados del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y el perfil de egreso del estudiante.

“[...] el Área Histórico-Social busca a través de la enseñanza-aprendizaje la formación de alumnos como sujetos conscientes, dotados de elementos intelectuales y éticos que les permitan discernir, elegir, decidir y actuar con libertad y responsabilidad en su realidad. Esta posición está ligada con el pensamiento crítico y rechaza por sistema la neutralidad ideológica.”⁶¹

En este capítulo se presentó el proceso histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, las características de su modelo pedagógico, sus principios, cambios más importantes, el perfil de egreso de los estudiantes, los requerimientos que se hacen a la planta docente para cumplir con las expectativas del Colegio en el contexto actual y los aspectos principales de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales.

Es importante tener presente esta información para comprender la propuesta didáctica basada en la concepción teórica y metodológica de la educación popular que se describe en el siguiente capítulo.

⁶¹ Colegio de Ciencias y Humanidades. **Revisión del Plan de Estudios. Tercera Etapa. Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico-Social.** Documento de trabajo, 2005 p.13

3. Elaboración de una estrategia didáctica basada en la educación popular para la enseñanza-aprendizaje en la materia Ciencias Políticas y Sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

Una propuesta didáctica es un método a seguir para que a través de la enseñanza se logre el aprendizaje, lo cual indica que ambos aspectos están estrechamente relacionados en el proceso de conocer. “El método didáctico constituye el proceso de enseñanza, es su esencia y fundamento. Es un proceder ordenado y siempre sujeto a principios y normas para alcanzar un fin previsto de antemano.”⁶²

Por lo tanto, para enseñar-aprender Ciencias Políticas y Sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades con base en la educación popular se tiene que seguir un plan que retome los principios de la concepción teórica y metodológica de este planteamiento político-pedagógico, sin perder de vista que en que todo proceso educativo es importante tener claridad en qué es lo que se va a estudiar, por qué, para qué, cómo, qué tipo de sujeto es el que se quiere formar y qué sociedad es la que pretendemos consolidar con nuestra práctica.

3.1 Objetivos generales de la propuesta

Promover mediante el trabajo educativo basado en la educación popular una comprensión crítica sobre la realidad social que posibilite el fortalecimiento de los sujetos para que estén en condiciones de participar de manera responsable y autónoma en los cambios que requiere su contexto concreto y la sociedad en general.

Humanizar la práctica educativa al establecer relaciones horizontales, respetuosas y solidarias.

⁶² Miriam Isabel Arciniega refiere a la concepción de Didáctica de Francisco Larroyo. “*La Didáctica y su desarrollo en el ámbito mexicano*” en **La didáctica es humanista**. Norma Delia Durán Amavizca. Coord. IISUE-UNAM. México 2012. p. 43

3.2 Contenidos

Los participantes de un proyecto educativo basado en la educación popular, en este caso el docente y los estudiantes deben llegar a un acuerdo sobre el contenido programático que se va a estudiar, lo cual plantea una interpretación del programa de la asignatura que permita trabajar los temas desde un enfoque problematizador.

Si bien, el Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con el programa indicativo de la materia, que a su vez se basa en el modelo pedagógico de la Institución, es necesario que la práctica educativa se comience con un diagnóstico en el que se identifiquen saberes, intereses y preguntas que los estudiantes se plantean sobre algún aspecto de la realidad o sobre su práctica concreta. Esta información es la base para comenzar un proceso de construcción colectiva de conocimiento.

Por su naturaleza, los temas que figuran en el programa indicativo de la materia Ciencias Políticas y Sociales en sus dos cursos, pueden ser tratados desde un enfoque de educación popular, ya que en conjunto conforman un panorama general de lo social que puede estudiarse desde la realidad concreta del aula y de los sujetos que interactúan en el proceso educativo.

Por ejemplo, se estudia la familia, la escuela y la empresa, para comprender que son las instituciones sociales y los procesos por medio de los cuales se conforma la identidad. Sí estos temas son abordados de manera tradicional, es suficiente con que el docente proporcione las definiciones y la información que considere necesaria, pero sí lo que se busca es que los estudiantes se asuman como sujetos en el proceso de conocer y estén entusiasmados con la búsqueda que implica, se debe comenzar por objetivar su realidad concreta o por indagar lo que saben sobre determinado tema.

La intención de utilizar la concepción pedagógica de la educación popular en la escuela, concretamente en el área Histórico Social, es que los estudiantes perciban la relación dinámica entre la práctica y la teoría en el proceso más amplio que implica la producción del conocimiento, así como la posibilidad y la importancia de su participación activa en la sociedad.

Sí los contenidos se limitan a la descripción de categorías conceptuales que el docente elige, sin destacar su relación con un contexto concreto y su carácter relativo, los estudiantes no se involucran en un proceso de descubrimiento, sólo reciben la información.

3. 3 Tipos de aprendizaje

El objetivo de la escuela, en este caso el CCH, es que los sujetos adquieran habilidades, actitudes y valores acordes a un bachillerato propedéutico con una clara orientación humanista y compromiso social, por lo tanto, los principios de la educación popular, que buscan fomentar la libertad, la democracia, relaciones justas y la autonomía de los sujetos-estudiantes no se contraponen, sino que coadyuvan a lograr los fines de la institución, especialmente en el área de Ciencias Sociales.

Una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la materia Ciencias Políticas y Sociales contempla el desarrollo de los siguientes aspectos:

Habilidades intelectuales propias de las Ciencias Sociales:

Análisis, síntesis, interpretación, explicación, comprensión y aplicación de conceptos.

Habilidades prácticas:

Diálogo, trabajo cooperativo, indagación sistemática, búsqueda de información, lectura de comprensión, expresión escrita y oral, toma de decisiones individual y colectiva.

Actitudes:

Apertura al diálogo, respeto al otro, afinidad con procesos democráticos y participativos, actitud crítica, creativa y propositiva.

Valores:

Libertad, solidaridad, honestidad, justicia, amor, respeto a la vida, responsabilidad social.

3.4 Papel del docente

Para que el proyecto educativo común se pueda lograr se espera que el docente tenga un manejo didáctico que le permita generar en primer lugar un ambiente de confianza y respeto en el que los estudiantes se asuman como sujetos.

Es necesario replantear la relación vertical clásica docente-estudiante, que llevada al extremo polariza la relación al grado de que el docente es el que tiene el conocimiento y el estudiante quien no lo tiene. En un proceso que se orienta en la educación popular, se parte del supuesto de que todos los sujetos, los estudiantes y el docente, tienen conocimientos, diversas experiencias, prejuicios y una raíz cultural que los hace seres únicos, con la posibilidad de aprender en todo lugar y momento, aunque es importante repetir que esto no significa que el docente deje de ejercer su labor con seriedad.

Paulo Freire planteó que los seres humanos somos seres inacabados, por lo tanto no se puede absolutizar la ignorancia, tampoco la sabiduría. La relación que se tiene que establecer es entre sujetos y el objeto de conocimiento, que también puede ser un sujeto.

El trabajo del docente desde el enfoque de la educación popular es mediar entre los sujetos cognoscentes y el objeto de conocimiento, sobre el cual tiene una idea más amplia y fundamentada que los estudiantes, por lo tanto puede orientar, sugerir materiales, actividades e información y todas las ayudas necesarias para que quienes están aprendiendo profundicen en su comprensión y no se queden solamente en un nivel ingenuo, que puede ser el de la mera opinión.

Asimismo, los planteamientos de todos los sujetos en su afán de descubrir causas y relaciones en las situaciones que estudian, brindan a quien enseña diversas perspectivas para ampliar el conocimiento que ya tiene, por lo tanto el docente también aprende.

3.5 Estrategia didáctica

Este espacio de aprendizaje mutuo, sólo es posible si se logra entablar una relación dialógica en la que es importante manifestar respeto al saber y a la forma de ser de cada persona. De esta manera el diálogo se constituye en la base para transformar la escuela y mejorar la sociedad, sin importar que respecto a la totalidad de las relaciones sociales el trabajo en el aula sea percibido como algo mínimo. Paulo Freire expresó “aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo.”⁶³

Para iniciar un proceso educativo basado en la concepción teórico-metodológica de la educación popular el docente debe propiciar que los estudiantes se conozcan entre sí y se integren como un grupo, ya que es necesario establecer un clima de confianza en el que prevalezca la cooperación y no la competencia.

⁶³ Paulo Freire. Política y educación. Op. cit. p. 107

En este sentido es adecuado hacer uso de alguna técnica grupal de integración, que combine elementos lúdicos con habilidades de pensamiento como la concentración, la memoria y la imaginación, para disminuir la tensión que implica comenzar una actividad de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que el docente haga un diagnóstico sobre las inquietudes, intereses, expectativas y conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la materia o tema que es motivo del curso, taller o práctica, porque aunque el docente tenga ya una planeación previa, la concepción de la educación popular plantea que todos los participantes de un proceso educativo deben llegar a un acuerdo sobre el contenido programático, de tal manera que en realidad tenga sentido involucrarse en construir el conocimiento colectivamente.

La evaluación diagnóstica nos permite valorar qué saben los estudiantes, cómo adquirieron la información que tienen, cuál es su nivel de comprensión sobre determinado tema, qué temas les inquietan de manera significativa y las relaciones que establecen entre el tema propuesto en el programa y su contexto real. Con esta base se comienza a problematizar el objeto de conocimiento.

En los procesos de educación popular se busca que los participantes desarrollen una comprensión crítica sobre los temas que les son significativos, lo cual implica investigar y practicar para ampliar la percepción inicial, no se trata de quedarse en el nivel de sentido común, hay que profundizar el conocimiento para mejorar la práctica o solucionar algún problema concreto.

El diagnóstico propuesto puede llevarse a cabo a través de entrevistas, cuestionarios, técnicas participativas, diálogo abierto y observación participante y una vez que se identificaron temas significativos, que recordando la propuesta de alfabetización de Paulo Freire, también pueden llamarse *temas generadores*, debe darse paso a la problematización de los mismos para seguir el camino que

nos lleve a una comprensión crítica del objeto de estudio y de ser posible a la organización de una propuesta concreta de intervención en la realidad.

La problematización implica que los sujetos asuman los problemas o inquietudes compartidas, identificados a partir de la observación de su práctica o del diálogo, como un desafío, que formulen preguntas e hipótesis explicativas sobre algún tema concreto o aspecto de la realidad.

La idea es que a partir de temas propuestos/seleccionados por los estudiantes a partir de la “lectura” de su realidad concreta, se realice una investigación básica de manera colectiva para que los estudiantes comprendan mejor algún aspecto de la realidad social a partir de la comprobación o refutación de sus hipótesis.

El proceso de búsqueda que realizan los estudiantes a lo largo de la práctica, se complementa con las explicaciones y apoyo del docente-guía, lecturas y algunas actividades de aprendizaje que en conjunto favorecen la creación colectiva del conocimiento.

Se espera que los estudiantes se involucren con el tema porque ellos lo eligen y problematizan, además de que se les sugiere el trabajo solidario y la presentación de sus resultados de manera creativa. Este proceso incluye actividades como búsqueda de información, imágenes y datos en fuentes confiables, selección, jerarquización, elaboración de argumentos, diálogo con los pares y toma de decisiones.

En las presentaciones grupales también se promueve el diálogo entre todo el grupo, en tanto que el docente coordina y guía las actividades respetando la autonomía de los estudiantes. Los aportes de cada equipo de investigación enriquecen la comprensión crítica de todos los participantes en la práctica, porque además de compartir información se promueve la reflexión, la toma de una postura frente a la realidad y el ejercicio de plantear propuestas de solución a la problemática estudiada.

3. 6 Evaluación

En una propuesta basada en la educación popular la evaluación está presente en todo momento, ya que debe haber certeza del punto de partida y del rumbo que toma el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al inicio del proceso educativo tiene que identificarse lo que saben los estudiantes, la percepción que tienen respecto a un tema desde su realidad concreta y su historia personal. Este primer momento es la evaluación diagnóstica, que equivale al momento en que por medio de la observación participante y otros métodos como entrevistas informales y cuestionarios, Freire y las personas que trabajaban con él en los proyectos de alfabetización “descubrían” el *universo temático vocabular* de los alfabetizandos.

Más que enseñar una técnica efectiva para el desciframiento de la palabra escrita, lo importante de los proyectos de alfabetización desde un enfoque liberador, era que los alfabetizandos aprendieran a leer su propia realidad y a decir su palabra en forma oral y escrita, por eso se comenzaba por diagnosticar qué les resultaba significativo para comprender y mejorar su vida.

De manera similar, en el aula el docente que guía un proceso de conocimiento basado en la educación popular, tiene que saber desde el inicio del proceso educativo quiénes son y qué buscan los estudiantes con los que va a trabajar.

Posteriormente, ya encaminado el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la concepción educativa que busca fortalecer la autonomía de los sujetos, en todo momento se tiene que evaluar la práctica, de tal manera que el docente tiene que tener la sensibilidad de percibir si efectivamente se está aprendiendo, si se presentan cambios en las actitudes de los estudiantes que apunten, por ejemplo, a una mayor colaboración para alcanzar objetivos comunes, y si esto no sucede, se tiene que entender por qué.

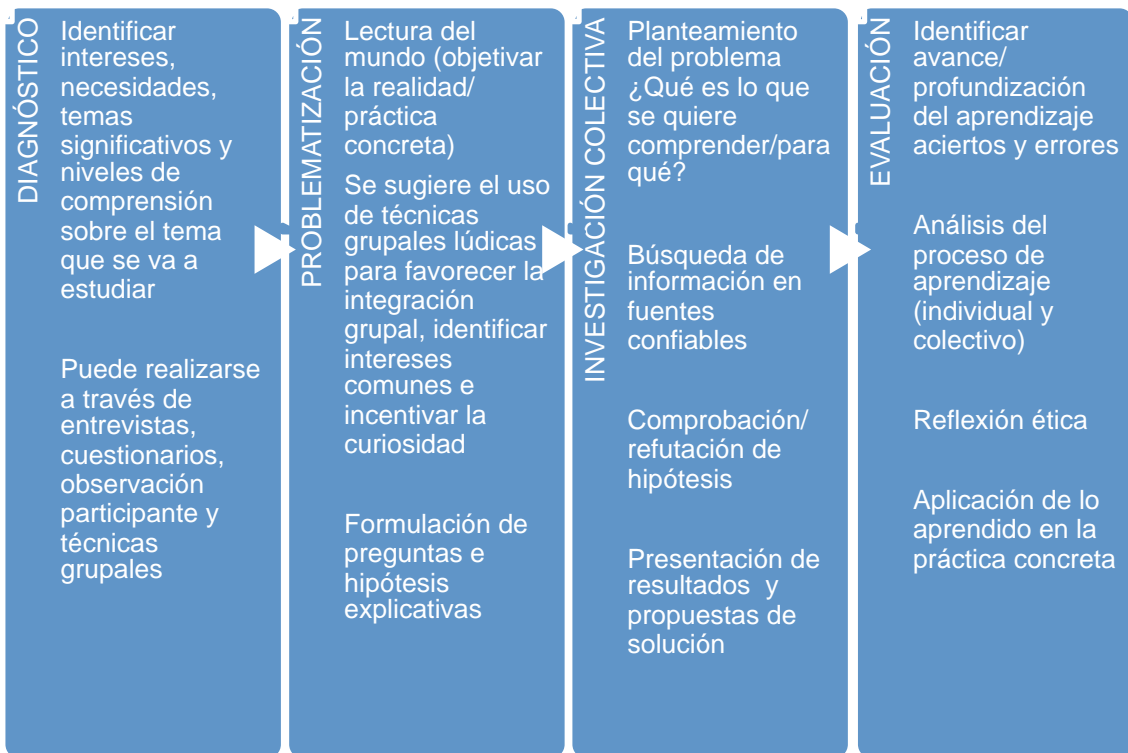
El manejo didáctico y la creatividad del educador son fundamentales para sugerir actividades que permitan valorar el aprendizaje de los individuos y de un grupo en su totalidad, pues a diferencia de un enfoque conservador en donde se establece una competencia entre los estudiantes y se promueve el individualismo, en los procesos de educación popular se supone la solidaridad en la producción de conocimiento.

Para evaluar las actividades de aprendizaje (investigaciones/presentaciones en equipo, elaboración de resúmenes, ensayos y participaciones) es de utilidad que el docente elabore instrumentos de evaluación como las rúbricas, ya que así puede precisar los aspectos a evaluar y los posibles niveles de desempeño que pueden lograr los estudiantes.

Sin embargo, en un proceso basado en la educación popular tiene especial importancia la evaluación de la práctica educativa que se hace de manera colectiva, ya que todos los involucrados saben desde que punto se partió para descubrir/crear el conocimiento, por lo tanto pueden responder a las siguientes interrogantes: ¿qué sabíamos al iniciar el proceso?, ¿por qué queríamos/necesitábamos saber más?, ¿cuáles fueron las preguntas que guiaron nuestra búsqueda?, ¿cómo fue el proceso de aprendizaje?, ¿qué actividades hicimos?, ¿qué encontramos, qué aprendimos?, ¿de qué nos sirve lo aprendido?, ¿podemos aplicar lo aprendido en nuestra práctica concreta?, ¿se cumplieron nuestras expectativas?, ¿en que se falló?, ¿en qué y cómo podríamos mejorar?

Hay que tener presente que en los procesos de educación popular se espera que los sujetos aprendan de una forma activa y que logren incorporar el conocimiento a su vida cotidiana, teniendo como horizonte el mejoramiento de la sociedad.

A continuación se presenta un esquema de elaboración propia en el que se destacan los elementos más importantes de la propuesta didáctica diseñada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia Ciencias Políticas y Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades.



3. 7 Aplicación de la propuesta

Las prácticas docentes fueron realizadas en la materia Ciencias Políticas y Sociales en sus cursos I y II, en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, con el apoyo del Profesor supervisor Salvador Díaz Cuevas, quien fue siempre comprensivo en cuanto al tiempo y las características de cada práctica.

Las prácticas se llevaron a cabo en el turno matutino, dos de ellas, la segunda y tercera con el mismo grupo, lo cual permitió dar continuidad a la estrategia didáctica.

A continuación se describen y analizan las prácticas docentes realizadas en el ciclo formativo de la MADEMS Ciencias Sociales, en los semestres 2º, 3º y 4º.

3.7.1 Primera práctica docente

La primera práctica docente se desarrolló en la materia Ciencias Políticas y Sociales 2, materia optativa de sexto semestre en el plantel sur del CCH. Trabajamos el tema *El Mundo*, que corresponde a la Segunda Unidad *Sociedad y Estado en el Mundo Contemporáneo*. La práctica se realizó en el horario lunes y miércoles de 11:00 a 13:00h y tuvo una duración de 16 horas divididas en tres sesiones de observación (6 horas) y cinco sesiones de trabajo con el grupo (10 horas).

El programa de la institución y el Operativo del Profesor supervisor contemplan que en este tema se desarrollen los siguientes subtemas:

El mundo: Del orden bipolar a la globalización.

Transiciones desde los regímenes autoritarios.

Crisis del Estado- Nación.

Cambios culturales e identidades comunitarias.

Ya que la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales es un curso introductorio al estudio de la realidad social, se comenzó el desarrollo del tema *El Mundo* a partir de la identificación de los intereses de los estudiantes, sus nociones y conocimientos previos. La intención era que al finalizar la práctica los estudiantes tuvieran un panorama general del proceso de globalización, puntualizando los aspectos que menciona el programa, pero sobre todo dando respuesta a las inquietudes que los estudiantes manifestaron desde que comenzó la interacción con ellos.

Con anterioridad a la práctica, hubo un acercamiento al grupo para observar como trabajaban con el profesor titular y para conversar informalmente con los estudiantes, por mi parte les hablé de la Maestría, les comenté que trabajaría con el grupo en la segunda unidad y los invité a que me hablaran sobre su clase de Ciencias Políticas y Sociales en términos generales y específicamente les pregunté sobre la temática del proyecto de investigación que venían desarrollando en equipo y la forma en que les gustaría trabajar el tema del Mundo.

Los estudiantes describieron como era la dinámica de la clase, los temas que habían visto, algunos dijeron que les gustaría que las actividades de aprendizaje fueren más variadas, ya que la actividad principal consistía en leer y elaborar un resumen de manera individual para rehacerlo en equipo en el tiempo de la clase. Algunas(os) expresaron sus expectativas sobre la forma de trabajo, por ejemplo, dijeron que les gustaría una clase activa, tener posibilidades de expresar su opinión e incluso un estudiante propuso que las clases se realizaran fuera del salón. También manifestaron interés por aprender en la práctica procedimientos de las Ciencias Sociales como realizar entrevistas, investigaciones a partir de la observación/participación directa en la realidad social y elaboración de materiales utilizando tecnología, por ejemplo, videos.

Como tarea previa a la primera sesión se pidió a los estudiantes leer una selección del libro *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés* del escritor uruguayo Eduardo Galeano, ya que este texto presenta una visión panorámica del mundo contemporáneo, comprensible, amena y bien fundamentada para quién se encuentra en un curso introductorio de la realidad social.

El objetivo de esta lectura fue generar interés en los participantes y que en la medida de lo posible vincularan el contenido con lo que observan en su cotidianidad y con los conceptos que ya habían estudiado en el primer curso de la materia Ciencias Políticas y Sociales, así como en otras materias de su formación académica. Junto con la tarea de leer a Galeano se solicitó a los participantes que buscaran una noticia relacionada con el mundo y que la llevaran a la clase.

Antes de comenzar el trabajo con el grupo se acomodó el mobiliario del salón de clases de forma circular para establecer cercanía y contacto visual, esto fue posible porque el aula era grande y el grupo no tan numeroso (regularmente había 20 estudiantes). Se hizo la presentación de los participantes y una técnica de integración.

Como se ha mencionado, es mucho lo que se puede avanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la concepción de la educación popular si se genera confianza, ya que los estudiantes y el docente-coordinador se desinhiben y hay una mayor apertura para trabajar en equipo y comunicarse. Para iniciar el trabajo con los estudiantes se comentó que estábamos en un espacio y en un proceso en el que todos estábamos aprendiendo, para que ellas y ellos valoraran sus aportes y experiencias como conocimientos válidos y se respetasen a sí mismos y entre sí.

A partir de las impresiones que la lectura de Eduardo Galeano generó en los participantes, fue posible identificar temas, conocimientos previos, intereses y relaciones con los proyectos de investigación que los estudiantes estaban elaborando en equipo, lo cual sirvió como punto de partida para el desarrollo del tema. Después de una primera conversación, se utilizó la técnica *lluvia de ideas* para recabar información general sobre el sistema internacional.

En la segunda parte de la primera sesión, en equipos que se conformaron en el momento, se solicitó a los estudiantes que hicieran un noticiero con la información que llevaron, el propósito era presentar una síntesis del acontecer mundial. Los estudiantes tomaron esta actividad como un juego y entusiasmados se pusieron de acuerdo para definir la información que iban a presentar y el formato de su noticiero, algunos eligieron a un presentador, otros decidieron que todos(as) participarían simulando ser corresponsales en distintos lugares del mundo.

Algunos titularon sus noticieros, “El mundo en mis manitas” o “Noticiero del cuarto para la una” y en un ambiente relajado comenzaron las presentaciones, en las que había espacio para que los demás estudiantes hicieran preguntas o comentarios.

Para dar continuidad a la actividad cuando finalizaron las presentaciones, se preguntó ¿por qué creían/pensaban que ocurría lo presentado en los noticieros? los estudiantes expresaron su opinión, lo que ya sabían y algunos formularon hipótesis. Los casos concretos identificados en el ejercicio lúdico con las noticias, así como en las actividades previas (lectura y lluvia de ideas) fueron de gran utilidad para hacer una reflexión grupal que llevó a los estudiantes a bosquejar ideas aproximadas sobre el proceso de la globalización y con esto finalizó la sesión.

En la segunda sesión se recordó lo que se hizo y se habló en la primera clase, para utilizarlo como base en la construcción teórica sobre el proceso de globalización. Con el fin de que esta explicación fuera más sistematizada se elaboró en el pizarrón un diagrama para organizar la información y dialogar con el grupo.

Se mencionó que hay distintas definiciones de Globalización debido a distintas posturas ideológicas, sin perder de vista que es un proceso histórico vinculado al desarrollo del capitalismo. Con la colaboración de los estudiantes se identificaron los actores que intervienen y se mencionaron algunos cambios experimentados por el Estado a partir del “Nuevo orden mundial”, en este punto se consideró importante presentar la diferencia entre estados desarrollados y subdesarrollados. También se describieron los aspectos tecnológico, cultural y ambiental de la globalización a grandes rasgos, para lo cual fueron de gran utilidad los casos concretos que los estudiantes habían señalado en la primera clase.

Conforme se desarrolló la explicación teórica, se hacían preguntas a los estudiantes y eran escuchadas las que ellos planteaban, así como los ejemplos y opiniones que surgieron sobre los temas que más les interesaron, por ejemplo, el consumo y la tecnología, sobre la que se mencionaron pros y contras, se reconoció su importancia en la actualidad, pero también se habló de aspectos contradictorios como la disminución de comunicación persona a persona.

Al finalizar esta explicación dialogada con los estudiantes, que duró aproximadamente una hora, el grupo fue invitado a expresar en sus palabras que entendían por *globalización*, también a identificar los actores que intervenían en este proceso.

La siguiente actividad fue reagruparse en los equipos en los que trabajaron el noticiero para seleccionar el hecho o acontecimiento que más les hubiera interesado e hicieran el ejercicio de plantearse cuáles serían los posibles argumentos para explicarlo. La propuesta era que “se pusieran en el lugar” de quienes consideran la globalización desde un enfoque ahistórico y también de quienes son críticos a este proceso y reconocen el vínculo que tiene con el desarrollo del sistema capitalista, para que identificaran las diferencias entre estos planteamientos.

El tiempo que restaba a la sesión fue dedicado a conversar con cada uno de los equipos, ya que habían quedado dudas sobre el propósito del ejercicio, lo cual indica la necesidad de tener más claridad en los objetivos de aprendizaje que por medio de la actividad se busca lograr con los estudiantes.

Al final de esta sesión se entregaron a cada equipo copia de los textos utilizados para fundamentar la explicación general sobre el Sistema Internacional: “Seis ideas falsas sobre la globalización.” de Carlos Vilas, “La globalización como ideología: dimensiones económicas y políticas” de James Petras y Henry Veltmeyer y la introducción del libro “La Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial” de Michel Chossudovski.⁶⁴ La lectura de los textos fue opcional para profundizar lo visto en clase, no se solicitó reporte por escrito, ni resolver algún ejercicio.

En la tercera sesión los estudiantes retomaron la actividad que había quedado en proceso en la sesión pasada. Los temas que eligieron fueron: La ley sopa, Los niños camboyanos de la calle y Los *ninis*, mismos que fueron presentados al grupo con argumentos de la perspectiva afín al libre mercado y también desde la visión crítica de la globalización.

⁶⁴ Ver referencia completa en la bibliografía general de este trabajo.

El objetivo de esta actividad era, que a partir de ejemplos concretos y significativos para los estudiantes, ellos mismos descubrieran que no hay una explicación única sobre la realidad mundial contemporánea. En este ejercicio también se promovió la creatividad de los estudiantes, ya que se les sugirió la elaboración de materiales de apoyo para sus presentaciones, algunos hicieron esquemas, otros dibujos.

Al iniciar la cuarta sesión se hizo un repaso de lo estudiado en las clases pasadas, se preguntó por ejemplo, ¿qué cambios ha experimentado el Estado con la globalización? y se pidió señalar problemáticas específicas derivadas del proceso de globalización. Esta actividad se realizó con tarjetas en las que cada estudiante escribió un problema.

Las situaciones que identificaron tenían que ver en su mayoría con el ámbito económico, pero también se refirieron a daños ambientales y sociales. La reflexión que se dio después de agrupar las tarjetas en el pizarrón, sirvió para reafirmar la idea de la globalización como proceso multifactorial, ya que todos los aspectos señalados mantenían una relación entre sí. Este punto también sirvió para hacer notar al grupo la importancia de un enfoque interdisciplinario en el estudio de la realidad social.

La educación popular busca la comprensión de la realidad para que a partir de esta toma de conciencia los sujetos se involucren activamente en los cambios que consideren necesarios conforme a valores como la libertad, la solidaridad, la justicia y la democracia.

Las actividades de aprendizaje propuestas en esta práctica tuvieron el objetivo de que los estudiantes visualizaran esta unidad dialéctica (teoría-práctica) al identificar por una parte problemas específicos (causas, relaciones, consecuencias) y las propuestas, en algunos casos ya instrumentadas, de actores sociales organizados o movimientos sociales para dar solución a la problemática

identificada. Los temas que seleccionaron los estudiantes para realizar la última actividad que consistió en la elaboración de un periódico mural fueron: Los indignados, Movimiento indígena, Movimiento de mujeres colombianas por la paz, Movimiento magisterial y Movimiento estudiantil.

La quinta y última sesión tenía como propósito que todos los equipos presentaran sus trabajos a partir de una breve explicación de la información e imágenes recabadas, lo cual funcionó bien con los primeros equipos, pero debido a que no hubo un seguimiento adecuado del tiempo, se acabó el tiempo de la sesión y aún faltaban por presentar dos equipos. Los compañeros comprendieron la situación y se quedaron a escuchar a los que faltaban, la actividad concluyó, pero ya no fue posible profundizar ideas y cerrar adecuadamente el proceso con una evaluación colectiva del aprendizaje generado en la práctica.

En esta primera práctica se combinaron momentos de interacción grupal, de explicación teórica y trabajo en equipo con el fin de fomentar un proceso colectivo de construcción del conocimiento inspirado en la educación popular.

Para que los estudiantes aprendieran de manera general en que consiste el orden internacional, se buscó establecer una relación de diálogo y de colaboración, que en términos generales dio buenos resultados. Sin embargo, en momentos faltó más habilidad para propiciar que los estudiantes se involucraran de manera más activa en la clase, en ocasiones la interacción llegó a tornarse tradicional, porque en vez de propiciar el surgimiento de la pregunta que diera sentido a la construcción colectiva del conocimiento, llenaba el espacio de silencio grupal con una explicación que era escuchada pasivamente, además de que hubo aspectos en los que hizo falta intervenir de manera más efectiva para que en realidad se diera una profundización en el conocimiento.

Por ejemplo, en cuanto a las lecturas teóricas, era necesario proporcionar mayor orientación a los estudiantes, porque quienes intentaron leerlas no comprendieron del todo información especializada, sobretodo cuando se trata de un curso introductorio a las Ciencias Sociales.

Otra cuestión aprendida en esta primera práctica es la importancia de una planeación flexible y de un instrumento de evaluación que permita identificar los logros y dificultades en el aprendizaje grupal e individual. En cada actividad se identificaron propósitos en cuanto a contenido, habilidades y valores, pero no se diseñó un instrumento de evaluación para sistematizar esta información. En este sentido, la primera práctica docente fue un ejercicio exploratorio que permitió dimensionar que la educación popular no es cuestión de improvisación, ni de falta de dirección. Se necesita tener claridad en los objetivos y orden en los procedimientos, sin que esto afecte la relación de confianza entre los participantes.

3.7.2 Segunda práctica docente

En la segunda práctica docente se realizó una secuencia didáctica para trabajar el tema de “La Escuela”, que es parte de la Unidad 2: Institución y socialización de la materia Ciencias Políticas y Sociales 1, materia optativa del quinto semestre. Cabe destacar que en este semestre, el profesor titular del grupo decidió invertir el orden de las unidades, comienza con la Unidad 2 y concluye con la Unidad 1, que se titula Conceptos Centrales del Análisis Social. Esta propuesta es adecuada, ya que el referente concreto facilita la reflexión teórica.

A diferencia de la primera práctica, en ésta se contó con menos tiempo para realizar observación previa de la dinámica del grupo, debido a que fue difícil hacer coincidir los horarios de la Maestría con los disponibles para la práctica.

En esta ocasión el horario fue: martes y jueves de 7:00 a 9:00h.

La temática fue muy adecuada para trabajar los objetivos de aprendizaje desde una perspectiva problematizadora, ya que el punto de partida fueron las experiencias de los estudiantes en el CCH, para después estudiar características y procesos que se dan al interior de la institución educativa y su relación con la sociedad.

El objetivo de la práctica fue que los estudiantes comprendieran qué es y qué función tiene el sistema escolar en la sociedad, los procesos de socialización mediante los cuales se conforma la identidad y los mecanismos de selección, calificación y exclusión que tienen lugar en la escuela y en la sociedad.

Una semana antes de comenzar la práctica se solicitó a los estudiantes que elaboraran un escrito sobre su experiencia en el CCH, lo que les gustaba, lo que no les gustaba, si había algo que quisieran cambiar e ideas para lograrlo.

En la primera sesión, después de la presentación de los participantes, se conformaron equipos para analizar los escritos que elaboraron de manera individual. El ejercicio consistió en identificar temas en común y anotarlos en el pizarrón.

En cada equipo los estudiantes relataban las experiencias que más les han significado en su estancia en el Colegio, entre los temas que más destacaron están el de la autonomía que como jóvenes han desarrollado en el CCH, el ambiente de libertad, la diversidad de las personas que asisten, muchos señalaron que los jóvenes se identifican por su forma de vestir, la música que escuchan y por las actividades que realiza cada grupo. Mencionaron que tienen acceso a varias actividades culturales, deportivas y artísticas, así como a bibliotecas y otras facilidades que da estar cerca de Ciudad Universitaria.

En cuanto a la forma de trabajo dijeron que han aprendido a investigar, a trabajar en equipo y a aprender por su propia cuenta, tal y cómo lo señalan los postulados del CCH, *aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender*.

Sobre lo que no les gusta señalaron la falta de limpieza en áreas comunes, baños y cafetería, así como la falta de opciones nutritivas e higiénicas en los alimentos que se pueden conseguir, señalaron también el trato que reciben del personal administrativo y la actitud autoritaria de algunos profesores.

Para cerrar la primera sesión se hizo un resumen de los temas que expresaron los jóvenes por escrito en el pizarrón y en las participaciones, se destacaron aspectos que tenían relación con el proceso de socialización en la escuela y con las características del CCH como una institución de educación media superior que es parte de la UNAM.

Al final de la clase los estudiantes entregaron los escritos que elaboraron de manera individual. Fue mucha la información obtenida sobre lo que les gusta y no les gusta del Colegio, ya que además de lo que aportaron en clase, en sus escritos detallaron otras cuestiones que se trataron de aprovechar para seguir la secuencia.

Respecto al modelo pedagógico del Colegio de Ciencias y Humanidades los estudiantes coinciden en que es distinto del sistema de la secundaria y de lo que han escuchado de otros sistemas de bachillerato.

“Lo primero que me gusta del CCH Sur es su modelo de aprendizaje, porque me permite ser como estudiante, independiente, autónoma, crítica y reflexiva, además de que nos enseña a buscar nuestros propios recursos a la hora de realizar nuestras tareas [...]”⁶⁵

“Primeramente, debo mencionar que me gusta su sistema educativo donde nosotros somos los responsables de nuestros conocimientos y aprendizajes. Y donde aprendemos a desarrollar tres aspectos fundamentales en la vida: El aprender a aprender. El aprender hacer y El aprender a ser.”⁶⁶

⁶⁵ Estudiante “b” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁶⁶ Estudiante “f” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

“[...] el CCH te da oportunidades de crecer como estudiante y ser humano, me ha enseñado a realizar investigaciones, a preguntar, a opinar, a analizar y buscar la información que necesito.”⁶⁷

“Lo que más me agrada del CCH es el modelo educativo que nos permite como estudiantes desarrollar y aumentar nuestros conocimientos, así como tener un pensamiento más objetivo [...] nos permite aprender a trabajar en equipo y convivir con mucha gente, tanto con profesores como alumnos.”⁶⁸

Varios estudiantes destacaron que más que un espacio de conocimiento académico, la escuela es un lugar de encuentro muy importante porque les ha permitido entablar relaciones con otros jóvenes.

“Me gusta también el ambiente que hay dentro del colegio: El respeto hacia las diferentes formas de vestir, hablar, actuar y me agrada lo abiertos que son la mayoría de mis compañeros del colegio a conocer gente nueva.”⁶⁹

“Lo que me gusta de venir a la escuela es que puedo ver a mis amigos y platicar con ellos, se que tal vez esa no es la función principal de la escuela pero para mí es una de las cosas importantes porque puedo platicar con alguien de mis cosas personales y además puedo tener un poco de distracción entre el intermedio de mi vida cotidiana el cual es la escuela y mi casa.”⁷⁰

“[...] he conocido a gente nueva con diferente modo de pensar, de ser, de vestir, y son esas personas, las que te ayudan a ser más tolerantes[sic] y aprendes de ellos todos los días.”⁷¹

⁶⁷ Estudiante “g” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁶⁸ Estudiante “k” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁶⁹ Estudiante “t” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁷⁰ Estudiante “c” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁷¹ Estudiante “e” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

Un aspecto que abordaron la mayoría de los estudiantes en sus escritos fue la relación profesor-alumno que se da en el CCH, las experiencias que describen los estudiantes son ejemplo de lo diversos que pueden ser los estilos de docencia.

“La mayoría de los maestros que me han tocado se preocupan realmente por enseñar a sus alumnos y porque éstos aprendan las bases necesarias para cuando entremos a la licenciatura”⁷²

“[...] así como he tenido la fortuna de tener buenos profesores también he tenido la desdicha de tener malos profesores que han abandonado ese gusto por la docencia y que solo asisten para cobrar un sueldo.”⁷³

“Una cosa que me gusta mucho es la accesibilidad y preparación de los maestros que, lejos de sólo enseñar comparten experiencias con el alumno, forjando una relación buena y fuerte.”⁷⁴

“[...]por lo que viví, califico a los maestros “malos” así, no porque no sepan de su materia o porque sean realmente malos, sino porque les falta interés, interés en enseñar, en aprender, les falta interés en sus alumnos y en su trabajo y por eso mismo las clases son abstractas, tediosas, o simplemente no hay clases, algo realmente triste.”⁷⁵

“Otra cosa que me gusta de venir a la escuela es que puedes hablar con varios de tus maestros y que más que como maestros ellos mismos te cuentan sus experiencias alrededor de los años, aunque varios no enseñan y otros tantos son un poco arrogantes[...].”⁷⁶

⁷² Estudiante “t” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁷³ Estudiante “d” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁷⁴ Estudiante “j” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁷⁵ Estudiante “p” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

⁷⁶ Estudiante “c” de CPyS I. Trabajo escrito sobre su experiencia en el CCH. 18/09/12

Después de hacer un resumen de los aportes de los estudiantes al inicio de la segunda sesión hubo una breve exposición sobre algunas características de la institución educativa, sin dar una definición acabada, ya que el objetivo de esta sesión era que los estudiantes elaboraran en equipo una definición propia de escuela con los elementos que se habían identificado desde la primera sesión. Algunos estudiantes realizaron cuadros sinópticos, mapas mentales y otros redactaron la definición que acordaron entre los miembros del equipo, todos presentaron sus resultados al grupo y se hizo una reflexión grupal.

Para la tercera sesión se solicitó a los estudiantes que al menos realizaran una de las lecturas proporcionadas, *Educación o barbarie* de Luis Álvarez y *Ritualización del progreso* de Ivan Illich. La actividad de apoyo a la lectura consistió en identificar el planteamiento principal y en su cuaderno expresar por escrito si coincidían o no con las ideas del autor y por qué.

Para comenzar esta sesión se planificó una actividad que se utiliza en procesos de educación popular llamada "Las botellas". Se trata de un ejercicio lúdico cuyo objetivo es confrontar a los participantes con los comportamientos que se tienen asumidos como naturales. Se solicitan voluntarios para llenar botellas que están ubicadas a cierta distancia de un recipiente con agua, a todos se les proporciona un vaso de papel para que trasladen el agua del recipiente a las botellas, hay igual número de botellas y participantes, la única indicación que da la persona que coordina la actividad es que se llenen todas las botellas.

Lo que sucedió fue que los estudiantes pensaron que se trataba de una competencia y comenzaron a correr por llenar la botella que se adjudicaron, en las carreras tiraron el agua y otros no pudieron continuar porque se deshizo su vaso de papel. El estudiante que logró llenar "su botella" preguntó que cuál era su premio, se le respondió que la actividad se trataba de llenar las botellas y muchas no lo estaban. En este momento los voluntarios y el grupo en general se dieron cuenta del sentido de la actividad y se dio paso a la reflexión.

Algunos estudiantes señalaron que en una sociedad como la nuestra se tiene interiorizado el individualismo y la competencia en vez del apoyo mutuo y la solidaridad. La actividad fue de gran utilidad para vincular el tema con la sociedad y para analizar el contenido de las lecturas.

Los estudiantes hablaron de la forma en que algunos docentes fomentan la competencia, ya que otorgan puntos o sólo revisan los trabajos de los primeros en terminar una actividad, lo que ocasiona que el aprendizaje pase a un segundo plano.

A partir de los planteamientos de los estudiantes se hizo una explicación general de los mecanismos de exclusión y selección que operan en la escuela y en la sociedad, para después dar espacio a las preguntas y opiniones de varios estudiantes. En esta clase, hubo tal cantidad de participaciones, que llegó un momento en que fue complicado coordinar la discusión y lograr que toda esta información nos llevara a puntos concretos. Hacer una clase participativa no es igual a dar la palabra, hace falta que el docente o la persona que coordina un proceso de aprendizaje brinde apoyos que hagan clara la ruta que se está siguiendo para alcanzar el conocimiento. De esta experiencia destaca la importancia de tener claridad en el contenido que se está trabajando y el que como docente se quiere comunicar, pues es fácil perderse si la información no se ubica y precisa.

En la última sesión se hizo un repaso general del tema con el apoyo de un esquema y presentamos a los estudiantes algunas notas periodísticas y datos concretos para ilustrar los procesos de exclusión, selección y calificación que se dan en la escuela y en la sociedad en general. Los datos presentados, especialmente los que tenían que ver con el proceso de selección que realiza la UNAM para ingreso a licenciatura, causaron gran interés entre los estudiantes, pues no habían dimensionado factores como el cupo de las instituciones educativas en relación con la demanda de ingreso a ciertas licenciaturas.

La experiencia de esta práctica fue muy enriquecedora para los objetivos de la investigación, ya que el objeto de estudio fue la escuela y por lo tanto nosotros mismos, en tanto estudiantes y profesores. El punto de partida para desarrollar la secuencia didáctica fue el conocimiento vivencial o de experiencia que tienen los jóvenes a partir de su ingreso al CCH. Los alumnos se entusiasmaron por relatar lo que más les significa del CCH, así como por conocer las experiencias de sus compañeros lo cual es un paso importante para que los estudiantes hagan una lectura crítica de la realidad y valoren las posibilidades que tienen como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los jóvenes tuvieron espacio para pensar quienes son, el papel que desempeña la educación y la escuela como institución. Además, se dieron cuenta de que en los proyectos de vida influyen diversos aspectos de la sociedad.

La interacción con los jóvenes en esta segunda práctica docente sirvió también para valorar y comparar las distintas condiciones que se pueden presentar en el escenario de trabajo real de un docente del CCH, ya que en esta ocasión trabajé con un grupo numeroso (más de 40 estudiantes). En ésta práctica hubo más referentes para valorar el proceso integral de los estudiantes y en la última sesión se hizo una reflexión grupal del proceso de aprendizaje colectivo.

Compartir los saberes, experiencias e historias fue un buen ejercicio de sensibilización, además de que se pudieron dimensionar las percepciones que se tienen respecto a los problemas de la sociedad y en qué medida los valores que se promueven en la sociedad, especialmente en una economía de mercado, han sido interiorizados por la juventud y la población en general. También se reflexionó sobre cómo el incremento de violencia en la sociedad afecta la forma de relacionarse con los demás y los planes de vida.

3.7.3 Tercera práctica docente

La tercera y última práctica docente de la formación de MADEMS, también tuvo lugar en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, en la materia Ciencias Políticas y Sociales 2, asignatura optativa del sexto semestre, con el mismo grupo con el que hicimos la segunda práctica. El horario fue de 7:00 a 9:00h, martes y jueves.

El tema sobre el que se realizó la secuencia didáctica fue “El mundo”, primer tema de la Unidad 2: Sociedad y Estado en el Mundo Contemporáneo, que ya había trabajado con otro grupo en la primera práctica docente.

Asistí cinco sesiones como observadora (26 y 28 de febrero, 5, 7 y 12 de marzo de 2013) en las cuales el profesor trabajó los temas: Sistemas políticos, Democracia y Ciudadanía. Observé que trabajaban en equipos, que el profesor daba explicaciones, hacía preguntas, daba ejemplos relacionados con la vida cotidiana e invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre los temas que estaba desarrollando.

En la última sesión de observación los estudiantes respondieron un cuestionario diagnóstico para valorar los conocimientos previos sobre el tema *El mundo* y conocer propuestas de los estudiantes respecto a la forma de trabajo. (Ver Anexo 1)

La práctica se desarrolló en cinco sesiones de dos horas cada una. (14, 19 y 21 de marzo, 2 y 4 de abril de 2013).

El programa institucional y el programa operativo del Profesor titular indican que el alumno(a): comprenderá las características del orden internacional a través del estudio de su desarrollo y contradicciones para entender la inclusión de México en el cambio político contemporáneo.

Tomando en cuenta lo anterior se establecieron diversos objetivos de aprendizaje, para trabajar el tema 1: El mundo, de la Unidad 2: *Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo*.

Aprendizajes (en cuanto al contenido)

- Que los estudiantes conozcan las principales características del Orden Bipolar, como antecedente del Nuevo Orden Internacional.
- Que comprendan de manera general el proceso de globalización (aspectos históricos, económicos, políticos, culturales, ambientales, tecnológicos), así como las diferentes teorías que lo explican, para que estén en condiciones de analizarlo desde una perspectiva crítica. Se promueve la lectura de la realidad para que los estudiantes busquen la comprensión de temas que les sean significativos.
- Que reconozcan los principales cambios en el papel del Estado en el mundo contemporáneo.

Objetivos formativos:

Habilidades prácticas: Lectura, escritura, trabajo en equipo, diálogo, participación, búsqueda de información e imágenes en fuentes confiables de internet.

Habilidades mentales: Análisis, comparación, imaginación.

Valores: Responsabilidad, honestidad, respeto al otro y solidaridad.

La bibliografía básica para el tratamiento del tema se conformó de tres textos: “El orden internacional de Posguerra” de Salvador Díaz Cuevas, “Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial” de Noam Chomsky y “Seis ideas falsas sobre la globalización” de Carlos Vilas.

Por medio del cuestionario diagnóstico se identificaron ideas previas que sobre el mundo contemporáneo tenían los estudiantes.

A continuación se citan algunas respuestas a la pregunta *¿Qué entiendes por globalización?* que dan muestra que algunos estudiantes tienen referentes sobre este concepto, entre los que destacan los aspectos: cultura, tecnología y economía, pero aún no tienen la información que les permita comprenderlo como un proceso multifactorial e histórico vinculado con el capitalismo. Tampoco explicitan que entienden por bueno o malo en este proceso.

“Es un cambio que sucedió a lo largo de los años y que ha traído beneficios y cosas malas.”⁷⁷

“[...] conjunto de aspectos económicos, sociales y culturales”⁷⁸

“Es el proceso por el cual ocurre un intercambio cultural y lo que nos influye en todos los sentidos.”⁷⁹

“Es un proceso el cual consiste en una serie de transformaciones, sociales, políticas y económicas alrededor del mundo.”⁸⁰

“Intercambio mundial de información.”⁸¹

“Modernización”⁸²

“Entiendo un mundo con libre acceso, o muy pocas limitaciones para el comercio, la migración etc. Siempre he pensado en la globalización como un mundo sin fronteras.”⁸³

“Es la expansión de la red por todo el mundo”⁸⁴

“Intercambio mundial de información, tecnología y cultura.”⁸⁵

“La globalización es el intercambio de culturas alrededor del mundo. Es bueno ya que aprendes de todos y malo ya que estamos confundiendo las culturas.”⁸⁶

“Una relación entre todos los países ya que se comparten ideas, políticas, economía, diversidad, ciencia y tecnología.”⁸⁷

“A las interacciones de varios países para tener un orden y “reglas” en las cuales todos se entiendan.”⁸⁸

⁷⁷ Estudiante 1. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁷⁸ Estudiante 8. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁷⁹ Estudiante 10. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸⁰ Estudiante 12. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸¹ Estudiante 14. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸² Estudiante 15. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸³ Estudiante 18. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸⁴ Estudiante 19. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸⁵ Estudiante 20. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸⁶ Estudiante 21. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

⁸⁷ Estudiante 28. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

Al iniciar las actividades de esta práctica se consideró apropiado explicar con mayor detalle a los estudiantes en qué consiste una propuesta didáctica basada en la educación popular, se habló a grandes rasgos de la importancia de establecer una comunicación dialógica para desarrollar un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Posteriormente, se hizo una técnica de integración grupal que contribuyó a generar un ambiente propicio para comenzar el estudio del tema con una actividad creativa con imágenes del mundo. Con anterioridad, se había pedido a los estudiantes que seleccionaran en periódicos, revistas o en la red una imagen relacionada con el mundo actual y que elaboraran un breve texto en el que señalaran el significado que tenía para ellos la imagen elegida.

Se conformaron equipos para que compartieran las imágenes y sus significados. La actividad propuesta fue contar una historia sobre el mundo actual a partir de los aportes de todos, podían crear personajes y ponerles voz. Los resultados mostraron la capacidad creativa de los jóvenes, sus historias fueron originales y en la mayoría de los casos divertidas, aunque dejaban ver aspectos de la compleja problemática mundial, por ejemplo, la crisis ambiental.

Después de la presentación de los trabajos en equipo se identificaron similitudes y diferencias entre las historias presentadas. Quedó de tarea formular hipótesis explicativas sobre los hechos descritos en las historias, realizar la lectura “El orden internacional de Posguerra” e identificar el planteamiento principal del autor.

Al inicio de la segunda sesión los estudiantes formularon algunas hipótesis explicativas de los hechos descritos en sus historias. Posteriormente se desarrolló una explicación sobre las características del Orden de Posguerra, teniendo como base el texto del Profesor Salvador Díaz Cuevas.

⁸⁸ Estudiante 29. Evaluación diagnóstica realizada el 7 de marzo de 2013.

Con la colaboración de los estudiantes se señalaron las características de las potencias internacionales: Estados Unidos y Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y se presentaron ejemplos de las relaciones y conflictos entre estos bloques de poder. A partir de los aportes de los estudiantes se hizo una conclusión en la que se ubicó al Orden de Posguerra u Orden Bipolar como antecedente inmediato del Nuevo Orden Mundial. Para la clase siguiente se solicitó a los estudiantes revisar el texto *Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial* de Noam Chomsky.

Al inicio de la tercera sesión se recordaron los aspectos principales vistos en la sesión pasada, para estudiar el concepto de Globalización. Se enumeraron los actores que intervienen y se prestó especial atención al cambio del papel del Estado a partir del establecimiento del “Nuevo Orden Mundial”. También se describieron de manera general los aspectos: tecnológico, cultural y ambiental de la globalización, así como sus implicaciones positivas y las contradicciones. De tarea se solicita a los estudiantes leer “Seis ideas falsas sobre la globalización” de Carlos M. Vilas y resolver una actividad de aprendizaje. (Ver Anexo 2)

Una vez presentado el panorama general del proceso de globalización, se destinó la última parte de la clase a trabajar en equipo para definir el tema sobre el que los estudiantes realizarían una breve investigación. Las instrucciones para el tratamiento de los temas fueron:

- a) Selección de un tema derivado del proceso de globalización
- b) Descripción (causas y consecuencias)
- c) Fundamentar la descripción con datos (citando correctamente la fuente)
- d) Identificar los efectos en el mundo, región o país seleccionado.
- e) Investigar si existe alguna acción o propuesta de solución al problema tratado.

Con las exposiciones sobre los temas elegidos por los estudiantes en relación al proceso de globalización, se valoró el proceso de aprendizaje a nivel grupal en cuanto a la búsqueda y manejo de información, así como su capacidad para llegar a acuerdos y colaborar en la realización de una tarea común.

Para dimensionar el nivel de aprendizaje alcanzado por cada estudiante en particular, se solicitó un breve ensayo para la última sesión con la sugerencia de reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿otro mundo es posible? ¿cómo es el mundo en el que quiero vivir?. Se señaló la importancia de relacionar los conceptos, procesos y categorías vistos en clase y en las lecturas, de reforzar los argumentos con al menos uno o dos datos, citando alguna fuente confiable y la posibilidad de incluir propuestas concretas para un mundo mejor.

En la cuarta sesión se presentaron los resultados de tres investigaciones, dos equipos eligieron el tema de la pobreza y un equipo el consumismo, analizado desde un punto de vista ético. La dinámica propuesta fue promover la interacción con todo el grupo para profundizar en algunos aspectos o resolver dudas específicas, se propuso a los estudiantes que regularan el diálogo en un ambiente de respeto. La colaboración del docente consistió en realizar una síntesis de la información presentada, señalar aspectos que requerían mayor análisis y aclarar aspectos que el grupo no logró resolver.

En la quinta sesión se presentaron dos temas: Consumismo y Guerras por recursos y se hizo el cierre del tema *El mundo* con un repaso sobre los aspectos más relevantes y con una reflexión grupal, a partir de la pregunta: ¿qué tanto ha cambiado nuestra percepción inicial del mundo contemporáneo con la información estudiada en la práctica y las actividades realizadas? (historias elaboradas a partir de imágenes del mundo, revisión de conceptos y procesos históricos, lecturas, ejemplos, datos estadísticos).

Los estudiantes reconocieron que hubo un cambio en su percepción inicial sobre el Mundo, debido al tratamiento que se le dio al tema, en el que tuvo especial importancia el punto de vista de sus compañeros, ya que los hizo prestar atención a cuestiones que no habían dimensionado o bien darse cuenta que había inquietudes compartidas en el grupo sobre la realidad mundial, por ejemplo la dimensión ecológica, el consumismo y los conflictos sociales.

Los estudiantes presentaron algunas reflexiones en las que hicieron manejo de la información vista en la secuencia, valoraron sus experiencias personales y coincidieron en la necesidad de actuar para cambiar la realidad.

En este sentido, se llegó a uno de los puntos principales de una propuesta educativa basada en la concepción teórica y metodológica de la educación popular, pues los estudiantes llegaron a la conclusión de que la realidad no está dada, ya que a pesar de los discursos fatalistas y de las dificultades reales, los sujetos sociales pueden intervenir en su transformación.

Los ensayos confirmaron que algunos estudiantes han desarrollado una visión crítica y propositiva sobre la realidad, a continuación cito algunos aportes:

“Si se podría otro mundo, ya que nada es imposible y si en verdad nos lo proponemos podemos lograrlo aunque nos llevaría bastante tiempo lograr un cambio radical. El mundo en el que quiero vivir, es un mundo en el cual no exista la violencia, que todos los países puedan vivir en paz, el lograr la paz no se soluciona con la pena de muerte, la paz se logra cuando el amor crece y luchar por ser cada día mejores y lograr nuestros objetivos sin agraviar o perjudicar a otras personas.”⁸⁹

⁸⁹ Estudiante 15. “El mundo en el que quiero vivir.” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.1

“Por tener un “confort” olvidamos que estamos descontrolando el proceso de la tierra logrando un desequilibrio en el clima, en la tierra y en sus recursos. [...] Pero nosotros podemos evitar ese daño, no consumiendo productos que no necesitamos y reciclando los objetos que ya tenemos.”⁹⁰

“Básicamente sería educar a las nuevas generaciones para que se ayuden unas a otras, tratando de que eviten el sendero del egoísmo y ambición (de esta manera se podría evitar destruir los recursos que la naturaleza nos ha dado).”⁹¹

“Yo propongo que se hagan campañas de concientización en todos los aspectos, para cuidar el medio ambiente, para erradicar a la gente corrupta, para exigir que lo que los candidatos prometen en sus campañas lo cumplan y no quede en palabras, que nos preocupemos por lo que sucede en nuestro entorno, que no seamos tan individualistas, que no seamos envidiosos, ni tan consumistas.”⁹²

La temática tratada también contribuyó a que se diera una reflexión ética, porque se analizó el papel del ser humano en el mundo actual. Los estudiantes retomaron en sus participaciones y en su trabajo final cuestiones fundamentales como la justicia, la igualdad, el respeto a los demás sin importar las diferencias étnicas, de posición social e incluso propusieron repensar la relación de la humanidad con la naturaleza.

“La protección de la vida de las especies y el mantenimiento de la diversidad biológica, es un valor supremo que debe ser defendido. Y en particular, la vida humana también merece todo [sic] nuestra consideración y nuestro respeto.”⁹³

⁹⁰ Estudiante 10. “El mundo en el que quiero vivir. ¿Otro mundo es posible?” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.1

⁹¹ Estudiante 13. “El mundo en el que quiero vivir.” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.2

⁹² Estudiante 18. “El mundo en que quiero vivir.” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.1

⁹³ Estudiante 6. “El mundo que queremos.” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.2

“El mundo en el que quiero vivir es aquel donde todos seamos iguales, es decir, que exista igualdad entre nosotros mismos, y para esto, es necesario que la riqueza se distribuya equitativamente a toda la población, de esta manera tendremos igualdad. [...]

Los principales puntos que serían necesarios para que este mundo fuera posible serían:

- Educación gratuita
- Servicios de salud
- Empleos y calidad
- Buena calidad de vida: ALIMENTOS
- Respeto a los derechos humanos ⁹⁴

“Un mundo donde la gente sea solidaria, honesta, respetuosa hacia el prójimo y nuestra naturaleza, que promueva la paz y no la violencia, generosa, humilde y que no solo vea por sus intereses y bienestar, sino también por el de los demás. [...] implementar otro tipo de educación, donde se aplique la empatía.” ⁹⁵

“El mundo que a mí me gustaría dejarle a las próximas generaciones y por el que a mí me gustaría luchar, emprender e inclusive cambiar cosas de mí para lograrlo es un mundo donde la injusticia, la desigualdad, la pobreza, el hambre, el maltrato sean palabras ajenas a la realidad; un mundo donde se respeten los derechos de cada ser vivo que habita en el mundo. Un mundo donde se respeten los diferentes gustos, donde ser diferente no sea un límite sino una oportunidad para conocer y aprender. [...] Un mundo donde la educación de buena calidad no sea un lujo sino un derecho. [...] Un mundo lleno de personas críticas, analíticas, educadas. Un mundo donde se pueda salir a las calles sin temor. Un mundo donde cada persona del mundo respete al otro, donde no haya conflictos entre países, donde se apoyen entre ellos.” ⁹⁶

⁹⁴ Estudiante 16. “El mundo en que quiero vivir. ¿Otro mundo es posible?” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.1

⁹⁵ Estudiante 14. “El mundo que yo quiero.” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.1

⁹⁶ Estudiante 22. “El mundo que quiero” Ensayo. Ciencias Políticas y Sociales 2, CCH SUR 2013. p.1

Para cerrar la práctica se destacó la importancia de una educación transformadora que va más allá del ámbito escolar, se hizo una valoración general del compromiso del grupo y los estudiantes respondieron un cuestionario de opinión sobre el desempeño docente y las actividades realizadas. Algunos estudiantes señalaron que la comunicación, la confianza entre los participantes y las actividades creativas favorecen el aprendizaje.

En esta práctica se elaboró un instrumento de evaluación para tener mayor claridad sobre el proceso integral de enseñanza-aprendizaje de todo el grupo a partir la realización de actividades concretas. (Ver Anexo 3) Sin embargo, en un proceso educativo basado en la educación popular se debe destinar más tiempo al proceso de evaluación colectiva, incluso se propone utilizar como guía las preguntas mencionadas anteriormente (*Vid supra*. p. 67) en un ejercicio creativo que permita a los participantes experimentar vivencialmente el resultado del esfuerzo colectivo.

3. 8 Reflexión sobre las prácticas docentes.

Las tres prácticas docentes constituyeron un ejercicio sustancial para la profesionalización de la docencia, por la oportunidad de diseñar e instrumentar una propuesta didáctica basada en los principios de la educación popular en el contexto institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Fue muy enriquecedor articular los principios de una propuesta educativa problematizadora con los lineamientos de una institución educativa que se planteó desde sus inicios cambiar el sentido del bachillerato tradicional para que los estudiantes se asumieran como sujetos activos en el aprendizaje.

En las prácticas aprendí que si bien el dominio disciplinar es indispensable para enseñar, no lo es todo, porque además de saber de la materia se tiene que alcanzar un dominio didáctico para orientar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades fueron planeadas con la intención de fomentar la comunicación, el trabajo cooperativo y la creatividad en un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Si bien, en la educación popular se plantea que ambas partes del proceso educativo, los educadores y los educandos, enseñan y aprenden, gracias a las prácticas fue que se dimensionó la importancia que tiene el trabajo del docente para coordinar las actividades de aprendizaje, pues si no se tiene claro qué se quiere lograr y no se brinda el apoyo necesario a los estudiantes, no se profundiza en el estudio de la realidad.

En las prácticas se promovió la problematización de las percepciones de los estudiantes por medio del diálogo, actividades lúdicas e investigación en fuentes de información validas para desarrollar una reflexión crítica sobre la forma en que pensamos y actuamos.

Los jóvenes con los que se trabajó en las prácticas se encontraban en el último año del bachillerato, por lo tanto, además de encontrarse en el proceso de elegir opciones para su futuro académico, en términos generales están experimentando muchos cambios en su vida que los lleva a formular preguntas sobre diversos aspectos de la realidad y buscan expresarse. La adolescencia es una etapa importante en la vida del ser humano que debe ser resignificada, ni todos los jóvenes son problemáticos o “imposibles”, ni todos carecen de madurez.

Lo que se puede decir de los jóvenes a partir de la interacción vivida es que tienen una gran curiosidad por comprender la realidad, quieren ser tratados con respeto y que sus propuestas llenas de energía y creatividad sean tomadas en cuenta.

En cada una de las prácticas los estudiantes pudieron dimensionar lo que implica el ejercicio de la ciudadanía, ya que se informaron sobre los procesos que ocurren en la sociedad a nivel micro y macro, definieron su postura respecto a ciertos problemas, fundamentaron sus argumentos e hicieron propuestas concretas para participar activamente en su entorno.

Se percibió que los alumnos se entusiasmaron siempre que tuvieron la oportunidad de usar su creatividad, de trabajar en equipo y cuando sus compañeros expresaban puntos de vista sobre temas que les interesan. El rendimiento académico de los estudiantes es mejor cuando hay un genuino interés por conocer y su iniciativa es apoyada adecuadamente por el docente.

En las prácticas se comprobó la utilidad de una planeación bien organizada y flexible que respete las características de los sujetos con los que se va a trabajar y la importancia de realizar un proceso de evaluación constante e integral, ya que además de conocimientos disciplinarios y procedimentales, deben considerarse las actitudes que los estudiantes y el docente asumen.

Es importante llevar a cabo el trabajo docente con responsabilidad, alegría y ser congruentes entre lo que decimos y hacemos, ya que somos un referente ético para los estudiantes. La actualización constante y el intercambio de experiencias con otros docentes es de gran utilidad para mejorar nuestra práctica. En este sentido, el análisis entre pares que realizamos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior sobre nuestros logros, errores, sentimientos y expectativas fue un gran apoyo, ya que nos dimos cuenta de lo compleja que es la profesión docente.

En la MADEMS Ciencias Sociales se ejercitó el vínculo práctica-teoría a lo largo de cuatro semestres, ya que las líneas que conforman este posgrado profesionalizante: Psicopedagógica-Didáctica, Disciplinar y Socio-Ético-educativa se integran en la práctica docente al establecer objetivos de aprendizaje y formativos, al realizar la planeación de la secuencia didáctica, al tomar decisiones, coordinar las actividades y evaluar el proceso en su totalidad para verificar avances y dificultades en la producción de conocimiento.

Conclusiones:

1. La educación popular es un planteamiento vigente y alternativo a las prácticas educativas que se caracterizan por ser opresivas e injustas en la sociedad actual, llevada a cabo en un contexto de educación formal favorece la inserción crítica de los sujetos en su realidad, ya que comprenden su contexto, el proceso histórico del que forman parte, valoran su poder creador, su capacidad de pensar auténticamente y el compromiso que implica la transformación social.

En las prácticas docentes que se hicieron en el CCH Sur, los estudiantes se involucraron activamente en el estudio de la realidad social cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje consideró sus intereses, propuestas, experiencias y conocimientos previos, sin importar que éstos fueran incompletos o incorrectos.

2. La reflexión sobre principios de la educación popular, por ejemplo: “Todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”⁹⁷ y la realización de actividades lúdicas en las que docente y estudiantes comparten en un mismo nivel tuvo como resultado un ambiente de confianza que disminuyó la tensión, propició el trabajo grupal, la participación creativa y el diálogo, aspectos que en conjunto posibilitaron un proceso de aprendizaje colectivo e individual.

3. La concepción teórica y metodológica de la educación popular contribuyó a una comprensión crítica y científica de temas sociales en un nivel básico y formativo, pues se desarrollaron habilidades como la comunicación, la investigación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la creatividad; actitudes de colaboración y respeto que propician una reflexión ética en la que destacan valores como la libertad, la justicia, la amistad, la honestidad, la solidaridad y la conciencia ambiental. Esto se identificó en participaciones, exposiciones, productos (esquemas, dibujos, periódicos murales) y trabajos escritos.

⁹⁷ Paulo Freire. **Pedagogía de la Esperanza**. Op. Cit.

Los elementos antes mencionados son considerados en el instrumento de evaluación que se anexa a este trabajo, mismo que puede mejorarse para sistematizar con mayor exactitud los niveles de comprensión y la participación que indica el fortalecimiento de los sujetos.

En cuanto a la valoración sobre la solidaridad, el respeto y el compromiso social, si bien no se registraron datos cuantitativos, se apreciaron indicadores de carácter cualitativo. Los estudiantes manifestaron una postura política y ética respecto a diversos problemas sociales, tuvieron una actitud positiva en el diálogo con sus pares y cooperaron en la realización de los productos solicitados fundamentando su trabajo con datos e información recabados en fuentes confiables.

En el caso concreto de la segunda práctica docente el valor solidaridad pudo dimensionarse mediante un ejercicio lúdico en el que los participantes y espectadores se dieron cuenta que la competencia es una actitud asumida como normal en la cotidianidad, por lo tanto se recomienda a los docentes que exploren el valor educativo del juego y de la creatividad en sus planeaciones didácticas. Para mejorar los procesos de registro y sistematización de información cualitativa es recomendable escribir un diario de clase o bitácora.

4. La educación popular permite que el docente asuma un rol diferente al tradicional, ya que en vez de transmitir información, guía el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporciona las ayudas necesarias para profundizar en la comprensión del objeto estudiado. Coordinar un proceso educativo desde la perspectiva de la educación popular requiere que el docente conozca y se apropie del planteamiento, pues más que adecuaciones en el procedimiento, se asume una postura ética y política respecto a los estudiantes y la sociedad.

5. La educación popular requiere una evaluación colectiva de la práctica educativa para valorar el proceso integral de aprendizaje. Los estudiantes deben tener plena conciencia del proceso que se siguió para generar el conocimiento de forma grupal e individual (diagnóstico-problematización-investigación colectiva-generación de propuestas de solución); de tal manera que en todos los momentos de la vida escolar y en otros ámbitos de la vida los sujetos aprendan a aprender.

Es recomendable que el procedimiento de evaluación colectiva de la práctica y de lo aprendido se haga a profundidad, pues de ello puede surgir la posibilidad de organizar o mejorar una propuesta concreta de intervención en la realidad.

6. La educación popular puede contribuir a resolver la problemática educativa del nivel medio superior y del sistema educativo en general porque propicia la participación de los sujetos y su desarrollo integral conforme a sus intereses y a su realidad. Un proyecto innovador como el Colegio de Ciencias y Humanidades demuestra que es posible practicar en el espacio concreto del salón de clases la democracia participativa y el ejercicio crítico de la ciudadanía en favor de la dignidad humana, la vida, la justicia y la libertad.

Fuentes consultadas

Algava, Mariano. (Coord.) **Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la Educación Popular.** Ediciones América Libre. Argentina, 2006. Versión pdf.

Alvarado Rodríguez, María Eugenia. (Coord.) **Memoria. La enseñanza de los movimientos sociales y la acción colectiva. Retrospectiva, actualidad y perspectivas.** UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México, 2012.

Álvarez Lozano, Luis. (Coord.) **Un mundo sin educación.** Editorial Driada. México, 2007.

Aparicio Guadas Pep, et al. (Coords.) **Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida.** Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2006. Versión pdf.

Bellido Aguilera, Rolando. **Memoria de los frutos. La Educación Popular Emancipadora: Marx, Martí y Freire.** Colección Educación Popular de Cuba No. 22. Editorial Caminos, La Habana, 2009. 128pp.

Chossudovski M. **La Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial.** UNAM, Siglo XXI Editores, 2002.

Colegio de Ciencias y Humanidades. **Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios.** Documentos para la discusión de la comunidad del CCH. México, Mayo, 2013

_____. **Revisión del Plan de Estudios. Tercera Etapa. Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico-Social.** Documento de trabajo, México, 2005.

_____. **Programa Institucional y Programa Operativo de Ciencias Políticas y Sociales I y II.** Seminario Institucional de Ciencias Políticas y Sociales. México, Agosto 2009.

Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. **Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico.** Cuadernillo núm.2 México, Octubre, 2009

_____. **Características de la planta docente. Formación y superación, organización del trabajo docente y apropiación del modelo de docencia.** Cuadernillo núm.5 México, diciembre, 2009.

_____. **El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios.** Cuadernillo núm.7 México, diciembre, 2009.

Coppens, Federico y Herman Van de Velde. **Técnicas de Educación Popular.** Programa de Especialización en 'Gestión del Desarrollo Comunitario' CURN/CICAP. Estelí, Nicaragua. Abril. 2005. Versión pdf.

Díaz Cuevas, Salvador **El orden internacional de Posguerra.** Inédito, México. 29p.

Durán Amavizca, Norma Delia. (Coord.) **La didáctica es humanista.** UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, 2012.

Eggleston, John. **Sociología del Currículo Escolar.** Editorial Troquel. Buenos Aires, 1980.

Escobar, Miguel. **Paulo Freire y la educación liberadora.** México: SEP y Ediciones El Caballito. México, 1985. 160pp.

Freire, Paulo. **El grito manso.** México: Siglo XXI editores. México, 2011. 110pp.
 _____. **Pedagogía del oprimido.** Colección Educación Popular del mundo No. 23. Editorial Caminos. La Habana, 2009. 104pp.

_____. *Trad.* Stella Mastrángelo. **Cartas a quien pretende enseñar.** Siglo XXI editores. México, 2007. 141pp.

_____. *Trad.* Guillermo Palacios. **Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa.** Siglo XXI editores. México 2009. 139pp.

_____. *Trad.* Stella Mastrángelo. **Política y Educación.** Siglo XXI editores. México, 2009. 132pp.

_____. *Trad.* Stella Mastrángelo. **La importancia de leer y el proceso de liberación.** Siglo XXI editores. México. 2008. 176pp.

_____. *Trad.* Antonio Alatorre. **Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.** Siglo XXI editores. México. 2007. 252pp.

_____. *Trad.* Stella Mastrángelo y Claudio Tavares. **Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo.** Siglo XXI editores. México. 2005. 284pp.

_____. *Trad.* Lilián Ronzoni. **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.** Siglo XXI editores. México 1982. 109pp.

_____. *Trad.* Lilián Ronzoni. **La educación como práctica de la libertad.** Siglo XXI editores. 14ª edición. México, 1974. 151pp.

Freire Paulo y Antonio Faundez. **Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.** Siglo XXI editores. Argentina, 2013. 221pp.

Gadotti, Moacir. **Pedagogia da praxis.** Cortez-IPF. São Paulo, 1995.

_____. *et al.* **Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.** CLACSO 2008. 352pp.

Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. Siglo XXI Editores, CESU-UNAM. México 1992

Giroux, Henry. **Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical**. Editorial Popular. Colección Proa. México.

Gómez Marcela y Adriana Puiggrós. **La educación popular en América Latina** (Tomos I y II) SEP y Ediciones El Caballito. México. 1986

González Casanova, Pablo. "El problema del método en la reforma de la enseñanza media." en **Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades**. Vol. 2, Núm. 2, México. D.F. 1953.

González Palencia, Ramón. **Protagonistas Un instrumento de apoyo a personas y organismos que acompañan a hombres y mujeres en la construcción de desarrollo local desde su identidad y su protagonismo**. Versión pdf. p.7 disponible en el sitio: <http://www.canteranicaragua.org>, recuperado 14/03/13

Gramsci, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Traducción de Carlos Cristos. Fontamara 47. México, 1987.

Gutiérrez Francisco. **Educación como praxis política**. Siglo XXI editores. México, 1990.

Jara Holliday, Oscar. **La Concepción Metodológica Dialéctica. Los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular**. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica, 1995. Versión pdf.

Johnson. Harold T. **Curriculum y educación**. Editorial Paidós, Buenos Aires. 5ª edición 1979

Martí, José. **Escritos sobre educación.** *Ediciones Políticas.* Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1976.

Mejía Montes de Oca, Pablo. "La educación popular en América Latina" en Juárez, José M. y Sonia Comboni. (Coords.) **Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina.** UAM-Xochimilco. México, 2000.

Molina, Alicia. **Diálogo e interacción en el proceso pedagógico.** SEP y Ediciones El Caballito. México, 1985. 156pp.

Morin Edgar, *Trad.* Mercedes Vallejo. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Francia 1999.

Petras, James y H. Veltmeyer "La globalización como ideología: dimensiones económicas y políticas" en James Petras y Henry Veltmeyer. **La globalización desenmascarada el imperialismo del Siglo XXI.** pp.77- 92

Puiggrós, Adriana. **Democracia y Autoritarismo en la pedagogía latinoamericana.** GV editores. México, 1988. 267pp.

Quast, Cornelio. **Tras la pista de Paulo Freire.** Fondo Editorial Cooperativa Paulo Freire. ENFODEP. Caracas, 2005.

Romero, María Isabel y Carmen Nora Hernández. (Comp.) **Concepción y metodología de la educación popular.** Selección de lecturas. Tomos I y II. Editorial Caminos, La Habana, 2004.

Taba Hilda. **Elaboración del currículo. Teoría y práctica.** Ediciones Troquel. Octava edición Buenos Aires, 1990.

Torres Carrillo, Alfonso. **Educación Popular. Trayectoria y actualidad.** Universidad Bolivariana de Venezuela. Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. Venezuela, 2011. Versión pdf.

Torres, Carlos Alberto. **Educación y Neoliberalismo. Ensayos de oposición.** Editorial Popular. México, 2006.

_____. *Trad. Isabel Vericat y Bertha Ruiz.* **Democracia, Educación y Multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global.** Siglo XXI editores. México, 2001.

_____. (Coord.) **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y ASDI. 2001.

Vargas, Laura *et al.* **Técnicas participativas para la educación popular. Ilustradas.** Alforja, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. 1984. Versión pdf.

Vilas, Carlos, "Seis ideas falsas sobre la globalización" en Saxe Fernández (Coord.) **Globalización crítica a un paradigma** UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, Plaza & Janés Editores, México, 1999. 69-101 pp.

Yañez Velazco, Juan Carlos. (Coord.) **Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza.** Universidad de Colima. México, 2007.

Fuentes hemerográficas y electrónicas.

Avilés, Karina. "México, único de OCDE con más desempleo entre los más educados." en **La Jornada**, Martes 11 de septiembre de 2012 p. 44

Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. No.49 *Participación.* julio-septiembre 2008.

De la Fare, Mónica y Marcos Villela. “Educación de jóvenes y adultos políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70” en **Revista Interamericana de Educación de Adultos** . Año 33 • número 1 • enero - junio de 2011. 7-24pp

Gaceta UNAM, Tercera Época. Vol. II “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Exposición de Motivos” Ciudad Universitaria, 1 febrero de 1971 p.2 (Versión pdf. recuperada del sitio www.cch.unam.mx el 3/06/12)

Gerhardt, Heinz-Peter. “Paulo Freire (1921.1997)” en **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada** UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, números 3 y 4. París, 1993, págs. 463-484.

González G. Susana. “Subió 333% el desempleo en 10 años de gobiernos del PAN, señala el INEGI.” en **La Jornada**. Economía, Domingo 26 de diciembre de 2010, p. 19

INEGI “Estadísticas a propósito del día mundial de la Justicia Social” 20 de febrero 2013 www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/.../justicia0.pdf

Jiménez, Arturo. “Nutrida participación en la UNAM. Programas de estudio son analizados por alumnos” en **La Jornada**, Sábado 20 de abril de 2013, p. 37

La Piragua N° 37. *Educación Popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe*. CEAAL. Perú, Agosto, 2012

La Piragua N° 30. *Educación Popular: Recreándola en nuestros tiempos*. CEAAL. Panamá, 2009

La Piragua N° 28. *Educación Popular y paradigmas emancipadores*. CEAAL. Panamá, 2009

Núñez Hurtado, Carlos. "Educación popular: una mirada de conjunto." En **Revista Desicio**, No. 10 México, 2005

Poy Solano, Laura. "Rechaza la UNAM interés por el SNB." en **La Jornada**. 25 de marzo de 2009, p. 22

Puiggrós, Adriana. "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana." en **Nueva Antropología**, Vol. VI, No. 21, México 1983 p.20

Rangel Guerra, Alfonso "La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL" Documento presentado en la sesión inaugural del seminario interno "Conceptos y campos posibles de la EDJA en América Latina y el Caribe a la luz del pensamiento fundacional del CREFAL", julio de 2003.

Romero, María Isabel y Ania Mirabal. "Formar para la participación social, un imperativo de estos tiempos" en **Caminos** Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. No. 49. Julio-septiembre 2008. 7-15pp.

Torres Carrillo, Alfonso. "Educación popular y producción de conocimiento." En **La Piragua** No. 32 *Mirando hondo: Reflexiones del Estado de la Educación Popular*. CEAAL Panamá, 2010

ANEXOS

1. Evaluación diagnóstica de la tercera práctica docente
2. Actividad de aprendizaje de la tercera práctica docente sobre la lectura “Seis ideas falsas sobre la globalización” de Carlos M. Vilas
3. Instrumento de evaluación de la tercera práctica docente

1. Evaluación diagnóstica de la tercera práctica docente

Ciencias Políticas y Sociales 2.

Tema 1: El mundo.

Unidad 2: Sociedad y Estado en el Mundo Contemporáneo

1. ¿Qué imaginas cuando escuchas la palabra mundo?
2. ¿Qué país o región geográfica te interesa más? ¿por qué?
3. ¿Te mantienes enterada(o) de lo que pasa en otros lugares (acontecer mundial)? Sí es así, menciona a que fuentes informativas recurre con mayor frecuencia.
4. ¿Encuentras relación entre lo que pasa en otros lugares del mundo y la situación de México? Da un ejemplo.
5. ¿Qué entiendes por globalización?
6. ¿Cuál es el tema del proyecto de investigación que estás realizando en equipo en la materia Ciencias Políticas y Sociales I y II?
7. ¿Tienes alguna propuesta para trabajar el tema El Mundo?

2. Actividad de aprendizaje de la tercera práctica docente

Lee el texto “Seis ideas falsas sobre la globalización” de Carlos M. Vilas. Señala si estás de acuerdo o no con las afirmaciones que se presentan a continuación y argumenta en tus propias palabras por qué.

| La globalización... | SI | No | ¿Por qué? (responde brevemente) |
|---|----|----|------------------------------------|
| es un proceso nuevo | | | |
| es un proceso homogéneo | | | |
| conduce a todos los países al mismo nivel de desarrollo | | | |
| mejora el nivel de vida de la población de todos los países | | | |
| favorece los procesos democráticos | | | |
| provoca la desaparición del Estado | | | |

3. Instrumento de evaluación de la tercera práctica docente

| Objeto a evaluar | Criterios |
|--|---|
| <p>Actividad “Imágenes del mundo”</p> <p>a) Tarea individual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada estudiante selecciona una imagen en la red, revistas o periódicos que refleje el mundo de hoy. 2. Elabora un breve escrito sobre lo que significa para (él/ella) la imagen elegida. <p>b) En clase, trabajo en equipo A partir de las imágenes que recolectaron ¿qué nos pueden decir del mundo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar las imágenes, compartir los significados personales. 2. Se sugiere contar una historia, intentar darle un sentido a las imágenes, pueden incluso crear personajes y darles voz. 3. Presentar el resultado al grupo. <p>c) En clase, reflexión grupal ¿qué similitudes encuentran entre las historias presentadas?, ¿qué situaciones o conflictos presentan las diversas narraciones? Se trata de ubicar temas significativos y formular hipótesis sobre las situaciones planteadas por los equipos.</p> | <p>Individualmente se evalúa la capacidad de discriminar una imagen y de expresar por escrito el sentido que tiene.</p> <p>En el trabajo en el salón se evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - disposición de los estudiantes para trabajar en equipo - creatividad - capacidad para dialogar con los pares, llegar a acuerdos y presentar un producto común (la historia). - capacidad para plantear hipótesis a partir de los situaciones que presenta todo el grupo. |
| <p>Lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El orden internacional de Posguerra</i> de Salvador Díaz Cuevas 2. <i>Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial</i> de Noam Chomsky. 3. Seis ideas falsas sobre la globalización de Carlos M. Vilas | <p>A partir de las lecturas se evalúa el dominio de las principales características del Orden Bipolar y del Nuevo Orden Mundial.</p> <p>Esto se hace durante la clase a través de preguntas y en el caso de la tercera lectura se realiza una actividad de aprendizaje que consiste en responder en sus propios términos si esta de acuerdo o no con las afirmaciones del autor.</p> |
| <p>Participación</p> | <p>Se evalúa que sea pertinente, en el sentido de que tenga relación con el tema que se esta trabajando, clara, coherente. Se valoran los aportes que provienen de la experiencia o práctica concreta y el esfuerzo de los estudiantes por incorporar en sus intervenciones el lenguaje especializado visto en el tema.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Exposición en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> f) Selección de un tema derivado del proceso de globalización g) Descripción (causas y consecuencias) h) Incluir datos que refuercen su información, citando correctamente la fuente. i) Identificar efectos positivos y negativos en el mundo, región o país seleccionado. j) Investigar si existe alguna acción o propuesta de solución al problema tratado. | <p>Se evalúa la capacidad para hacer una breve investigación colectiva, que implica llegar a acuerdos, buscar, compartir, jerarquizar y presentar de forma clara información.</p> <p>También se valora la postura ética asumida por los miembros del equipo sobre la problemática estudiada, lo cual implica apertura y respeto a la diversidad de ideas.</p> <p>En cuanto a las propuestas de solución se valora si los estudiantes identificaron sus características y posibilidades de realización.</p> |
| <p>Ensayo individual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona un tema entre: ¿otro mundo es posible? o ¿cómo es el mundo en el que quiero vivir? 2. Relaciona los conceptos y categorías que estudiemos en clase y en las lecturas. 3. Incluye al menos uno o dos datos que refuercen lo dicho, citando correctamente la fuente. 4. Se sugiere incluir propuestas que posibiliten un mundo mejor. | <p>Se evalúa si el estudiante tiene una comprensión general del mundo contemporáneo, a partir del proceso de construcción colectiva de conocimiento, que tuvo como punto de partida los temas significativos para los estudiantes, identificados en la evaluación diagnóstica y en la actividad lúdica sobre las imágenes del mundo.</p> <p>Se valora si el estudiante es capaz de elaborar una explicación básica sobre el sistema internacional contemporáneo (usa conceptos básicos, reconoce actores y procesos, establece relaciones entre la teoría y la práctica, hace propuestas).</p> <p>En cuanto a la estructura del escrito se valoran los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción, desarrollo y conclusión. - Redacción clara, coherente y original - Extensión máxima de 3 cuartillas, interlineado 1,5, letra arial o times tamaño 12. |