



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ÁREA DE HISTORIA)**

***LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA
CRÍTICA***

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ÁREA DE HISTORIA)**

PRESENTA

AMELIA ANASTACIO ORTEGA

**TUTOR: MTRO. HUMBERTO RUIZ OCAMPO
(COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES-ORIENTE)**

COMITÉ TUTOR:

**DR. PORFIRIO MORÁN OVIEDO
(INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN)**

**DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA
(CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE)**

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 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.

AGRADECIMIENTOS

“Nuestra subjetividad viene conformada por las fuerzas culturales de raza, clase, género y lugar....conforma nuestra identidad”

A MI MADRE

Hoy ya no está conmigo, pero siempre me brindó su apoyo y cariño, y me enseñó con su ejemplo, que todo logro requiere sacrificios.

“Todo individuo es fruto de sus condiciones sociales y son estas últimas las que determinan siempre, los límites generales de sus acciones diversas”

A MIS HERMANAS VICKY Y ELVIS

Quienes sacrificaron mucho de su vida para sacar adelante a una familia numerosa de hermanos, y siguen brindándome su cariño y apoyo.

“Es el sentido de la ‘otredad’, es el discernir y trascender, es la sublimación en el paso del ‘yo’ al ‘nosotros’, en el que somos ‘nosotros’ y somos ‘otros’”

A LA DRA. ANDREA SÁNCHEZ QUINTANAR

Con quien inicié este trabajo, y me dedicó su valioso tiempo y más valiosos comentarios teóricos. Lamento profundamente no haberme titulado con Usted a mi lado, dondequiera que se encuentre, un GRACIAS muy sentido.

A MIS TUTORES

Quienes aceptaron revisar mi trabajo, y lo enriquecieron con sus comentarios y sugerencias; quienes se dieron un tiempo para darme la oportunidad de trabajar con ellos y compartieron conmigo sus conocimientos y pasión por la historia y la docencia, además de darme la oportunidad de poder cerrar un ciclo de mi vida académica en la UNAM.

Dr. Porfirio Morán Oviedo

“Quien forma se forma y re-forma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado”

Dr. Mario Magallón Anaya

“Somos gente antes que especialistas...buen hombre, buena mujer, buenas personas, buen profesionista”

Mtro. Humberto Ruiz Ocampo

“¿Qué es lo que realiza el hombre en la historia?...En la historia el hombre se realiza a sí mismo. No sólo porque antes de la historia, e independientemente de ella, *no sabe* quién es; sino porque sólo en la historia, el hombre *existe*.”

A MIS LECTORES

Quienes participaron con su valiosa lectura, análisis y crítica de mi trabajo, que con sus valiosos comentarios y sugerencias, mejoró.

Dra. Laura Edith Bonilla

Dr. Rodrigo Antonio Vega y Ortega

“Enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando, sino instigarlo para que como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido”

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1. El conocimiento histórico y sus conceptos	17
1.1 La historia como proceso de comprensión de la realidad	19
1.2 La historia y sus conceptos	29
a) pensar histórico	29
b) conciencia histórica	37
c) sujeto histórico	41
d) tiempo histórico	43
e) espacio	45
f) totalidad concreta	47
CAPITULO 2. La pedagogía crítica y los docentes de historia.....	53
2.1 La educación como formación	56
2.2 Predominio de la capacitación. El caso de los CBT	69
2.3 La pedagogía crítica y el papel de la historia	80
2.4 La propuesta de educador desde la pedagogía crítica	87
2.5 El concepto de sociedad justa de la pedagogía crítica	96
CAPITULO 3. Propuesta de trabajo desde la pedagogía crítica	103
3.1 Fundamentación pedagógica. Aportes de autores críticos: P Freire, H. Giroux, P. McLaren	105
a) Paulo Freire: la duda y la problematización	106
b) Peter McLaren: <i>curriculum</i> oculto y problematización	110
c) Henry A. Giroux: escuela y cultura democrática	112
3.2 La didáctica de la historia: instrumentación didáctica	116

CONCLUSIONES	134
ANEXOS	138
BIBLIOGRAFÍA	168

INTRODUCCIÓN

“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 escuchados”.

Paulo Freire

Como docentes del área de historia de un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) del Estado de México, enfrentamos diferentes problemas; *quizá uno de los más recurrentes sea el poco gusto que manifiestan los estudiantes de bachillerato por estudiar, aprender y conocer la historia.* Al llegar al nivel Medio Superior, los jóvenes se han ido formando una idea respecto a la enseñanza de la asignatura de historia (Universal o de México), en la cual predomina la memorización de datos, nombres, lugares, fechas y más fechas, memorización sin sentido, y que tiene que ver con la forma en que han recibido las clases en sus diferentes niveles escolares. Este aspecto refleja la existencia de un problema en su enseñanza y en general en la enseñanza del área de las ciencias sociales. ¿Qué hacer ante esto? ¿Cómo enfrentamos los docentes esta situación? ¿Cómo hacemos, como profesores, para que los estudiantes sean partícipes de nuestro gusto por la historia?

La inquietud planteada se da al inicio de una clase de historia. En general a los jóvenes no les llama la atención, dicen que siempre han sido fechas y cuestionarios, ni comprenden la importancia de las consecuencias de un hecho ocurrido hace un tiempo, no entienden la importancia de ellos mismos como sujetos históricos¹. En una escuela de carácter bivalente, es decir, con una preparación tecnológica, prefieren las materias de enfermería o administración, dicen que sirven más, que la historia es aburrida. Y lo dicen a partir del mismo

¹ Aseveraciones que me atrevo a decir, por los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 4° semestre. Anexo 1.

tipo de escuela a la que asisten, un bachillerato bivalente (CBT), del Estado de México.²

Esto es lo que da inicio a la presente reflexión. En un Centro de Bachillerato Tecnológico, que se caracteriza por tener una estructura curricular integrada a una preparación profesional, para ejercer a nivel técnico una especialidad, pero a la vez continuar estudios de nivel superior; los docentes enfrentamos dificultades para atraer la atención de los alumnos, pues su inclinación es hacia las asignaturas de preparación técnica. En el CBT No. 1 "Refugio Esteves Reyes", de ciudad Nezahualcóyotl, la problemática se da, y se refleja en los índices de reprobación en materias del área socio-histórica.

La preferencia por el ámbito técnico no se da en el vacío. Es un reflejo de que las condiciones del sistema capitalista han cambiado, una nueva forma de desarrollo, sustentada en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Así, los objetivos de la educación tienen que verse afectados y adecuados a las nuevas condiciones de vida. Pero tal adecuación se da a partir del establecimiento de la llamada *sociedad del conocimiento*, donde el conocimiento y la información se yerguen como factores determinantes de la economía, como una fuente de poder, afectando sobre todo, al área laboral. Como consecuencia, el ámbito educativo ha modificado los valores laborales que se transmiten, para satisfacer las nuevas demandas sociales.

El *currículum* dará cuenta de ello, porque los nuevos elementos curriculares tendrán que ver con el desenvolvimiento en las diferentes áreas de la vida social, a partir de los conocimientos y destrezas que se posean. Tales cambios se han instrumentado ya en los Colegios de Bachilleres y los CBT del Estado de México, a través de propuestas de trabajo basadas en un sistema de competencias. Estas propuestas van dejando de lado la formación histórico-social.

² Más adelante señalamos que es un CBT.

Queda claro que los cambios que ocurren reflejan que la organización de los estudios se define fuera de la escuela y de manera ajena a ella. Porque *la selección del conocimiento escolar está respondiendo a necesidades de producción*, y el conocimiento técnico pasa a ser importante para la educación porque se hace necesario en la esfera productiva. Y el *currículum* debe poner de relieve los asuntos hegemónicos de la sociedad globalizada y neoliberal, separándose del actor humano. Por esto, a la educación se le han cambiado sus objetivos y se ha *preferido el conocimiento técnico*, dejando de lado la formación humanística.

Aspectos que son favorecidos por la situación socioeconómica de los estudiantes, quienes tienen la necesidad de incorporarse al trabajo al terminar su bachillerato, hecho que los inclina hacia las asignaturas de capacitación para el área laboral, pero además, *presentan poca estima hacia el conocimiento histórico-social, al grado de afirmar su disgusto por las asignaturas de historia*. Se refleja en el desempeño en el aula; los educandos llegan con una idea de realizar ejercicios de repetición sin sentido para ellos; poco afectos a la lectura, la clase no da los resultados que se tenían planeados. La discusión de temas con base en lecturas, pocas veces funciona, se aburren de leer -dicen- y buscan información en monografías, libros de secundaria y páginas de Internet, que consultan de manera superficial.

Los problemas arriba mencionados, dificultan el trabajo, porque de pronto perdemos la atención de los jóvenes; ellos se conforman con un cuestionario, un resumen, y no más. Estas actividades sólo procuran la enseñanza de una historia fáctica, de memoria a corto plazo, dejando de lado la reflexión, porque es cierto que se mantienen ocupados, pero entonces se pierde el sentido del estudio de la historia: *la conformación de sujetos históricos, y que se reconozcan como tales; y puedan convertirse en sujetos reflexivos, críticos y participativos*.

No son pocos los autores que defienden esta postura, pero quiero plantear como punto de partida, lo sostenido por la pedagogía crítica, y a partir de ella, lograr adaptar estrategias didácticas para la enseñanza de la historia. Retomo las ideas de Paulo Freire respecto a la práctica educativa como algo serio que ayuda a los educandos a transformarse en "presencias notables" en el mundo, para poder cambiar las injusticias. La historia *debe ayudar a leer la realidad* para poder participar en la sociedad.

La pedagogía crítica lo propone así: la educación es imprescindible para la transformación social, y podemos anexar: la historia es necesaria para el binomio educación-transformación, *una historia entendida como una disciplina científica, a la que le atañe todo lo humano, todos los aspectos del hombre; pasados, presentes y futuros, y sobre todo, la conformación de seres humanos conscientes de su estar en este mundo, en compañía de otros.*

Si partimos de la premisa anterior, entonces, un primer problema para los docentes de historia, son las clases mismas: el desarrollo de la clase plantea interrogantes como: ¿qué estrategias didácticas efectuar? ¿Dialogamos con los estudiantes y se acuerda una forma de trabajo, o les imponemos una dinámica? Y si una estrategia no funciona, entonces ¿cómo elegimos otra? ¿En qué momento cambiamos de estrategias? ¿Cómo comprobamos que se ha generado *conocimiento histórico*? Sin olvidar que hay que ayudar a los educandos en su proceso formativo, en la adquisición de conocimientos conceptuales; y, por supuesto, como educadores debemos considerar siempre, el sentido y los objetivos de los temas y los fenómenos históricos.

El problema no es sólo el desarrollo de la clase, sino las consecuencias en los índices de aprovechamiento y reprobación. Las estadísticas señalan que los índices del primero son bajos y el de reprobación, altos; esto nos lleva a otro problema: la evaluación. ¿Qué evaluamos? Porque un examen no es la mejor forma de revisar el aprovechamiento, y menos aún, de mejorar el trabajo en el

aula; y si el conocimiento histórico-social es diferente, por ejemplo, al matemático, ¿a qué le damos más valor: examen o aportaciones orales en clase? ¿Trabajos en el aula o actitudes críticas respecto a lo que pasa en su entorno?

El objetivo de este trabajo es *encontrar una didáctica para impartir clases de historia, fundamentada pedagógica y científicamente, que contemple los diversos factores de los jóvenes educandos; es decir, proponer una didáctica de la historia para jóvenes de Educación Media Superior en México*, con base en las propuestas de la pedagogía crítica. Esta contribuye a la formación de sujetos históricos, y facilita la comprensión de los procesos históricos, que favorezca su compromiso y participación en los procesos sociales de su tiempo. Especialmente que éste adquiera conciencia de compromiso en la transformación de la sociedad injusta y desigual como proceso de compromiso ético y responsable.

La pedagogía crítica resulta adecuada, pues dentro de sus principios básicos, plantea lo inacabado del ser humano, es decir, siempre se está en proceso de formación y de búsqueda; por esto la educación se convierte en algo específicamente humano, que nos permite la comprensión del mundo y de nuestra posición en él.

Para Paulo Freire, la educación contribuye a asumirnos entes históricos,³ y en este sentido, a hacer inteligible el mundo para apropiarnos políticamente de él y ser "hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia".⁴ Asumo que para los que nos dedicamos a la educación, la pedagogía crítica puede ayudarnos a convertirnos responsablemente en sujetos de la historia. Punto de partida solidario para la transformación de la sociedad, porque su comprensión deberá en algún momento, devenir en los sujetos históricos. Al fin,

³ Paulo Freire. *El grito manso*. México, Siglo XXI, 2003.

⁴ *Ibid.*, p. 30

en la educación, como bien sostuvo Freire, "no hay búsqueda sin esperanza",⁵ además es muy necesaria en estos tiempos de cambios y avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología, que están cambiando pautas de vida y de relación humana.

Los pedagogos críticos, siguiendo ideas de Peter McLaren y la propuesta de Freire, entre otros, nos ofrecen a los docentes poder revisar la teoría, entenderla y aplicarla. Plantean que el principal objetivo de la pedagogía crítica *deberá ser la crítica de la ideología imperante*, porque *de esta manera se puede motivar a los educandos a que se comprometan con la vida y en especial con los más pobres y buscar cambios a favor de la justicia social, sin perder la dimensión política de la enseñanza y aprendizaje de la pedagogía y crítica.*

Si partimos de este punto, entonces la Historia es una asignatura de gran importancia para contribuir en ello; debe construirse *una didáctica específica, que parta de estrategias capaces de lograr la identificación de momentos grupales en su aplicación y no dejar de lado el reconocimiento de la edad de los educandos, como una etapa particular de desarrollo, y en consecuencia, factores o variables a considerar para emitir una evaluación lo más justa posible.* Y aunque bien afirma James Gee: no existen soluciones definitivas, debemos estar conscientes de la necesidad de "renovación del pensamiento, la crítica y la lucha"⁶ en la búsqueda de futuros viables, donde se tenga que contrastar, criticar y reflexionar en lo que somos o en lo que podemos o deseamos ser. Permitir a través de una educación reflexiva, que los hombres comprendan su realidad, y por qué detrás de ella se oculta la posibilidad de ver a los otros y de vernos, lo que impide "crear nuevos caminos".

Bajo este planteamiento de pedagogía crítica, los docentes debemos convertirnos en "verdaderos intelectuales que tienen la obligación de investigar y

⁵ *Ibid.*, p. 23

⁶ P.J Gee, *et. al. El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo.* Barcelona, Pomares, 2002, p. 194

difundir la verdad".⁷ Hacernos de un lenguaje crítico y colaborar en la denuncia de injusticias sociales y situaciones de miseria; problemas que en la escuela pueden discutirse, analizarse y convertirla en una forma de resistencia; entender que "la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución;"⁸ esto es, la escuela puede llegar a ser el espacio desde el cual se inicie un proceso de pensamiento crítico opuesto a una pedagogía de mentiras y engaños; ser el inicio de una pedagogía radical, de pensamiento crítico que plantee la posibilidad de buscar y crear nuevas condiciones sociales.

El cambio de esa conciencia analítica y crítica es una nueva forma de comprender el desarrollo de la tecnología, de la ciencia, los medios de comunicación y la informática, de predominio de una razón tecnológica, es decir, de un pensamiento que condiciona al hombre a lo cuantitativo. Consecuentemente, el trabajo se ha convertido en el centro de la educación, en el espacio de "aprender a aprender, de dominar las herramientas técnicas y de comprender los sistemas complejos".⁹ El *currículum* plantea ya estas perspectivas al producir procesos de cualificación de la fuerza de trabajo (sistema de competencias), como parte del discurso neocapitalista. El sujeto, bajo estas perspectivas, debe ser "capaz" de manejar y controlar herramientas técnicas.

¿Y qué de la formación del sujeto crítico? ¿Dónde queda el sujeto con capacidad de auto-creación? En la medida que planteamos el predominio del aspecto económico dirigido por este neocapitalismo (o Imperio, como lo llaman Michael Hardt y Antonio Negri), se han cambiado radicalmente los supuestos de lograr un hombre emancipado. Como respuesta a la pregunta ¿qué deberíamos enseñar y aprender y por qué?, debemos estar conscientes que la actualidad ha

⁷ Noam Chomsky. *La (des)educación*. Trad. Gonzalo G. Djembe. Barcelona, Crítica. 2001, p. 20

⁸ Henry A. Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. Trad. Ara Teresita Méndez. 4 e. México, UNAM-Siglo XXI, 1999, p. 153

⁹ *Ibid.*, p. 206

cambiado los viejos ideales y que ahora se pretende lograr objetivos que consoliden habilidades técnicas, debido al alto nivel científico y tecnológico alcanzado en las sociedades; los cambios vertiginosos que se dan, están señalando nuevos rumbos. Esta nueva realidad ha creado un mundo utilitario, donde el sujeto ha sido excluido, ha sido sometido al aparato. El sujeto en el sentido actual ha sido enviado a un mundo de producción y consumo, y así, se ha convertido en "un sujeto de consumo, de disciplinamiento, de sometimiento a planeamiento".¹⁰ Debido a que la ciencia ha quedado al servicio de la "administración y la productividad, olvidando su papel de discusión epistemológica", y olvidando "el espacio personal y las posibilidades de la imaginación y el placer",¹¹ en aras de la efectividad y la calidad.

Por esto, los *docentes deben* adoptar una postura, pensar y comprender las estructuras actuales para pensar en el tipo de sociedad y escuela que pueden llegar a ser construidas. Se deben buscar prácticas pedagógicas que recuperen el valor del ser humano; prácticas que impliquen saberes que saquen a "la sociedad de la esclavitud frente a lo económico",¹² fundamentados en el *conocimiento histórico*. Se trata "de hacer aparecer de nuevo al sujeto político consciente, de traer de nuevo lo subjetivo frente al ordenamiento racionalizante",¹³ recuperar al sujeto histórico. La pedagogía debe colaborar en esta búsqueda.

Y no significa desandar lo andado, negar o rechazar los avances científico-tecnológicos, sino *dirigir nuestros pasos como docentes y comprometernos en nuestra práctica educativa*. Es comprometernos, lo que nos obliga a superar la visión de una escuela que sólo atiende a sus dimensiones técnicas, y buscar al sujeto capaz de leer al mundo de manera crítica, de manera ético-política, y no sólo que aprenda el uso de herramientas. Como

¹⁰ Roberto Follari. "Currículum: el sujeto reclama su lugar", Ponencia presentada en el encuentro sobre currículum, México, Universidad Nacional Autónoma de Sinaloa, 1982, p. 2

¹¹ *Ibid.*, p. 1

¹² *Ibid.*, p. 9

¹³ *Ibid.*, p.10

docentes, habría que recuperar la idea de emancipación y justicia social, a partir de entender a la escuela como una institución socialmente construida, y en consecuencia, ha de buscar "orientar racionalmente...con argumentos y razones",¹⁴ hacia acciones educativas y políticas justas. Esto implica reflexionar sobre la realidad externa e interna de la escuela, comprender las restricciones y aperturas de ella, en relación con las condiciones impuestas por la realidad. En este sentido, José Contreras afirma que la didáctica implica un compromiso moral, que la hace diferente *del currículum; la didáctica, permite criticar, replantear y recrear fines educativos, permite asumir una posición valorativa y por tanto de intervención en la realidad educativa.*¹⁵

Siguiendo con el mismo autor, éste afirma que *las ideas base de la didáctica son la emancipación del hombre y la justicia social*, y además establece un compromiso con la práctica educativa para la realización de tales ideales, tanto individual como colectivamente. Sea esta una propuesta para recuperar al sujeto, sobre todo un *sujeto histórico*. Un sujeto histórico que se ubique en su momento y sus circunstancias, para reflexionar al respecto y poder tomar decisiones para actuar en su medio social.

El presente trabajo no pretende ser una guía de formación para los docentes de historia, pero quizá sí un análisis pedagógico para comprometernos en la ardua labor del educador desde la pedagogía crítica. Entiendo que podemos lograr una profundización en la concepción del conocimiento histórico, desde nuestra propia formación teórica, y que independientemente de ser historiadores o no, compartimos la enseñanza de la historia, es decir, que debemos tener claro lo que implica un *proceso de formación y el papel de un educador*.

¹⁴ José Domingo Contreras. *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid. Akal, 1990, p. 45

¹⁵ *Ibid.*, pp. 46-48

Por otra parte, debemos *conocer conceptos esenciales del conocimiento histórico*, tan esenciales que deben ser enseñados y aprendidos, porque deberán contribuir a una mejor comprensión de la realidad por parte de nuestros estudiantes, y de nosotros mismos.

Lograr esto se dará a partir de una mejor comprensión, como docentes, de las propuestas educativas de *los teóricos de la pedagogía crítica*, que nos puede permitir adecuaciones a nuestros diferentes contextos educativos y encontrar la mejor forma de *instrumentar estrategias didácticas de la historia, a partir de la propuesta de hombre y de sociedad justa de la pedagogía crítica*. Intentar trabajar de esta manera, puede hacer de nosotros los docentes, agentes sociales de transformación, desde nuestras trincheras (vélgase la comparación), las aulas.

Así, el primer capítulo del trabajo revisará los conceptos esenciales en la enseñanza de la historia: sujeto histórico, pensar histórico, tiempo, conciencia histórica y totalidad concreta; por supuesto, de la importancia de la enseñanza-aprendizaje, para la conformación de una conciencia crítica e histórica, por demás ineludible si queremos participar en la construcción de un futuro menos injusto.

El capítulo dos se encargará de plantear la importancia de la formación teórica del docente, de la inmensa valía de la formación como *bildung* (como forma de educación integral), objetivo que toda educación debe cumplir. Así mismo, se revisarán los conceptos de historia, sociedad justa y educador, de la pedagogía crítica, y la relación entre ellos, para la recuperación de sujetos históricos, a partir de la enseñanza.

Y el tercer capítulo versará sobre las propuestas que se pueden inferir de los trabajos de educadores críticos, en particular Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. Es decir, ellos entre otros, sugieren para entablar relaciones

pedagógicas, partir del diálogo en las aulas, y de esa manera cambiar desde ahí, relaciones de dominación y poder, en el entendido de que es una forma que puede contribuir a un proceso educativo de búsqueda y camino compartido en la comprensión de la realidad. La adecuación que podamos hacer al interior de las aulas, y de los temas que cada programa de estudios plantee, se dará a partir de la comprensión que nosotros mismos tengamos de la pedagogía crítica.

De esta manera podemos contribuir a la conformación de sujetos históricos, siendo nosotros educadores críticos. Tal adecuación deberá reflejarse en la selección de contenidos y en el diseño de actividades, es decir, en el diseño de las clases, mismas que seguirán propuestas de teóricos críticos, dirigidas hacia el desarrollo de conciencia histórica, a partir de una mejor comprensión de la realidad social de su momento.

CAPITULO 1. EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y SUS CONCEPTOS

“El pensamiento no se puede detener cuando la historia ensancha sus horizontes”.

Hugo Zemelman

PRESENTACIÓN

El saber como algo singular es entender, conocer el mundo en el que vivimos, comprender la relación entre la realidad social y la naturaleza, el mundo natural y el mundo humano, y que estos campos no son opuestos, sino que se complementan, que son partes de un universo donde el saber no se distancia de otros aspectos del ser humano, como la creatividad o la búsqueda de una sociedad diferente. El saber de las ciencias naturales y de las ciencias sociales tienen el mismo objetivo: el saber sobre el mundo y el hombre, ambas pretenden estudiar un sistema complejo, una dinámica social y natural compleja.

La importancia de lo anterior no logró evitar que las humanidades hayan caído de la estimación pública, pues existe una desvalorización de la subjetividad, de lo humano, lo espiritual, lo moral, olvidando que al estudiar un sistema social, se estudia una estructura compleja, de equilibrios breves, de mucha variabilidad y elementos diversos, tiempos cortos y largos y diferentes ángulos que revisar, haciendo más difícil la comprensión de un cambio o grupo social. Aquí radica la riqueza de las humanidades.

Humanidades, en su raíz *geisteswissenschaften*, significa conocimiento de temas espirituales o mentales, ¿qué área de estudio podría llamarse humanista, entonces? Yo creo que todas, pues todas, ciencias naturales, sociales o humanidades, tienen que ver con alguno de los significados del término humanista, y así todos los campos de estudio se vuelven necesarios para un desarrollo integral, holístico, del ser humano.

El área social y humanística requiere de prácticas que les dan sentido a sus investigaciones y a su búsqueda, atentas a todos los cambios: de contexto, de nuevas situaciones que modifican los marcos en los cuales se manifiesta cada fenómeno social, pues estas situaciones son su razón de ser: la comprensión del mundo, y dentro de esos campos de saber, la historia es un conocimiento más que necesario en el estudio de la humanidad.

La historia es un proceso que nosotros mismos hacemos, así que su estudio no es otra cosa que estudiar al hombre mismo, y su importancia radica precisamente en su afán por comprender la complejidad humana, reconocer sus límites, y consciente de sus límites y convergencias con otros campos del saber, ha establecido su objeto de estudio, de conocimiento, como su razón de ser: el hombre, y esto no la convierte en una pseudociencia o ciencia blanda, y al contrario, su madurez y autonomía, ganadas a pulso a través del tiempo, se confirman con trabajo disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.

Así, la historia desde su más remoto origen griego, ha discutido sobre aspectos sociales y políticos, para formar conciencia y guiar acciones ante algún problema. Propiciar discusiones que contemplen la postura del hombre con respecto a su estar en el mundo, mundo en el cual las cosas no están dadas de manera definitiva; y sugerir una nueva relación con el mundo, son parte del valor de la historia. Se plantea la no naturaleza de lo dado, sino más bien, que el hombre participa en su conformación, factores humanos, históricos.

El conocimiento histórico es necesario para todo humano, pues incluso desde su origen etimológico, remontándonos a su origen griego, significa investigación, reunión de distintos testimonios y obtención de una conclusión sobre hechos, pero la historia no es un vínculo automático y necesario entre el pasado y la historia, lo que le confiere a la historia un sentido más amplio que el de sólo estudiar al pasado y hacerlo con una serie de datos y hechos que deben registrarse por ser pasados. La historia no es eso, y si es en cambio, búsqueda

de la verdad, por más fragmentaria que ésta pueda ser; el estudio de la historia puede ayudar a ir más allá de lo aparente de los hechos, puede ayudar a captar y/o aclarar el sentido de ellos, y contribuir a la generación de conciencia social, conciencia histórica.

Por lo dicho, la enseñanza de la historia es importante y necesaria en cualquier nivel educativo, y debe ser asumida con un gran compromiso por parte de los docentes; este proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el nivel Medio Superior, debe contemplar el conocimiento de categorías específicas, de conceptos esenciales para el conocimiento histórico, conceptos que ayudaran a una mejor comprensión de los fenómenos histórico-sociales. Este primer capítulo dará cuenta de la conceptualización e importancia de tales conceptos, sobre todo si tomamos en cuenta que estos pueden ayudar a una visión de la historia como un saber, como un proceso de transformación social y por tanto, ayude a la conformación de un sujeto crítico.

1.1 LA HISTORIA COMO PROCESO DE COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

Si decidiéramos reflexionar sobre las circunstancias que se están dando en el ámbito educativo, y en particular en la sobrevaloración que se da a algunas asignaturas, podríamos notar que la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) instrumentada a nivel nacional, está enfocada en el dominio y la aplicación de las matemáticas, en el conocimiento científico y tecnológico, es decir, en la práctica del saber hacer. Es obvio que la preferencia de este tipo de saber, se dirige hacia una vinculación mayor con las necesidades productivas. Es por esto que se da el predominio de asignaturas del tipo llamadas “duras”, a costa del detrimento o desaparición del conocimiento histórico-social.

Pensar que las asignaturas de tipo científico y tecnológico son preferidas, no es un pensamiento negativo, pues es cierto que toda sociedad requiere del avance científico-tecnológico. Sin embargo, considero que debería discutirse el uso que puede darse a tal desarrollo. La ciencia no puede alejarse del desarrollo humano, en el cual también las ciencias sociales y humanísticas están involucradas.

El conocimiento histórico-social, es igualmente importante y tan valioso, como el conocimiento de la física y la química, o las matemáticas y la biología, pues al igual que ellas, la historia, la ética, el arte, por mencionar algunas, contribuyen a una mejor comprensión del hombre y su medio. La Historia en particular, *es un conocimiento que puede contribuir a una formación integral del hombre, pues todo tiene que ver con ella*, dicho en palabras de Agnes Heller, “la historicidad somos nosotros; nosotros somos tiempo y espacio”.¹⁶

Un ejemplo de lo dicho, lo tenemos al platicar con otra persona, pues ésta nos remitirá, en muchas de las ocasiones, a muchísimos años atrás, o sucesos

¹⁶ Agnes Heller. *Teoría de la historia*. Trad, Javier Honorato. México, Fontamara, 2005, p. 269

que le han ocurrido anteriormente, para poder explicarnos el por qué de su situación actual. Sin darse cuenta, está recurriendo a la historia para poder entender sus circunstancias actuales. Así de simple puede parecer la historia, pero sabemos que no es así, y es por esto que la enseñanza de la asignatura de historia en las escuelas, no puede desaparecer.

Si la historia, en tanto conocimiento que contribuye a la formación del ser humano, puede ser considerada vital, en consecuencia, tendremos que preguntarnos ¿cuál es el sentido de la historia como conocimiento histórico? A partir de esta vieja pregunta, en los años 80 del siglo XX, la obra *Historia ¿para qué?*,¹⁷ ya apuntaba un viejo interés sobre el conocimiento histórico: su enseñanza, sus porqués y para qué, pero señalaba sobre todo, a la importancia de la Historia como un conocimiento que “debe ser constitutivo de la condición humana”,¹⁸ y debe ser entregado a la misma sociedad, y difundido para cumplir con uno de sus sentidos: su transmisión.

La enseñanza de la historia nos sugiere ampliar nuestra pregunta respecto a su sentido, dado el énfasis en el conocimiento científico-tecnológico, y entonces hay que buscar la respuesta a: ¿por qué el conocimiento histórico debe ser enseñado? O planteada de otra manera: ¿cuál puede ser la importancia de la enseñanza de la historia? En realidad, creo que estas preguntas se concatenan una tras otra, y pueden contribuir a dar cuenta de una realidad compleja, si se considera a la *historia como proceso de comprensión, "para analizar y descubrir conexiones y encontrar su lugar como sujeto"*,¹⁹ para comprender los sucesos pasados y su relación con el presente en la construcción de un futuro diferente.

¹⁷ Nombre de una obra que lleva como título esta interrogante, y que curiosamente, de los ocho autores, sólo dos son historiadores. Carlos Pereyra, *Et. al. Historia ¿Para qué?* México, Siglo XXI, 1985.

¹⁸ Andrea Sánchez Quintanar. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. Tesis doctoral.* México, UNAM-FFyL, 2002, p. 14

¹⁹ *Ibid.*, p. 91

La Historia debe ser enseñada porque, en tanto conocimiento humanístico, se fundamenta en la comprensión de la realidad:

el objetivo que se propone alcanzar la investigación histórica, es incrementar la comprensión de su ambiente.....y tanto como el físico... tiene el propósito fundamental de tratar de explicar, y el procedimiento fundamental de preguntar y responder...es tan seria como cualquiera de las ciencias, además de contener riqueza actual y potencial.²⁰

Es decir, que la historia cumple con el deseo de saber y comprender, propio de toda ciencia, vuelve inteligible al mundo, y en este proceso, compromete a investigaciones sistemáticas para analizar una realidad, y aprovechar tal conocimiento en “el proceso de transformaciones y mejoramiento de esa realidad”.²¹ Por otro lado, podemos afirmar que la naturaleza de la historia la vuelve, como afirma Pierre Vilar, en una ciencia “como un conocimiento razonado”,²² como un modo de pensar, un pensar históricamente²³ porque implica tener referentes, evitando a su vez las falsas referencias.

La historia como proceso de comprensión conlleva la sobrevivencia de su legitimidad, por encima de su utilidad o ideología. Desde el momento en que como conocimiento razonado permite o favorece la comprensión de la realidad, se gana esta legitimidad en su afán por terminar con versiones ritualizadas o falseadas, y por la búsqueda o recuperación de lo verdaderamente útil a una sociedad. Esto es, que la historia tiene como una respuesta de su ¿para qué? más profundo: despertar en cada hombre su sentido de vida en comunidad, comprender a la comunidad humana, concienciar al hombre, porque encierra todo lo concerniente al hombre, porque es una ciencia humanística.

Como ciencia humanística, la historia tiene una actitud de “un interés lleno de respeto y simpatía hacia la otredad, lo diferente, es decir, por otros hombres,

²⁰ Edgard H. Carr. *¿Qué es la historia?* Trad. Joaquín Romero. 10 reimp. México, Planeta, 1992, pp 115-116

²¹ S. Quintanar, *Op. Cit.*: 23

²² Pierre Vilar. *Pensar la historia*. México, Instituto Mora, 1992: 53

²³ En este sentido, Hugo Zemelman plantea la construcción de proyectos y utopías, desde un pensamiento histórico.

otras ideas, ambientes, culturas, etcétera”.²⁴ Es precisamente esta actitud humanística lo que se pierde en la inmediatez en esta sociedad tecnológica y científica que tiende a dominar al mundo entero, en camino hacia la homogeneización.

Esta pérdida de lo humanístico se da en el proceso de establecimiento de una racionalidad tecnológica como la única vía de permanencia, de existencia en el mundo, en este mundo que, como bien dice Vilar, se encuentra “en crisis que prefiere no conocerse, o conocerse mal”,²⁵ porque así se evita despertar una conciencia lúcida, así que se opta por minimizar a la historia y su enseñanza limitada solo a contenidos, olvidando la reflexión.

De continuar el proceso de anulación de validez del conocimiento histórico. La Historia sólo será utilizada para ocultar, para ideologizar a los pueblos, manipulada desde el poder. Como afirmó J. Chesneaux, la historia dentro de una sociedad de clases se controla “a nivel de la política práctica y al nivel de la ideología a la vez”.²⁶ La Historia se vuelve un instrumento para mantener el poder, y aún más deplorable, usada para ocultar posibles desafíos, bloquea miradas y, como afirma Zemelman, “mutila (la) imaginación... (y crea) una jaula de hierro”,²⁷ es decir, se establecen determinaciones y condiciones de validez. Tales condiciones se asumen como únicas metas, como único camino, reflejando que el hombre está atrapado en sus condiciones actuales, y conformando nuestro pensar, porque se presenta como inamovible.

Lo anterior muestra a la historia bajo una concepción de progreso determinada desde Occidente, que el sistema del capitalismo actual representa en efecto, el fin de la conciencia histórica y de la comprensión de nuestra realidad a partir de la historia. El camino que conduce nuestro pensar es el

²⁴ Witold Kula. *Reflexiones sobre la historia*. Trad. Jan Patula. México, Cultura Popular, 1984, p. 87

²⁵ Vilar, *Op. Cit.*: 94

²⁶ Jean Chesneaux. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. 10 e. Trad. Aurelio Garzón. México, Siglo XXI. 1988, p. 29

²⁷ Hugo Zemelman. *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Anthropos-UNAM, 1998, p. 9

camino que ha conducido al progreso económico pero no a la equidad ni a la justicia. Desde esta perspectiva, se educa, bajo una visión optimista respecto a tal progreso económico, donde el resultado final del avance tecnocientífico, en apariencia, es un progreso general. Desde esta óptica la educación histórica pierde su valor como ciencia humana, como ciencia que puede darle al hombre la conciencia que le permita comprender su realidad y como parte de ella, para de esa manera, en una relación solidaria, comprender al otro, e intentar construir y transformar la realidad dada.

Una realidad que crea y consolida al *homo faber*,²⁸ que pierde la conciencia, o mejor dicho, que transforma y anula a la conciencia histórica al perderse en los vericuetos dominantes dentro de un conocimiento científico-tecnológico, de productividad; allí donde el *homo sapiens* y el *homo ludens* no están ya presentes, y por tanto, la historia pierde su carácter indispensable para el ser humano, porque ya no

Constituye una forma de realización plena de lo humano del hombre, en tanto que conforma el conocimiento que le permite tomar conciencia de su alteridad, de su otredad, en la proyección del discernir y trascender.²⁹

Esto es lo que se debería transmitir a los estudiantes. Los cambios económicos han provocado serias transformaciones en las ciencias sociales y humanidades, incluso se ha llegado a afirmar que no existe “paradigma dominante en la historia”.³⁰ Esto implica la búsqueda de nuevas teorías, o la revisión de ellas, así como la imposición de una historia convencional, “de una historia académica”, que a decir de Josep Fontana, “presupone la aceptación de

²⁸ Hugo Zemelman en su obra *Sujeto: existencia y potencia* sostiene, que debido a una visión economicista, se prefiere desarrollar un hombre con capacidad productiva, es decir, “al *homo faber*”, al hombre que pueda estar en un ambiente de calificación y producción, esto por el pensamiento de racionalidad científica que se agudiza con el proceso de tecnologización que vivimos, favoreciendo el empobrecimiento de la razón y la anulación de las facultades del hombre; el carácter operativo está sobre las demás dimensiones, y hace imposible que el hombre al estar en el mundo pueda ser en la multiplicidad de sus finitos de tiempo y espacio e impide un florecimiento de la subjetividad. Es decir, que no sólo debe pensarse en el *homo faber*, sino en el *homo sapiens* y el *homo ludens*, esto implica al hombre como sujeto pensante, de visiones, esperanzas y también de acciones.

²⁹ Sánchez Quintanar, *Op. Cit.*: 25

³⁰ T. Miguel Gallo. “la enseñanza de la historia” en Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho. *Educación Media Superior. Aportes*. UNAM-CCH, 2001. 2 v. II: 114

la racionalidad establecida, sus valores morales y sociales”,³¹ la reproducción de condiciones dadas, con una consecuente pérdida de comprensión de la realidad, y una reducción de la vida a un “vuelo interplanetario donde no existe una dirección precisa, donde no hay ni vuelta a la izquierda ni a la derecha, donde no hay ni Oriente ni Occidente, ni Norte ni Sur, ni arriba ni abajo, ni adelante ni atrás”;³² esto es conformidad, indiferencia, anulación del hombre histórico.

Contrario a la anulación del conocimiento histórico, la historia no debe ni puede ser considerada como determinista -como ciencia que aporta datos sobre un hecho pasado, cerrado-, *sino como posibilidad como proceso que va haciéndose* con los actos humanos, actos de hombres con conciencia histórica, como una “verdadera historia”,³³ de aquella historia que busca “entender mejor, desde sus mentes y sus sentimientos, la trayectoria histórica de los hombres y para ayudarles con ello a comprender su presente y a resolver sus problemas”.³⁴

Así, con la desaparición de este tipo de enseñanza de la historia, el hombre pierde su capacidad de comprensión y de crítica, y propicia acabar con nuestras posibilidades de cambiar la realidad y construir un futuro mejor, menos injusto, más humano.

Ante el cambio ideológico actual, para intentar recomponer una conciencia crítica, se requiere “devolver alguna esperanza y reanimar la capacidad de acción colectiva, hemos de contribuir todos, quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial la de las ciencias sociales”,³⁵ y sobre todo la enseñanza de la historia. La historia tiene valor social, porque es importante para comprender el mundo y el servicio que puede rendirle a los hombres, porque la historia es “la larga lucha del hombre, mediante el ejercicio

³¹ Josep Fontana. *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica.1992, p.16

³² Kula, *Op. Cit.*: 20

³³ Fontana, *Op. Cit.*: 110

³⁴ *Ibid.*, p.112

³⁵ *Ibid.*, p. 144

de su razón, por comprender el mundo que le rodea y actuar sobre él”,³⁶ esto es, la Historia como conocimiento es la que permite el acercamiento a una realidad dada, y a la vez, a la comprensión de lo que se esconde tras ella.

Por lo dicho, la enseñanza de la historia se hace necesaria porque tiene el “privilegio de ser la que mayores servicios puede rendir, porque es la más próxima a la vida cotidiana y la única que abarca lo humano en su totalidad”.³⁷ Es decir, enseñar historia puede favorecer la comprensión de la cultura del hombre, de su momento. Aunque se ha preferido la enseñanza de otras áreas, relacionadas con el desarrollo tecnológico, modificándose el sistema educativo, con una tendencia a formar especialistas vinculados al avance científico-tecnológico, se menosprecia el valor de la historia, y por ende, de su enseñanza, como vía para comprender a la naturaleza, la cultura y el hombre.

La historia, vista como un proceso de comprensión, implica asumirla como un proceso “continuo de interacción...un diálogo sin fin entre el presente y el pasado”³⁸ que favorecerá el entendimiento de una realidad que hoy está basada en términos de competitividad, la que se convierte poco a poco en un credo; por esto, fomentar una visión de la historia como aquella ciencia con la cual podemos llegar a comprender a la sociedad pasada y a la del presente, puede permitir ver más allá de la apariencia de los hechos.

Si se logra esto, la historia podrá recuperar su valor para el hombre, en términos cualitativos, porque en tanto proceso de comprensión, favorece que el hombre se busque, y/o encuentre el sentido de su actuar. Cuando se logre rebasar lo aparente de nuestro presente y comprender que en la historia, en su proceso, como humanos, nos hacemos y rehacemos; propicia la posibilidad de comprender y rebasar la visión de una historia unitaria, de una "realidad universal", y de un solo camino para alcanzar lo que se nos da como bueno.

³⁶ Carr, *Op. Cit.*: 182

³⁷ Fontana, *Op. Cit.*: 145

³⁸ Carr, *Op. Cit.*: 46

Pero no es sólo mirar a la historia como un proceso relacional pasado-presente, sino también como lo plantea Zemelman, como futuro. Convertir a la historia, en tanto proceso de comprensión, como forma de razón “como la capacidad de distanciamiento...que exige reconocer la tensión que se oculta en la situación del presente cuando se lee como conciencia de futuro”,³⁹ esto es, reconocer y reconocerse en el momento presente, como sujeto que piensa, que replantea la situación encontrada, y que examina desde una nueva perspectiva.

Tal perspectiva se plantea desde un punto gnoseológico, que está implícito en el ser humano:

El ser humano es el único ser que se conoce a sí mismo, que se piensa a sí mismo, que reflexiona sobre sí mismo, porque se identifica con el otro y se diferencia de el otro: se reconoce en los otros seres humanos, de su entorno, de su sociedad, en el sentido de la otredad, de los seres que son como él, semejantes pero distintos.⁴⁰

Éste es el sentido de comprensión que la historia favorece, porque conlleva que el hombre se enfrente a su entorno, a su realidad inmediata, y piense en los otros, que al igual que él, está ahí. Cuando se pregunta se comprende, y entonces puede llegar a trascender la inmediatez, y crear conciencia de la realidad histórica.

La conciencia histórica, como producto de un proceso comprensivo, implica, citando a Sánchez Quintanar: “1) aceptar que todo presente viene de un pasado, 2) reconocer que las sociedades son mutables y por tanto transformables, independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman, 3) aceptar que los procesos pasados constituyen las condiciones presentes, 4) tener la convicción que se forma parte de un proceso de transformación, que el pasado nos condiciona, y hace nuestro ser social, 5) percibir que el presente es pasado del futuro, y que somos parcialmente responsables de su construcción, y 6) tener la certeza de que formamos parte del movimiento histórico” y podemos, si queremos, “tomar posición respecto de

³⁹ Zemelman, *Op.Cit.*: 23

⁴⁰ Sánchez Quintanar, *Op. Cit.*: 48

esto, participar de manera consciente en la transformación de la sociedad”.⁴¹
Comprender es autorreflexión para orientar nuestro actuar.

Por lo anterior, una respuesta a la pregunta ¿cómo puede ser recuperada la historia? A través de la búsqueda de concientización, y de la educación y la enseñanza; a partir del esfuerzo por revalorar a las humanidades y las ciencias sociales; en particular, como lo hemos dicho, de la historia. Incidir en un cambio sobre la visión lineal de progreso continuo de la historia, y convertir el conocimiento histórico en un medio para apropiarse de la realidad, que además es compleja, dinámica y engañosa; requiere considerar la necesidad de “constituir a la historia como un diálogo entre una diversidad de voces, a medida que luchan dentro de relaciones asimétricas de poder”,⁴² que reflejan la visión de una historia como triunfo de la civilización occidental y de la democracia; pero esconde la alteración de conceptos históricos como tiempo y sociedad, por ejemplo.

Por consiguiente, corresponde a la educación recuperar el diálogo que permita a cada individuo ubicar su papel particular en la historia, a partir del análisis del pasado, ubicarse en la historia y esforzarse por recuperar el pensar histórico como una necesidad.

⁴¹ *Ibid.*, p. 45

⁴² Henry A. Giroux. “Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica” en *Anuario pedagógico*, No. 8, 2004, disponible en www.Opech.cl/bibliográfico/Doc.../nuevoordenmundial.pdf

1.2 LA HISTORIA Y SUS CONCEPTOS

Enseñar y aprender a pensar críticamente requiere tener claro algunos conceptos historiográficos, como los siguientes:

A) Pensar histórico

Recuperar el conocimiento histórico como una manera de apropiarse de la realidad, y procurar dar respuesta a: ¿cuál puede ser la relación Historia-hombre-realidad? En primer lugar, tenemos que preguntarnos si ¿somos el sujeto⁴³ de la historia?, ¿hacemos la historia?, ¿la historia nos hace? Esta problemática es importante porque debe considerarse que aunque el hombre es producto de sus circunstancias, es también el productor de ciertas decisiones, además de formar a la vez, parte de un grupo social, y por tanto de darle características particulares a los fenómenos sociales. Por ello puede decirse que:

los individuos son agentes más o menos conscientes en la historia, es evidente que no ha y una sola forma de la práctica social cuya realización no exija la actitud intencional en los individuos.⁴⁴

Esto es, que la historia busca por un lado comprender las acciones humanas y sus elementos constitutivos, no como última razón de ella, sino como parte de lo que debe comprenderse, en un eterno proceso de elección de cada hombre, consciente de que las circunstancias económicas, sociales, políticas e ideológicas, contribuyen a su conformación, del ser humano, del hombre en la historia, el que ha de elegir de entre ese entramado tejido histórico social de la realidad.

Al preguntarnos si el hombre hace la historia, entonces es importante señalar las posturas que al respecto se han asumido, mismas que han planteado: a) una respuesta definitiva afirma que el hombre hace la historia; b)

⁴³ Aclaremos que este no es un trabajo de discusión filosófica de qué es el sujeto, sino del papel de todo hombre en su quehacer histórico.

⁴⁴ Carlos Pereyra. *El sujeto de la historia*. México, Alianza, 1984, p. 116

que son las circunstancias prevalecientes las que dominan, pero son absolutas. Éste es el dualismo existente como respuesta a la pregunta ¿quién hace la historia? Carlos Pereyra afirma que no se puede hablar de hacer la historia, sin embargo, se debe reconocer que los hombres son los únicos “entes activos que obran conscientemente persiguiendo sus propios fines”,⁴⁵ pero a la vez, la historia:

es el movimiento de la sociedad, de sus instituciones, fenómenos de distinta índole, relaciones y contradicciones que no se resuelven en una simple suma de individuos, ni admite disyuntivas artificiales impuestas por el dualismo.⁴⁶

Por tanto, no podemos estar en una posición del individualismo absoluto, o de condicionalismo absoluto, pues si el hombre tiene la facultad de elegir, también es cierto que lo hace bajo determinados componentes sociales, políticos y culturales. Y dado que las circunstancias no son externas, la historia no puede reducirse a una descripción de cosas y entidades ajenas a los hombres, sino, además se tienen que estudiar las formas existentes de la conciencia social ⁴⁷ y la organización de las fuerzas sociales, pues las condiciones son objetivas y subjetivas. Carlos Pereyra señala que no se debe “escindir la exterioridad de las circunstancias de la interioridad de la práctica social (*praxis* humana)”⁴⁸ porque en el hombre existe la voluntad, la conciencia e intención, no necesarias o absolutamente determinadas por las circunstancias. Así que la historia y su enseñanza, deben buscar ese punto común que unifique la comprensión histórica y que explique la realidad histórica en su totalidad.

La historia y su enseñanza es la búsqueda del ente, del ser que puede alejarse de las condiciones permanentes, del ser que vive en esas circunstancias, pero que puede examinarlas para entender quién es él, comprendiendo que pese a pertenecer a sus circunstancias, a una tradición

⁴⁵ *Ibid.*, p. 17

⁴⁶ *Ibid.*, p. 18

⁴⁷ En este sentido, la adecuación de todos los contenidos, de cualquier programa de historia, debe darse en función de los tiempos que esté viviendo el estudiante. Implica un esfuerzo docente por encontrar la vinculación pasado-presente, efecto-causa.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 15

cultural y formaciones ideológicas, puede llegar a transformarlas. Por esto, la relación hombre-historia-realidad, evita mirar a las circunstancias como una relación de exterioridad con el hombre, como algo ajeno, pues esto nulifica la posibilidad de pensar en su transformación y favorece pensar en una historia limitada a lo económico.

La ciencia de la historia procura explicar cómo el medio social puede modificarse por el hombre y éste cambiarse o recomponerse, todo ello es producto del medio histórico. La historia favorece la comprensión de las conexiones sociales (económicas, sociales, políticas e ideológicas) en las que se “despliega la actividad humana y de las cuales recibe su contenido la conciencia y voluntad de los agentes históricos”.⁴⁹ La historia procura la conformación de agentes históricos. Por lo dicho, la labor de las humanidades, y de la historia en particular, es producir los conceptos necesarios para comprender todos los elementos que están inmersos en el pensamiento del hombre, y la forma en que se entrecruzan. Comprender la realidad. Comprender que el hombre y las circunstancias no pueden disociarse.

Lo anterior lo plantea Carlos Pereyra como la conjunción de “la objetividad social (lo económico-político) con la “subjetividad” (lo ideológico-cultural), conformando una “unidad dialéctica”, donde la dialéctica es “el rechazo de toda separación entre sujeto y objeto, de todo planteamiento que suponga la oposición entre ambos”,⁵⁰ puesto que la existencia del hombre no se da al margen del mundo, de la realidad social, y las circunstancias no se transforman por sí mismas, sino que implican la acción del hombre sin separarse de sus circunstancias, ni los elementos científicos ni de los ideológicos. Así, la historia se realiza por la actividad de agentes con conciencia y voluntad, pero hombres determinados por las relaciones sociales.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 32

⁵⁰ *Ibid.*, p. 58

Lo dicho implica que el sujeto no es autónomo, sino existe en una relación “de individuo histórico-social”,⁵¹ porque actúa en y bajo determinadas formas históricas; sus prácticas se dan bajo tales circunstancias, pero al generarse los acontecimientos, pese a que no se le puede atribuir a alguien específico, implica la actividad intencional de tales agentes históricos en la conformación de la realidad social.

Una realidad social que no se refiere solamente a las condiciones materiales, sino que se vuelve compleja, porque incorpora las formas ideológicas de los agentes históricos, quienes no pueden ser una simple “trasposición mental de esas condiciones”,⁵² porque implica situaciones creadas por la actividad del agente, del hombre, con toda la participación de sus ideas, pudiendo quizá iniciar nuevos procesos: “el hombre es producto pero también inicio de un nuevo proceso causal, donde el inicio será su proyecto mental”.⁵³

Es precisamente en ese proyecto histórico y mental donde los que nos dedicamos a la enseñanza de la historia, podemos contribuir al ejercicio del pensar histórico, *aprender y enseñar históricamente*. Pierre Vilar afirma que el pensar histórico es el resultado de la adquisición de conocimientos, del saber histórico, porque “¡pensar fuera de la historia me resultaría tan imposible como debe parecerle a un pez vivir fuera del agua!”.⁵⁴

Sobre la importancia del aprender a enseñar, Sánchez Quintanar asegura que esto puede contribuir a una visión crítica de la historia, ya que ésta podrá permitir que “el hombre se asuma como ser histórico, resultado de un proceso anterior, actuante en un presente y proyectante de su propio futuro como ser social”.⁵⁵ Aprender a enseñar a pensar históricamente, es formar un pensamiento histórico que permita, o por lo menos favorezca, la reflexión de

⁵¹ *Ibid.*, p. 69

⁵² *Ibid.*, p. 72

⁵³ *Ibid.*, p. 83

⁵⁴ Pierre Vilar. *Pensar la historia*. México, Instituto Mora, 1992, p. 21

⁵⁵ Sánchez Quintanar, 2002, pp. 103-104.

nuestros educandos, de las circunstancias que lo rodean, porque sin duda alguna, es en tales circunstancias donde incide su pensamiento y su conducta.

Pensar históricamente es necesario porque el sujeto, el hombre, está inmerso en una realidad que ante lo dado, evita la comprensión y el análisis de ella, es decir, evita penetrar en su apariencia inmediata, en la consolidación de la historia como una forma con la cual el hombre, sobre la base de condiciones reales, se perciba a sí mismo como agente participativo y hace que se vea a la historia y al hombre como “simples vehículos de unas fuerzas inhumanas que dirigirían a través de ellos el mundo social”,⁵⁶ anulando al hombre como ente activo, que pese a las circunstancias bajo las que se halla, puede ponderar determinados objetivos o metas. Existe entonces, una historia usada por y desde el poder, existe incluso, una anulación de ella.

La realidad dada, parafraseando a Zemelman, implica un conjunto de determinaciones, que mutilan la imaginación y que obliga a cerrar el pensamiento en un mundo de instrumentalidad (control, eficiencia, competencia, uniformidad, programación, orden), es decir, en las condiciones en las cuales estamos inmersos y que conforman nuestro pensar, dado que el desarrollo tecnológico no es un espacio de “interpretación en los que el sujeto se realice como individuo”,⁵⁷ porque el trabajo y la cualificación –que hoy permean- dejan fuera esferas de la realidad en la que el hombre puede realizarse como hombre, y fomentan “la pobreza de la subjetividad”,⁵⁸ subjetividad tan necesaria a nuestra humanidad.

Un ejemplo de lo anterior es el estudio que expertos de la UNESCO elaboraron en 1996, *La educación encierra un tesoro*, en el cual se afirma que la educación superior (incluida la EMS) hacia el siglo XXI tiene la necesidad de tomar un nuevo rumbo, porque el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el

⁵⁶ *Ibid.*, p. 17

⁵⁷ Zemelman, *Op.cit.* :12

⁵⁸ *Ibid.*, p. 22

ordenamiento económico mundial, las problemáticas sociopolíticas, incluyendo la vida en las escuelas, requieren de escenarios donde el *conocimiento*, base de la *competitividad*, entendida ésta como la de *ser los mejores sobre todo* en el mundo del trabajo *económicamente* productivo;⁵⁹ en este informe de la UNESCO, coordinado por Jacques Delors, se señala que:

Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una *calificación determinada*, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de *competencias específicas a cada persona* que combina la *calificación* propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.⁶⁰

Tales competencias y calificaciones se dan en función de un proyecto de mercado, donde el hombre es visto como una “inversión en recursos humanos” eficaz, si los gobiernos establecen un sistema económico que asegure la existencia de estabilidad macroeconómica, mercados abiertos al comercio y a la inversión, la estructura correcta de incentivos, políticas satisfactorias para el sector social y mercados eficientes de capital y mano de obra.

No se trata de escoger entre la realización de inversiones en recursos humanos y la aplicación de políticas económicas acertadas: ambos elementos son imprescindibles. Actúan en “forma paralela y se refuerzan mutuamente en la tarea de reemplazar el círculo vicioso de la pobreza con el círculo virtuoso del crecimiento y el progreso”.⁶¹ Seguir esta línea es aceptar que el hombre no es el agente activo, histórico; el hombre desde esta perspectiva, es capital humano; por ello el Banco Mundial plantea que es necesario invertir en capital humano porque:

La riqueza y el progreso de la sociedad en que viven, incrementará...dada la realización de inversiones en recursos humanos, por esto, actualmente se considera que el "capital humano" es el elemento clave de la economía del desarrollo,⁶²

⁵⁹ Tómese en consideración que la crítica no es absoluta, pues la propuesta también tiene su lado positivo, como el deseo de enriquecer la formación del saber ser y la educación en valores, entre otros.

⁶⁰ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. 1997.

⁶¹ Banco Mundial, 1996

⁶² *Ibid.*

Como vemos se habla sólo en términos de potencialidades económicas, se olvida el papel de los agentes, hombre o mujer, para sólo convertirnos en entes productivos.

Por ejemplo, cuando el Banco Mundial informa sobre su estrategia para incorporar a las mujeres lo hace en los siguientes términos:

- la potenciación de la capacidad económica de la mujer mediante la inversión en capital humano que representa.

Con lo anterior se olvida la capacidad de pensar en términos de la conformación histórica del agente, sea hombre o mujer, para fomentar el uso productivo de la mano de obra. Se fomenta una educación que se adecúe a la lógica del poder, que no pregunte, y acepte “la injusticia, la desvergüenza y la miseria como males necesarios...cuando, ante el miedo que sentimos frente a la agresión que dirige hacia nosotros el opresor, nos hacemos sus cómplices, sus súbditos, sus verdugos”,⁶³ y nos hace olvidar la relación que existe entre el hombre y la historia, entre educación y liberación, en un proceso de pérdida de la capacidad de asombro, y tal pérdida nos hace “adaptarnos pasivamente al mundo, sin inmutarnos ante la crudeza del acontecer cotidiano”,⁶⁴ nos hace dejar de lado nuestro ser histórico.

Todo lo dicho deja claro que es necesaria una historia que mire a un mundo cualitativamente nuevo, que fomente a través de su enseñanza, de su cultivo como ciencia, a la orientación de un hombre diferente que convierta a la historia en una manera de pensar, en un pensamiento que le permita mirar a la realidad desde otra perspectiva, desde aquella que no la haga asumirla como lo único, lo eterno y permanente, sino lo contrario. Que la historia logre convertirse en un pensamiento que le permita mirar “el presente histórico como potencialidad, desde una utopía historizada en la cual apoyar la reflexión sobre nuestra actualidad compleja y contradictoria”.⁶⁵

⁶³ Miguel Escobar Guerrero e Hilda Varela. *Globalización y utopía*. México, UNAM-FFyL. 2001, p. 158

⁶⁴ *Ibid.*, p. 159

⁶⁵ Zemelman, *Op. Cit.*: 63

Un pensamiento que permita entender lo engañoso del mundo: sofisticación tecnológica, progreso económico, en fin, salir de aquel sentido de vida que “se reduce a la mecánica reproductiva del presente...que conforma un contenido de realidad que se limita a lo practicable.” Por esto, el pensar históricamente tiene que ver con la capacidad de enfrentar los “reduccionismos (enfoque instrumental), pragmatismos (lo posible) y la inercia mental”⁶⁶ que convierten a la inteligencia, al pensamiento, en un pensamiento al servicio de lo establecido, de la racionalidad establecida, pero que evita pensar en posibilidades de futuros diferentes.

Pensar lo histórico es ver a la historia como aquello que puede ayudarnos a colocarnos en espacios concretos para desde ahí construir una vía diferente a la formalmente establecida, que por supuesto, se nos presenta como lo único (fácil, eficaz, rápido). Colocarse en estos espacios del mundo es lo que Zemelman llama conciencia histórica, que implica:

Un sujeto ético lúcido, que redescubre el mundo...que cuestiona las coordenadas de pensamiento... Que pretende reapropiarse del sentido de tener sentido, volver a la gestación de ideas, recuperar el ser del ser hombre, en el estar con su multiplicación de finitos tiempos, buscando la constelación del punto de activación desde los cuales poder construir un sentido,⁶⁷

Es decir, que el hombre pueda ver la realidad desde todos sus ángulos, colocarnos en esos espacios concretos en los cuales estamos, porque “solamente siendo históricos, el hombre puede dejar de ser el solitario en que se está convirtiendo”,⁶⁸ solitario pero fragmentado, que olvida su capacidad de pensar, de sentir y de tener voluntad, perdido en el mundo económico, de productividad, que evita que pensemos en los otros. Por esto es prioritario, aprender y enseñar a pensar históricamente.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 65

⁶⁷ *Ibid.*, p. 67-68

⁶⁸ *Ibid.*

Este pensar histórico tendría que ser resultado de la adquisición de conocimiento del saber histórico. Así, si la historia es la ciencia humanística por antonomasia, porque todo tiene que ver con ella, entonces al comprenderla como una ciencia que ayuda al desarrollo de la humanidad, mi pensamiento se convierte en histórico, al saber ubicarme en nuestro momento, sin olvidar lo pasado, y comprender su interrelación. Hugo Zemelman lo plantea como el reconocimiento de ángulos, mismos que permitirán “pensar históricamente, que implica romper parámetros, ubicación en el momento, pasar de lo conocido a lo desconocido, y construir nuevos ángulos de pensamiento”,⁶⁹ tener la disposición para trabajar, aún en grado mínimo, en la construcción de una sociedad diferente.

B) CONCIENCIA HISTÓRICA

La construcción de una sociedad diferente se antoja difícil, y quizá tendríamos que empezar por poner en claro a qué llamaríamos una sociedad diferente, y más seriamente, qué podrían los jóvenes, nuestros estudiantes de bachillerato, considerar una sociedad diferente. Una sociedad que hoy, bajo una lógica de capitalismo triunfante, oculta la importancia de hechos e ideas de justicia social, de búsqueda de derechos para todos; de menos explotación del hombre por el hombre, de los medios naturales y el cuidado de la naturaleza.

Bajo esta lógica, el presente se ve fragmentado, pues no hay vinculación de hechos, los noticieros nos los presentan separados, aislados, como algo ajeno a nosotros; por eso mismo, los hechos presentes no tienen sentido para la mayoría de nosotros, y si no hay sentido, no hay pasado ni futuro. Se sobrevive según las necesidades inmediatas. Se pierde nuestra historicidad.

⁶⁹ Zemelman, *Op. Cit.*: 60

Evitar lo anterior es necesario, y la enseñanza de la historia puede contribuir, pues uno de los conceptos básicos en esta asignatura, y en cualquier nivel, es la reflexión sobre la conciencia histórica, una conciencia crítica de nuestra realidad y nuestro papel como sujetos históricos, como afirma Sánchez Quintanar, la historia “define análisis y produce un concepto crítico de la sociedad en que se vive”,⁷⁰ entender nuestras circunstancias para comprender, y ser capaces de tomar decisiones que favorezcan la búsqueda de la justicia social.

Característica ineludible de la conciencia crítica e histórica, que a partir de este momento le llamaremos (conciencia histórica), es partir de las situaciones micro, es decir, desde lo personal, el aula, la casa. Es ubicarnos en el mundo, reconocer nuestros espacios, partir de lo cotidiano. Pensar a la realidad como un ángulo más amplio, que no se cierre en nuestra cotidianidad.

Zemelman afirma que la conciencia histórica “es lo objetivo e intersubjetivo, es la conciencia de sí y los otros. Es producto del hombre en relación con otro hombre, es construir lo posible”⁷¹ a partir del conocimiento de “mis” circunstancias, esto es, que todo conocimiento servirá para enriquecer nuestra capacidad de toma de decisiones y de cambio. Para este autor, ampliar la realidad es verla dialécticamente, es formar ángulos diferentes de lectura y reflexión de nuestro mundo cotidiano. Y para esto debemos formarnos los docentes de historia.

La enseñanza del concepto de conciencia, tendrá que ver necesariamente con la comprensión de nuestro presente, y aún más, con la comprensión del

sentido profundo del devenir histórico, descubrir sus constantes, sus principios generales, las relaciones internas entre fenómenos de diferentes tipos para explicarse la vida actual y activa del presente.⁷²

⁷⁰ Sánchez Quintanar, *Op Cit.*: 256

⁷¹ Zemelman, *Op. Cit.*: 147-148

⁷² Sánchez Quintanar, *Op. Cit.*: 258

Es forzoso romper con la apariencia de un mundo en constante progreso y beneficio general, que nos venden los medios de comunicación masivos.

Aprender a leer y reflexionar sobre nuestra realidad es lo que favorece la conciencia histórica, por esto es un concepto básico para su enseñanza. Poder reflexionar sobre nuestro acontecer, favorece:

Una evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos. Es la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociales humanos y sus limitaciones, así como de los ámbitos abiertos a la creatividad humana.⁷³

Es poder pensar o iniciar una reflexión sobre un futuro diferente, un futuro alternativo, mejor en el uso de la ciencia, en la política y en la moral.

La conciencia histórica tiene que ver con la práctica de actitudes diferentes; es hacerla práctica social, porque nos hace capaces de percibir la modalidad de nuestro entorno. También nos permite percibir nuestro tiempo y espacio, y darles sentido para así poder transformar aquellos valores que impidan nuestro cambio. Reconocer la conexión entre problemas, entender y reconocer las relaciones de una situación con otra. Por ejemplo, si los jóvenes de bachillerato pensarán más profundamente en las medidas económicas que el país está aplicando, conocerían los lineamientos neoliberales y consecuentemente, los vincularía a la falta de oportunidades de estudios universitarios y laborales.

La reflexión de éstos y muchos otros problemas reales, nos permite organizar nuestro conocimiento de la realidad, conocimiento necesario porque enriquece nuestra capacidad de toma de decisiones y de actuación, por esto la conciencia histórica es una conciencia que da sentido a nuestra vida, nos permite elegir, sea cual sea la decisión, pues cada quien elige sus responsabilidades.

⁷³ Immanuel Wallerstein. *Utopística. O las opciones históricas del siglo XXI*. 2 Ed. Trad. Adriana Hierro. México, Siglo XXI, 2003, pp 3-4

Es cierto que ver nuestra realidad es difícil, pues es cada vez más compleja, y nos impone estilos de vida que sin pensar, vamos realizando y aceptamos como algo dado, no discutimos y menos nos preguntamos el por qué de tal situación. La conciencia histórica, por ser crítica, nos permite leer la historia a partir de: a) nuestra situación actual; b) encontrar la relación entre la conciencia y un método para transformar la historia, en experiencia actual; c) pensar en la utopía como contenido de vida; y d) transformar el conocimiento en conciencia y voluntad de historia,⁷⁴ de cambio social, de conciencia del pasado y el presente para poder construir un futuro. Poder cambiar algunas cosas, cambiar lo que queremos ver y vivir.

Poder identificar procesos y fuerzas sociales; traspasar valores, prácticas, conceptos perceptibles hacen que nuestra conciencia histórica surja como “producto simultáneo de la necesidad de una praxis...de avanzar al descubrimiento de las realidades convergentes que permanecen ocultas”,⁷⁵ y que nos impiden modificar nuestras estructuras sociales. Descubrir realidades contribuyen a la capacidad de construcción de una utopía: “construcción de una realidad que no existe, pero que puede existir”,⁷⁶ según los deseos de la mayoría.

La enseñanza de una conciencia histórica implica una didáctica, una metodología que parte incluso desde el momento de entrar al aula, allí donde los estudiantes tienen que tomar decisiones sobre lo que les concierne en el aula en la construcción de su conocimiento, pues éste es un primer espacio, su cotidianidad en el ámbito escolar, y desde el cual puede iniciar su formación en conciencia histórica para poder tomar decisiones de otro tipo, de tipo social, histórico. La escuela puede ser el punto de partida de creación de nuevos ángulos para mirar la realidad.

⁷⁴ Zemelman, *Op. Cit.* : 56

⁷⁵ Hugo Zemelman. *De la historia a la política. México*, Siglo XXI. 1989, p. 168

⁷⁶ Escobar, *Op. Cit.*: 12

C) SUJETO HISTÓRICO

Cuando se logra la conciencia histórica, se asume que somos sujetos históricos, porque estamos tomando decisiones y participando en acciones que me involucran e involucran a otros. El sujeto histórico es aquel que logra hacerse consciente de su tiempo, y rebasarlo, es decir, no vivir en el “aquí y ahora”, sino ver más allá, preguntarse lo que puede llegar a ser y hacer con otros.

El sujeto histórico es aquel que se asume como un ser que es y que está en determinado momento y circunstancias con otros; entonces es capaz de comunicarse con los otros, de sociabilizar. Es convertirse en un sujeto social en interrelación con otros. En palabras de Wallerstein, es aquel que se pregunta “¿Qué tipo de mundo realmente deseamos?, ¿por qué medios o caminos tenemos más probabilidades de llegar a él?”⁷⁷ Es decir, que a partir de lo cotidiano se pueda preguntar respecto a los valores, los bienes, los servicios, el uso de la ciencia y la tecnología, la educación, etc. Preguntarse el cómo, el qué y para qué de la historia. Y descubrir quién o quiénes están detrás de lo que sucede, y más importante aún, qué papel se está jugando a nivel personal.

Preguntarse lo anterior nos lleva necesariamente a actuar “con el fin de incidir en el estado de cosas existente”,⁷⁸ para buscar cambios que lleven a formas verdaderamente democráticas. El sujeto histórico al actuar se instala en su momento, en su mundo. Percibe sus circunstancias, su realidad y se asume como un hombre o mujer de su tiempo, de su momento histórico-cultural. Reconoce su contexto y busca la forma de desenvolverse en él

Desde la propuesta de Zemelman, el sujeto histórico desarrolla un sentido “de apertura, de poder captar nuevas posibilidades, entender su momento

⁷⁷ *Op. Cit.:* 65

⁷⁸ *Op. Cit.:* 58

histórico y así facilitar encuentros con el mundo”,⁷⁹ es así, el sujeto histórico *está* y es al mismo tiempo, interprete de su historicidad; consecuentemente comprende que todo fenómeno es producto histórico que produce otras realidades.

La participación de este sujeto se da desde la escuela; el estudiante ha de aprender conductas y razonamientos bien fundados, en la toma de decisiones. Desde la enseñanza de la historia se puede favorecer esto, pues el análisis de los hechos pasados sirve para enseñar a analizar sujetos-contexto social; ayuda al identificar a los sujetos con funciones sociales diversas, roles y *status* diferentes. Los estudiantes de bachillerato son capaces de comprender esto, porque son capaces de dudar, de preguntar, de distinguir diferencias entre discursos y realidades.

Un sujeto histórico percibe el cambio, la posibilidad de cambiar, en primera instancia; aun cuando sea en forma mínima. Cuidar del medio, es una forma de iniciar un cambio de conciencia; la escuela puede contribuir a esto. La conciencia histórica llega con la praxis paulatina de pequeños cambios de actitud y “una nueva forma de racionalidad”,⁸⁰ que permita ir más allá y comprender que el cuidado del medio es una forma de participar en eventos de índole social, porque a fin de cuentas, lo natural y lo social es lo que nos constituye.

El sujeto histórico se percibe a sí mismo como participante en diferentes acciones, en la toma de decisiones y de asumir responsabilidades; la enseñanza de la historia debe contribuir, desde sus conceptos básicos, a comprender la importancia de reflexionar en el hecho social. De esta forma, el tiempo se vuelve un concepto necesario para la historia y su enseñanza en el bachillerato.

⁷⁹ Zemelman, *Sujeto...Op. Cit.:* p. 140

⁸⁰ Heller, *Op. Cit.:* 14

D) TIEMPO HISTÓRICO

Es este un concepto necesario para poder iniciar un proceso de reflexión sobre una cuestión dada. Los estudiantes de bachillerato son capaces de comprender la injerencia de tiempos y sucesos pasados en su actuar, en sus circunstancias. Partir de su historia de vida, al sujeto puede darle la pauta para comprender la importancia de la *temporalidad*, sobre todo, porque existe la confusión del tiempo histórico, con fechas, con el orden cronológico de hechos, de atrás hacia delante.

El orden sucesivo de hechos no es sólo conocer la temporalidad histórica, más bien debemos buscar la comprensión de la historia a partir de identificar relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro.

Heller afirma que la temporalidad es parte de la historicidad, de nuestra historicidad; por esto, es necesario comprender los diferentes momentos de nuestro desarrollo, porque somos tiempo, y en éste, vamos conformando la historicidad:

Transformo mi presente en futuro por medio de decisiones, de planes y de proyectos, y transformo mi pasado en presente por medio de la voluntad de reenviarlo a la memoria. De la misma manera, transformo mi pasado en futuro construyendo mis experiencias en el proceso de deliberación y decisión de mi futuro, y transformo mi futuro, en pasado, en cuanto -convirtiéndose en presente- mis decisiones, por lo que se refiere al futuro, quedan ya en el pasado.⁸¹

Por supuesto que esto implica conocernos a nosotros mismos, descubrir nuestros límites, deseos y capacidades. Siguiendo con la misma autora, el presente se configura como el “mientras tanto”, porque asegura que es quien nos define” y nos encierra en un círculo de posibilidades limitadas”.⁸² Esto es pensar que existimos, mientras se viva bajo cierto modelo económico, o en una guerra, o extrema pobreza, o la globalización, etc. Pero ya mencionamos antes

⁸¹ *Ibid.*, p. 38

⁸² *Ibid.*, p. 39

que es, precisamente, la conciencia histórica quien nos permitirá reconocer estas limitaciones, y buscar trascenderlas.

Rebasar esas limitaciones es lo que nos ubica en el “ahora”, es ser sujetos históricos. El “ahora” conlleva todo; implica reconocer límites y posibilidades; reconocer lo que estoy haciendo y ubicarme en el tiempo, para pensar lo que puedo llegar a ser. Reconocer lo que se deja atrás y construir una determinada sociedad. Por esto, nuestras acciones deben proyectarse no sólo hacia los intereses de la actualidad, sino también hacia los del futuro”.⁸³ Es decir, el aprendizaje de la temporalidad debe permitir insertarse en el presente, en lo que llamamos nuestro mundo real.

La comprensión de la temporalidad histórica es importante porque nos permite conjugar los tres tiempos en nuestro presente, y a partir de ello, construir una sociedad diferente. Zemelman le llama “utopía, inédito viable” (o lo dado-dándose), Heller le llama “futuro histórico” (o época presente-futura),⁸⁴ aunque para ambos teóricos tiene la misma connotación: la construcción de una sociedad diferente, con prácticas sociales nuevas, desde situaciones históricas concretas que contienen en sí mismas, alternativas posibles de construirse, recuperando la capacidad de análisis. Análisis que debe permitirnos asumir responsabilidad de nuestros actos, en conjunción con otros. Es convertir el futuro en prácticas sociales que permitan arribar a él; considero que ésta es la finalidad de la enseñanza de la temporalidad histórica.

Pero tal enseñanza no es fácil, y cómo afirma Sánchez Quintanar, “es una abstracción difícil” e implica una subcategorización: periodización, delimitación temporal, precisión fáctica, sincronía y diacronía, permanencia-cambio, y duración, conceptos que deben planearse para cada tema/clase.

⁸³ Kula, *Op. Cit.* : 144

⁸⁴ Zemelman, *De la historia a la política*: 89. Heller, *Op. Cit.* : 44

E) ESPACIO HISTÓRICO

Los cambios tan vertiginosos que se dan, están generando una redefinición de coordenadas espaciales, modificando confines y límites nacionales, cambiando también la generación de sujetos, de ciudadanos, de identidades y por tanto de readecuación de intereses de historias nacionales. Esto hace que el concepto de espacio cobre importancia para su enseñanza, no sólo desde su propia disciplina, la geografía, sino desde la historia, puesto que requiere de ese concepto para la ubicación de todo proceso histórico.

El concepto espacio, como categoría conceptual, es importante tanto para ubicar el transcurrir de hechos, como para la formación de conciencias nacionales, esto implica saber vincular el saber histórico con el saber geográfico, que a decir de la Sociedad Geográfica de Colombia, éste “desarrolla sentido de pertenencia desde el conocimiento del país en relación con el resto del mundo y a construir ciudadanía”,⁸⁵ porque el aprendizaje del espacio no es sólo revisar una superficie terrestre, sino que va más allá. Entendemos que espacio como lugar, es importante por ser lo más físico, cercano, tangible; pero establece relaciones sociales y por esto, es tan importante su comprensión. Xosé Souto afirma al espacio “como medio de identidad individual y social.”⁸⁶

El espacio, socialmente construido, permite la comprensión de un suceso histórico, que es más que sólo saber un acontecimiento, es la comprensión del proceso y de los actores en un lugar determinado, que permitió que ése suceso y no otro, haya ocurrido; el espacio pues, nos puede:

*Proporcionar un medio de adopción de actitudes referida a la comprensión de las causas de la acción humana, en este caso sobre el paisaje, etc.*⁸⁷

⁸⁵ Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas, en www.sogeocol.edu.co.

⁸⁶ Xosé Souto. “fines y objetivos en la enseñanza de la geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos” en Prats, Joaquín, Et. al. *Didáctica de la geografía y la historia*. España, Grao, 2011. III v, *Geografía e Historia*: p. 117 (Formación del profesorado. Educación Secundaria)

⁸⁷ Sociedad Geográfica, *Ibid*.

Esto es posible en la medida que el análisis del espacio es un elemento de comprensión de muchas variables, entre las que se encuentra la acción humana y el uso que se hace del espacio, del territorio, para dominio sobre otros grupos sociales y otros espacios, para la conformación de los nacionalismos, en algunas ocasiones exagerados. En este sentido, la enseñanza del espacio, como concepto histórico, es necesario, sin la profundización disciplinar de la geografía, pero sí con la ayuda de sus conceptos, para un mejor análisis de hechos históricos.

Un concepto importante dentro de nuestra categoría espacio, es el de lugar, porque nos permite el estudio de las características y el comportamiento del grupo social en estudio. La interacción del ser humano-medio ambiente, que nos proporciona la comprensión del paisaje y sus cambios, así como de su organización.⁸⁸ La comprensión de la configuración del espacio, tanto en el "cómo" y en el "por qué" hace que este "estudio sea especialmente adecuado para las edades escolares"⁸⁹. Los estudiantes del nivel medio superior tienen desarrollo intelectual suficiente para comprender lo complejo del fenómeno histórico, sus implicaciones y las condiciones que generan los cambios geográficos.

A través de los estudios geográficos se puede iniciar un proceso de aprendizaje que permite adaptarnos a la realidad cambiante; se puede, por ejemplo, entender los cambios en las comunicaciones, en los sistemas de comercio, en la creación de nuevos barrios o zonas urbanas, en los cambios de fronteras de los últimos años o las rutas y los nuevos espacios económicos, etc. Todos estos elementos ayudan a comprender y valorar lo que significan los cambios social, económico y político, que trabajados desde la historia, pueden ayudar a una comprensión crítica de las sociedades.

⁸⁸ Souto, Xosé, *Op. Cit.*, señala estos conceptos además de localización absoluta y relativa, sistema espacial y región, no menos importantes que los arriba mencionados, pero considero que estos requieren del saber geográfico en específico.

⁸⁹ Joaquim Prats y Joan Santacana, "Enseñar historia y geografía. principios básicos" en www.ub.edu/histodidactica/index.php

El conocimiento y dominio de la categoría espacio, permite a los estudiantes un posicionamiento ante los problemas que ésta plantea, como el proceso de globalización o aldea global, y hacer una diferenciación entre espacio (con connotación histórica) y la superficie terrestre (como lugar físico); y a la vez que entender el problema de la relación entre los seres humanos y el medio en que viven: comprender que la organización del espacio es el resultado de la interacción de múltiples factores.

Así, para una mejor comprensión de toda manifestación humana, de los problemas humanos y del lugar en que estos se hayan desarrollado, es decir, para contribuir a la formación de conciencia histórica se requiere la enseñanza del espacio, porque como sujeto histórico debe percibir que existen factores que cambian con el tiempo, pero el hombre participa, para bien o mal, en esos cambios. Un sujeto histórico que comprende su espacio, puede: 1) descubrir cuales son los factores que intervienen en la organización de un territorio. 2) clasificar los distintos tipos de factores que estructuran el espacio. 3) clasificar los distintos tipos de espacios. 4) Verificar que las decisiones humanas son cruciales en la organización del espacio en que vivimos, y 5) emitir juicios críticos sobre las formas actuales de organización del espacio.

F) TOTALIDAD CONCRETA

Revisados los conceptos anteriores, hay que decir que éstos son necesarios para todo sujeto histórico, y que en este sentido, desde la óptica del materialismo dialéctico, y recuperando a Karel Kosic, son los elementos necesarios para adquirir conocimiento sobre una realidad concreta, toda vez que a decir de este teórico, la realidad puede ser familiar para todos, asegura que podemos orientarnos y manejar las cosas de este mundo que se nos van presentando, pero eso es el nivel aparente de la realidad, pues tenemos una visión determinada por la existencia de la división de clases, la división del

trabajo, y las clases sociales diferentes, rasgos que considera “históricamente determinada”⁹⁰ y que conforma el pensamiento de toda persona. Sin embargo, este pensamiento, este vivir y sus diferentes prácticas, no son una realidad concreta, Koscic la llama pseudoconcreción, pero sobre todo, considera que esta conciencia es precisamente la que más alejada está de una praxis crítica, revolucionaria.

Por lo dicho, la enseñanza de los conceptos anteriormente descritos, son más que necesarios en la asignatura de historia, y sobre todo, que el propio docente los adquiera, porque se trata de conocer la realidad para poder transformarla. La conjunción de los conceptos descritos, nos permite consolidarlas en uno inclusivo: *totalidad concreta*, concepto que conlleva el esfuerzo de ir más allá de una simple visión de la vida, más allá del sólo saber hacer las cosas porque el mundo sea como es. Rebasar esta concepción de realidad es lo que implica la totalidad concreta, pues esta pretende una verdadera comprensión de la realidad, pues considera que

La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una *comprensión* de las cosas y de la realidad.⁹¹

Es intentar romper con la familiaridad de las cosas, es la pretensión de que las clases de historia, a través de sus diferentes conceptos, nos permitan el conocimiento de la realidad, de aquella realidad que se encuentra tras la familiaridad de nuestro mundo, y que nos permite aceptar al mundo y a la sociedad, tal como se encuentra, sin percibir que es

El conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes.⁹²

Y nos mantiene con falsas ideas de la realidad, nos mantiene engañados. La historia y las clases de ellas, nos pueden permitir dar una capacidad de

⁹⁰ Karel Koscic. *Dialéctica de lo concreto. (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*, disponible en <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/.../dialecticadeloconcreto>

⁹¹ *Ibid.*, p. 8

⁹² *Ibid.*, p. 9

análisis que permita conjuntar los distintos elementos conceptuales, para una verdadera comprensión de esta realidad, de una realidad concreta, misma que no es cognoscible de manera inmediata, y menos aún, fácil.

Para K osic, la realidad concreta puede llegar a s er conocida en un proceso de “descomposición del todo”, de ahí la importancia de q ue los estudiantes de bachillerato adquieran un saber conceptual que les permita comprender distintas realidades históricas, en un primer momento, y en un segundo momento, su realidad temporal y espacial. Las actividades que se lleguen a seleccionar, deben revisarse desde sus diferentes factores toda vez que el actuar humano tiene también, diferentes aspectos, esto para que perciban que todo ser humano está influido por sus circunstancias, pero que precisamente, esas circunstancias, que no se analizan verdaderamente, son las que vuelven “la práctica utilitaria de cada día (y) crea "el pensamiento común", ⁹³ logrando que aceptemos al mundo, tal cual se encuentre.

La cotidianidad de los estudiantes es para ellos lo normal, por eso resulta difícil la comprensión de los hechos históricos, pues los ven totalmente alejados de ellos, se piensa que todo fenómeno lejano a su tiempo y espacio, nada tiene que ver con ellos, con su vida. En este sentido, su quehacer diario es para ellos lo único real, no se percibe la relación que tiene con otros sucesos: económicos, políticos, sociales, y de ahí la dificultad por el conocimiento histórico, a quien como he dicho en varias ocasiones, sólo ven como una serie de fechas y datos sin sentido. El trabajo de los docentes de historia, es intentar sacarlos de esos límites, intentar que se analice todo hecho como una serie de factores que confluyen en un momento y lugar determinados.

Por lo anterior, el concepto de totalidad concreta se vuelve un concepto que permite integrar todo lo histórico en el proceso de comprensión del sujeto, que se perciba así y que analice desde esa perspectiva, todo hecho socio-

⁹³ *Ibid.*, p. 11

histórico. La totalidad concreta, como pensamiento crítico, surge de la dialéctica misma y puede ayudar a develar elementos ideológicos ocultos tras los intereses de una clase dominante,

La dialéctica no considera los productos como algo fijo, ni las configuraciones y los objetos, o sea, todo el conjunto del mundo material cosificado, como algo originario e independiente; del mismo modo tampoco considera así el mundo de las representaciones y del pensamiento común ni los acepta bajo su aspecto inmediato, sino que los somete a un examen⁹⁴

Tal examen es el que se debe procurar en las clases de historia, hacia ello deben dirigirse las estrategias didácticas del docente de historia; una mejor comprensión del tiempo que vive cada sujeto histórico, es lo que puede permitir una visión más crítica, una concientización de que como sujetos históricos, cada uno de nosotros construimos la historia.

Este proceso de comprensión y construcción de la historia, debe darse desde las clases de historia, desde una postura teórica del propio docente, que en este caso, y de acuerdo a la totalidad concreta, es el materialismo histórico, porque

La teoría materialista del conocimiento como reproducción espiritual de la realidad capta el doble carácter de la conciencia, que escapa tanto al positivismo como al idealismo. La conciencia humana es “reflejo”, y, al mismo tiempo, “proyección”; registra y construye, toma nota y planifica, refleja y anticipa; es al mismo tiempo receptiva y activa.⁹⁵

Por esto es que debemos buscar despertar esa conciencia histórica, para que los estudiantes puedan percibirse como hacedores y a la vez, hechos por sus circunstancias históricas, y en que en ese proceso de construcción de conciencia, puedan comprender su realidad, una realidad concreta, de totalidad concreta, y transformarla, asumiéndose como sujetos históricos.

La enseñanza de la historia debe contemplar y contener estos conceptos revisados, como docentes debemos tener siempre presentes que dentro del ámbito del estudio de la historia, se da una búsqueda de nuevos motores, que a

⁹⁴ *Ibid.*, p. 15

⁹⁵ *Ibid.*, p. 17

partir de una visión de ella como una ciencia, recupere lo humano, para permitir una mejor comprensión de los fenómenos sociales, desde la idea que a partir de ella, el hombre pueda "explicar el mundo real y enseñar a otros a verlo con ojos críticos, para ayudar a transformarlo",⁹⁶ es decir, desde una propuesta en la cual cada uno de nosotros tenga una conciencia clara de nuestra situación histórica y así poder asumir responsabilidades. En este mismo sentido, se complementa con lo que sostiene Carlos Antonio Aguirre Rojas cuando afirma que "la historia es la ciencia de lo social y de lo vivo, atenta al perpetuo cambio de las cosas, y directamente conectada, de mil y una maneras, con nuestro presente más actual",⁹⁷ es decir, que ver a la historia como ciencia, en este doble sentido, puede coadyuvar a la conformación de una utopía, a la construcción de una mejor sociedad, con una plena conciencia social.

Pero tal conciencia no se gesta por sí sola, así que el conocimiento histórico puede verse favorecido a través de la enseñanza, y contribuir a desarrollar la capacidad para razonar, preguntar y criticar la realidad dada. Vale la pena mencionar que este conocimiento histórico se ha visto relegado, y que, lo que debería ser un conocimiento de la historia como ciencia, pasó a ser un conocimiento aburrido, memorístico, un 'saber' cosas viejas, muertas y lejanas, desfasadas del acontecer diario de la vida del alumno, y esto convierte a la historia en una "empobrecida y deformada noción"⁹⁸ y ha sido así porque es más fácil de hacer y enseñar una mala historia, que es aburrida porque es de fechas, de fenómenos aislados.

En cambio, el conocimiento histórico debe ser un saber histórico, es decir, una comprensión de elementos generales y particulares de los procesos, ser una comprensión de "una dialéctica compleja y permanente de una serie de

⁹⁶ Josep Fontana, *Op. Cit.* 114

⁹⁷ Carlos Antonio Aguirre Rojas. *Antimanual del mal historiador. O como hacer una buena historia crítica.* México, Ed. La vasija, 2002, p.18

⁹⁸ *Ibid.*, p. 17

elementos universales, repetidos, comunes y generales”,⁹⁹ que permitan o favorezcan un *rescate crítico de la memoria*, memoria de historias pasadas y presentes, de luchas, resistencias, olvidos y marginaciones, hasta convertirlo en un pensar histórico, como algo natural, como parte del ser humano con plena y absoluta conciencia social.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 105

CAPITULO 2. LOS DOCENTES DE HISTORIA Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

“El verdadero maestro no es depósito de conocimientos estancados, no es muro impenetrable y macizo que detiene las aguas en la represa, sino el vertedor en demasías de lo que en su alma es plenitud. Maestro es el hombre que desborda si no sabiduría, afán de comprender el mundo y hacerse comprensible a los demás”.

Pablo Latapí Sarre

PRESENTACIÓN

Los cambios vertiginosos de las sociedades actuales, el desarrollo increíble y complejo de la tecnociencia y el dominio de un modelo económico neoliberal, han producido cambios en el comportamiento y las formas de convivencia de los seres humanos; los embates de los organismos internacionales, de empresas transnacionales, del predominio de las corporaciones, las geoeconomías y geopolíticas, convierten al individuo en un ser que no desarrolla sus capacidades creativas, de reflexión, de autoconciencia, sólo productivas o de consumo.

Este mundo actual hace del individuo un sujeto más individualista, condiciona su vida a lo electrónico, internet, la aparente seguridad de lo virtual. Se crea un yo electrónico que se forma a través de los valores transmitidos por los medios de comunicación, mismos que repercuten en la conformación, confrontación y modo de ver y vivir la vida; repercute en la ubicación ante el mundo, de tal manera que nos impide ver más allá de lo aparente, y lleva consigo la amenaza real, de destruir lo que somos, lo que sabemos y lo que tenemos en tanto humanidad. Y estas condiciones son las que enfrentamos como docentes, mismas que parecen rebasarnos, pareciera que el papel del docente frente a grupo se vuelve obsoleto, que sistemas virtuales pueden sustituir la relación persona-persona, lo humano de la educación.

Porque la escuela recibe el impacto de cualquier cambio de modelo económico y está generando procesos discriminatorios más acentuados, convirtiéndose en una educación de saber técnico, descuidando la formación del hombre, en aras de una racionalidad que propaga la eficacia, que propaga las “competencias”.

Como docentes, debemos mantener el ideal de una educación que recupere y mantenga la importancia de buscar la formación del hombre, en el tenor de formar valores, que le confieren el sentido de “muy humano”, pues nos vamos formando en el proceso de relacionarnos con los otros, de formamos para la humanidad, y así podríamos rescatar el valor de la subjetividad del individuo, porque es en ella y con ella que logramos vincularnos con los otros, con nuestros semejantes.

Los docentes deberíamos trabajar en la recuperación de la Educación Media Superior como el espacio en el cual los jóvenes reciban una educación integral que contrarreste los efectos negativos del modelo económico actual, es decir, un espacio donde adquieran elementos para poder formar valores personales y sociales, una conciencia crítica e histórica, una conciencia social que les permita pensar y analizar otras formas de vida, de menos explotación, menos desigual, menos injusta, y verdaderamente democrática. Estos conceptos debemos tenerlos bien definidos, pues desde el punto de vista que sean compartidos con los estudiantes, estos podrán formarse a la vez, una visión del mundo. Es decir, la formación teórica es importante para nosotros, los docentes.

El presente capítulo plantea elementos teóricos de formación pedagógica, que podemos seguir los docentes para poder recuperar este ideal de educación, además de vincular la formación docente con conceptos propios de la pedagogía crítica, que como teoría sostiene una visión de historia no determinada, tiene premisas marxistas, y reconoce como uno de los motores de la historia, a la lucha de clases, pues en tanto haya injusticias sociales y desigualdad, ésta

seguirá dándose. Se recuperan las propuestas de la pedagogía crítica sobre todo por su sentido de que una historia que nos hace y rehace, a la vez que la vamos haciendo.

2.1 LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN

Hoy, ante la preferencia que el mundo ha hecho del ámbito productivo, se hace indispensable una reflexión profunda sobre la educación. Como una necesidad social, reconociendo que ésta puede tener varias aristas, sobre todo porque en el ámbito productivo, la eficacia, la efectividad y la calidad valen más que la llamada "manera moral" (de educar), a la que alude Jorge Larrosa:

La educación tiene que ver con lo social, lo político, lo cultural o lo personal, que incluya componentes axiológicos y que pueda ponerse en relación con ideales públicos o personales como por ejemplo, la igualdad, la equidad, el enriquecimiento de la vida cultural, el pleno desarrollo de las capacidades humanas, el diálogo, la comunidad, la autonomía personal, etc.¹⁰⁰

Es decir, que ya no impera la búsqueda del ciudadano, de aquel que puede construir un mundo en el cual vivir con el otro, con aquel otro que es su semejante, pero también y a la vez, su diferencia.

El objetivo de la educación nos obliga a repensar sobre la esencia de la educación, y el papel del docente. De la educación podemos concluir que es una "tarea esencialmente humana, tarea que logra construir relaciones de existencia entre lo particular de los hombres y lo universal de las sociedades... (donde el docente) tendría que *poseer una formación pedagógica* que lo volviera sensible frente a las necesidades de formación de los estudiantes.....una relación ética...con los niños y con su práctica".¹⁰¹ Ahora, frente al embate y la intromisión de organismos internacionales en la educación, tenemos que comprender la importancia de rescatar el término de formación como fue en sus orígenes, pues hoy alude solamente a competencias laborales como prácticas referenciales de la tecnología, y a la certificación de estudios y saberes.

¹⁰⁰ J. Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación*. España. La Piqueta. 199, p. 280

¹⁰¹ Verónica Mata García. "La docencia Hoy" en Gerardo Meneses (comp.) *Formación pedagógica. La docencia y el presente*. México, Lucerna Diógenis, 2002, p. 55

Las competencias, como bien señala Carlos Ángel Hoyos, reflejan una política instrumentalista, donde éstas son "un conjunto de habilidades y destrezas...que constituyen un encuadre del modo totalizador de comportarse de un sujeto formado",¹⁰² es decir, señalan la característica conductual del sujeto en una situación determinada. Lo anterior se refleja en la búsqueda de técnicas, procedimientos y fórmulas que permitan al maestro resolver los problemas del aula, y que han convertido al docente en un mero instructor o administrador del tiempo, el orden y la eficacia.¹⁰³

Me queda claro que el actual sentido de formación, alude a ella como profesionalización, como capacitación. Respecto a lo anterior, Gerardo Meneses afirma que la formación marcha a la par que la pedagogía, y que esta última ha sido conformada según la época histórica y las necesidades de ellas. Mezcla de elementos religiosos y racionales, la pedagogía ha servido para difundir proyectos sociales, y ha sido tan absorbida en la búsqueda de la científicidad, que olvidó la consolidación de lo humano, y más aún, lo excluyó en el sentido de formación, de apropiación de la cultura. Así, tal formación se convirtió en *formation*, en el sentido de "preparación profesional y laboral",¹⁰⁴ contribuyendo a que el docente, como parte del sistema educativo oficial debe perfeccionar el método de enseñanza,¹⁰⁵ al hacer esto, busca adecuarse a tal sistema y en consecuencia, sólo busca "profesionalizarse", convirtiendo a la formación en un

¹⁰² Carlos Ángel Hoyos, "Profesionalización y competencia" en Gerardo Meneses, (comp.) *Formación pedagógica. La docencia y el presente*. México, Lucerna Diógenis, 2002, p. 47

¹⁰³ Quizá por eso, actualmente la Facultad de Administración, de la UNAM, ofrece un curso para los maestros, llamado Formación de Instructores (habilidades docentes a desarrollar en el aula). Me parece que así se sugiere a la formación, aplicarlo en el aula equivale a controlar, a distribuir de manera productiva el tiempo y los recursos y proporcionarles a todos las capacidades para aprender y la posesión de conocimientos fundamentales que le permitan incorporarse al ámbito laboral, reducida la educación y la formación a una cuestión de cualificación. Y la Facultad de Filosofía y Letras, uno llamado Formación de instructores basada en la norma técnica de competencia laboral: diseño e impartición de cursos de capacitación.

¹⁰⁴ Gerardo Meneses Díaz. *Formación y teoría pedagógica*. México, Lucerna Diogenis, 2002, p. 55

¹⁰⁵ Como ocurre en las jornadas de capacitación de los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México, por ejemplo, en la jornada de agosto de 2004, se nos dijo que debemos certificarnos en una Nueva Norma de Certificación Laboral llamada "planeación e impartición de cursos de capacitación", que como ya mencionamos arriba, la imparte FFyL de la UNAM. Cabe aclarar, que hoy existe un diplomado en competencias docentes, que todos los profesores de EMS debemos acreditar.

"saber pedagógico, moderno, eficaz, tecnológicamente avanzado",¹⁰⁶ y al docente en tan sólo un "portafolio de capacidades en venta", esto es, que tendríamos que buscar una mejor preparación, mayor número de credenciales (títulos) para obtener un mejor empleo o mejores condiciones laborales, quizá sólo mantener un trabajo, obtener puntaje escalafonario, pero dejando de lado una verdadera preocupación por la formación integral de los alumnos.

Aun cuando sabemos que la escuela tiene que adaptarse a las nuevas circunstancias, considero que no debe olvidarse la reflexión sobre los fines de la educación, porque la educación, independientemente de las disputas que pueden darse en torno a ella, debe ser considerada como todo un proceso dialéctico-histórico, ya que involucra siempre determinados problemas, ideales, y respuestas a dichos problemas, en un momento y lugar dado, pero siempre aportando elementos a un concepto universal de educación, por su fin mismo: el hombre.

Así, pensar, reflexionar sobre los problemas de enseñar y aprender, implica distinguir los diversos elementos que son parte del trabajo de todo educador, como la elaboración de objetivos adecuados al grupo de estudiantes que se tenga, la selección y secuenciación de contenidos y su evaluación, entre muchos otros, por un lado; por el otro, hay que estar conscientes de lo que diferentes pensadores han aportado a una teoría de la enseñanza, sin perder de vista al hombre, su esencia y naturaleza, así como aquello que se requiera para su realización, a través de la educación en el mundo y en su relación con otros.

En este sentido, es importante recordar a Juan Amos Comenio, del siglo XVII, como el principal teórico sobre de la didáctica. Este pensador da al hombre un trato excepcional, lo considera la obra perfecta de la naturaleza. Como afirma en su capítulo I, "el hombre es la criatura postrera, la más absoluta,

¹⁰⁶ Susan Street. "¿Magisterio, docencia o militancia? Rescate del oficio entre las ruinas -¿o los cimientos?- de la escuela pública moderna", en *Revista Memoria* no. 15, México, enero 2002, p. 35

la más excelente de todas las criaturas", y a partir de esto, establece que el hombre necesita una educación adecuada para desarrollar su naturaleza a plenitud, es "el arte de hacer germinar las semillas interiores"¹⁰⁷ para hacer al hombre consciente de su dignidad y excelencia: formar al hombre para la humanidad.

Juan Jacobo Rousseau, durante el siglo XVIII, sostuvo que la educación era el instrumento mediante el cual el hombre se convierte en un ser capaz de vivir en sociedad, que es el medio natural del hombre como ser social, porque "es efecto de la naturaleza de los hombres y las cosas".¹⁰⁸

Por otra parte, entre los siglos XVIII y XIX, Juan Enrique Pestalozzi sostuvo que la verdadera educación conduce por sí misma hacia la totalidad, "procura la complementación de las capacidades humanas",¹⁰⁹ sobre todo desarrolla en el hombre las disposiciones del corazón humano, del espíritu y el arte, y señaló que si eso no ocurriera, la parcialización en el desenvolvimiento de éstas, llevaría a la desintegración, a la destrucción y a la muerte del conjunto de energías de la naturaleza del hombre que sólo reclama desenvolverse de un modo adecuado. "La idea de educación elemental (que es también educación de la humanidad) no es otra cosa que el designio de conformarse con la naturaleza para desarrollar y cultivar las disposiciones y las facultades de la raza humana"¹¹⁰. El valor de educar está en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño, factores hacia los que toda escuela debería dirigir sus esfuerzos, y por supuesto, todo educador; es decir, se requiere que realicemos un proceso de adecuación de contenidos meramente conceptuales, a su relación con el aspecto formativo del alumno.

¹⁰⁷ Juan Amos Comenio. *La didáctica magna*. México, Porrúa, 1998. 133 p

¹⁰⁸ Juan Jacobo Rosseau. *Emilio*. México, Editores Mexicanos Unidos, 1984: 18

¹⁰⁹ Juan Enrique Pestalozzi. *El canto del cisne*. México, Porrúa: 6

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 8

Y en torno a la educación como formación, podemos recordar a Georg Kerschensteiner, para quien la profesión del educador implica "condiciones espirituales" y su formación debe atender al "relieve espiritual", porque el educador debe tener una "estructura espiritual que se apoye en el carácter social del amor, y que de este amor y de ninguna otra intención debe partirse en busca de conocimiento pedagógico".¹¹¹ Pensar en otros, estar conscientes de que en mi relación con otros, los influyo y me influyen, pero si se es educador, entonces se "influye en la vida espiritual de sus semejantes, elevándoles a un estado más perfecto".¹¹²

Tal influencia se da en el ámbito moral, en la propagación de valores, porque señala Kerschensteiner, la educación no es sólo erudición, si así fuera "hace mucho tiempo que la Humanidad hubiese tenido que declarar su bancarrota".¹¹³ Pensar en la sociedad, y en su mejor desarrollo convierte al maestro en un *educador social*, como lo señalaba Kerschensteiner, y convierte su actuar en actos pedagógicos, en actos que dan forma a valores útiles y que implica ayudar al desarrollo de lo intelectual, lo personal y las actividades del educando, de tal manera que se le dé una preparación general, y que el "individuo no desaparezca en el profesional".¹¹⁴

Para él, "quien no sepa vivir en el amor hacia sus semejantes puede considerarse fracasado, de antemano, como educador",¹¹⁵ porque no favorece la comprensión del hombre a partir del hombre, es decir, no realiza el amor pedagógico, "el amor eterno al género humano",¹¹⁶ que sería aquel que se realiza en el proceso de comunicación, personal y con el otro, en un afán de comprensión de sí, y del otro.

¹¹¹ Georg Kerschensteiner. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona, Labor, 1934, p. 10

¹¹² *Ibid.*, p. 17

¹¹³ *Ibid.*, p. 18

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 29

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 34

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 39

Aquí encontramos diferencias con la nueva visión de formación que estamos siguiendo, pues se alude a ella como *formation*, como capacitación de competencias, que aluden solamente a aprendizajes funcionales y no a una concepción del mundo y vida, y como dice Carlos Ángel Hoyos, "la competencia no incluye formación. La formación incluye competencia. Se constituye por educación, personalidad y experiencias de vida",¹¹⁷ se trata de recuperar la formación como *bildung*, desde la tradición alemana, pues alude a la aprehensión del sujeto en la cultura, es decir, conlleva a pensar en un sujeto integral, a la vez que productivo.

Que la escuela recupere como objetivo principal la formación de estudiantes y docentes como ciudadanos, en su relación con lo humanístico. Por esto es que queremos rechazar el predominio de un sistema basado en competencias, porque son atributos de sujetos altamente capacitados, calificados para solucionar problemas inmediatos y concretos, de tipo técnico-instrumental, que no son más que el reflejo del pensamiento tecnocrático, mismo que nos impulsa o mantiene dentro de los parámetros del área laboral, pero no de la conformación de lo humano, que implica el reconocimiento del otro, el reconocimiento de la diferencia y el reconocimiento de lo extraño, para llegar a acuerdos y poder con-vivir.

Intentar trabajar desde esta perspectiva implica que como docentes, estemos conscientes de la necesidad de nuestra formación teórica. Considero que el primer paso es entender lo valioso de la educación como formación. En consecuencia, nuestra formación teórica debe comprender diferentes aspectos: como educadores y como docentes de historia (pues este trabajo atiende problemáticas específicas sobre la enseñanza de la historia). Lo primero conlleva la comprensión de lo pedagógico, y lo segundo, la comprensión de conceptos históricos, esto nos obliga a movernos en ámbitos diferentes y permanentes. Lo pedagógico, es decir, la comprensión de los procesos

¹¹⁷ Hoyos, *Op. Cit.*, p.47

enseñanza-aprendizaje, a partir de trabajar en ello y preocuparnos y ocuparnos de los alumnos, es lo que nos convierte en pedagogos (enseñantes, educadores, formadores) y nos dirige hacia la comprensión de la pedagogía, a formarnos como docentes, como educadores, independientemente de la profesión que podamos tener, y que siguiendo a Andrea Sánchez Quintanar, en el campo de la historia, el dedicarnos a su enseñanza, nos obliga a saber sobre los conceptos particulares de ella,¹¹⁸ y creo que esto aplica a cualquier campo disciplinar, si no tenemos el dominio de una asignatura, por no ser nuestra formación disciplinar, hay que prepararse para ello.

La formación docente se ha constituido como un aspecto muy importante, pues se ha vuelto compleja en este escenario globalizado donde convergen tanto lo positivo como lo negativo de la ciencia y la tecnología; por otro lado, al ser profesores de historia, tenemos que pensar en términos de elementos a nivel disciplinar (conceptos específicos de la historia), elementos comunes a otras disciplinas y elementos de didáctica general, es decir, debemos en primera instancia, pensar en términos pedagógicos. Sin embargo, esto nos obliga a pensar en nuestro proceso de formación en tres vertientes: la teoría pedagógica, la práctica pedagógica y la formación profesional, pues lo anterior nos mueve, es decir, sustenta lo que hacemos, nuestros métodos, nuestras didácticas, nuestros objetivos, no sólo de conocimiento, sino de estudiantes que queremos formar. Saber sobre lo pedagógico nos remite a pensarlo en términos de un:

Discurso que elabora y transmite un saber que no es el saber-hacer (capacidad de hacer, habilidad, sentido práctico), sino un saber que toma su hacer y su saber-hacer como objeto y especula sobre la pertinencia y la coherencia de las decisiones que se deben tomar tanto en el nivel de los fines como en el de los medios.¹¹⁹

Lo anterior implica que pensemos nuestro quehacer en términos de práctica, pero a partir de datos, conclusiones y postulados teóricos, y aquí es donde se entrelazan aspectos diferentes del ámbito de lo educativo: la práctica,

¹¹⁸ Sánchez Quintanar, *Op. Cit.*

¹¹⁹ Gilles Ferry. *El trayecto de la formación*. México, Paidós-UNAM, 1990: 24

la teórica y la valorativa, que nos orilla forzosamente a pensar que la enseñanza es un tipo específico de combinación de saberes: saber hacer (enseñar), saber teórico (educación y profesión) y saber decidir (fines educativos). Todo lo anterior sin dejar de lado que lo pedagógico, como hemos mencionado, nos lleva a entenderla como pensar en nuestro proyecto personal, que se cruza con el de otros, y que no implica necesariamente uniformidad, sino el encuentro con los otros.

Debemos pensar en nuestra docencia como algo más humano, y no sólo preocuparnos por técnicas, métodos y calificaciones, sino formarnos como verdaderos maestros y maestras. Aún cuando estemos laborando en escuelas técnicas, hay que recuperar el valor de la educación como formación.

Sin embargo, las mismas circunstancias nos han llevado a caminos que difieren un poco, quizá mucho del sentido de formación integral, pues al ser trabajadores de un sistema oficial, tenemos que adecuar nuestros ideales a los requerimientos planteados desde la oficialidad, nos convertimos en funcionarios al servicio del Estado, que en el decir, nos obligaría a que nos "comprometiéramos con cierto tipo de reproducción ética, social, política y económica, diseñada para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad, dominante",¹²⁰ esto afecta seriamente al concepto de formación que como docentes podemos adoptar, pues lo que existe es un enfoque instrumental, que pretende optimizar resultados cuantitativos, y entonces hablamos de indicadores de deserción y reprobación, así como de índices de aprovechamiento.

El discurso educativo, al priorizar lo cuantitativo, no contempla causas más profundas, más humanas o cualitativas. Así, los resultados que se esperan se convierten en resultados prácticos, que sólo revisan el saber hacer, dejando de lado el tipo de razonamiento que puede ayudar a leer el mundo y lo que se puede llegar a ocultar tras discursos de progreso y bienestar social. En las aulas,

¹²⁰ Chomsky, *Op. Cit.*, p. 10

esto se convierte en aparentes estrategias didácticas que sólo realizan ejercicios rutinarios, con los que se logrará responder a preguntas específicas en un examen.

Es decir, el establecimiento de exámenes finales¹²¹, estandarizado para diferentes escuelas, sin importar el lugar en el cual se encuentre, ni el tipo de estudiantes que a ella asistan, permite responder favorablemente un test, pero se olvida "el aprendizaje que ha de guiar la relación del yo con la vida pública y de la responsabilidad social con las peticiones más generales con la ciudadanía",¹²² y si los cursos de actualización docente acentúan la elaboración de baterías, se deja de lado su papel como educador, convirtiéndonos en capacitadores, y hasta en portadores de verdades oficiales, oficiales desde el poder, porque no aprendemos y menos enseñamos a leer el mundo y lo que se esconde incluso tras actitudes consideradas de ayuda y solidaridad.¹²³

La formación docente, los cursos que se imparten, se convierten en planeación, y se olvida el proyecto; como sostiene Meneses, la planeación "se ejerce como actividad cuantitativa y contable, factorialmente concebible y empíricamente contrastable, medible, predecible y controlable",¹²⁴ y para él, indica el desuso del término "formación", que implicaría pensarla en términos de proyecto cultural o político. La formación como categoría, está cargada de historicidad, misma que se deja de lado al convertirla en término que indica productividad, eficiencia, mercado; y entonces se trataría de recuperar una idea

¹²¹ A partir del 2009 se aplica el examen ENLACE a nivel bachillerato.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ Noam Chomsky en su obra *La (des)educación*. Trad. Gonzalo G. Djembe. Barcelona, Crítica. 2001, señala varios casos recientes de ocultamiento de verdades, y el cómo EU oculta una finalidad de dominio y abuso, tras un discurso de defensa de la democracia y bienestar para los pueblos, de "intervenciones humanitarias", además difundidos a gran escala gracias a su poder económico y militar, y de control de medios de comunicación masivos. Así mismo, señala que el discurso democrático nos convierte en un "rebaño desconcertado" (concepto que retoma de Walter Lippmann), y que ejemplifica como nos hemos convertido en espectadores de la democracia, creyendo que participamos cada determinado tiempo (elecciones), elegimos a quien se supone es capaz de gobernar, y nos retiramos, de nuevo a ver, y no leer la realidad, y no reflexionar sobre lo verdaderamente importante.

¹²⁴ Gerardo Meneses. *Formación y teoría pedagógica*. Op. Cit., 7

de formación que favorezca la relación educativa, el conocimiento y la relación con los otros.

Ante esto, los docentes debemos reconocer que existe una pedagogía de mentiras, que pretende evitar el análisis de la realidad a través de ofertarnos mundos mejores, vía el control de la escuela con los planes y programas de estudio, que tienden a minimizar o eliminar las asignaturas del área histórico-social.¹²⁵ Ante esto, ¿qué derrotero debería seguir la formación docente? La respuesta desde la pedagogía crítica es evitar convertirnos en emisarios del poder, es decir, en emisarios de sistemas de explotación, debemos dejar de ser cómplices de una educación tecnológica, de una racionalidad tecnológica que haga olvidar el papel histórico de los estudiantes; debemos, afirma Chomsky, convertirnos en:

Auténticos intelectuales, que tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos...hacer nuestro un lenguaje crítico que denuncie la hipocresía, la injusticia social y las situaciones de miseria. ¹²⁶

Lo anterior implica que nuestra formación como docentes, conlleva la comprensión de los estudiantes como seres humanos que pueden comprender las necesidades de otros, que pueden descubrir las verdades de los falsos discursos que llegan desde el poder. Pero poder hacer y comprender esto, implica que primero nosotros lo descubramos y sobre todo, que entendamos el papel que nos toca jugar como docentes, pues conlleva el análisis de nuestros programas de estudio, la selección de contenidos, la reflexión sobre problemáticas actuales, entre otras.

Comprender que la formación es necesaria en tanto que la enseñanza es "trabajo esencialmente relacional, es a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones",¹²⁷ pero además, reconocer que no son

¹²⁵ En el siguiente apartado analizamos brevemente el nuevo programa del Bachillerato Bivalente, que se aplica con la reforma a los CBT del Estado de México.

¹²⁶ Chomsky, *Op. Cit.*, p. 21

¹²⁷ Ferry Gilles, *Op. Cit.* p. 42

los cursos de actualización quienes nos van a mostrar el arduo y a la vez grato, camino de la enseñanza. Sino que es reconocer a la formación como "un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas... que lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios....",¹²⁸ es reflexionar sobre nosotros mismos y nuestro quehacer, y los fines hacia los cuales nos dirigimos como docentes y dirigimos a nuestros alumnos.

La formación implica entonces, trabajo individual, académico y profesional, como educadores, conscientes si empre de que hay preguntas como: ¿Lo que hago, está bien? ¿Mis fines son correctos? ¿Debo especializarme, y en qué?, éstas entre otras muchas. Queda claro que efectivamente, la formación debe asumirse como algo personal. Y tan personal, que podemos recurrir a lo dicho por Eduardo Nicol respecto a la vocación, pues afirma que la vocación es:

Un llamado, *vocatio*. Hablamos de una vocación para indicar la actividad profesional y la movilidad de existencia correspondiente, por medio de las cuales se puede seguir el curso de una vida cualquiera.

¹²⁹

Por supuesto, para los que nos dedicamos a la docencia, esta "vida cualquiera" se desenvuelve en el ámbito educativo, y por tanto requiere de nosotros un esfuerzo especial, vital -a decir de Nicol- sobre todo porque parte de la vocación es la responsabilidad, responder de nuestros actos y poder entablar un diálogo con nosotros mismos, una reflexión, "un diálogo silencioso del alma consigo misma...",¹³⁰ sobre nuestro hacer docente. Me parece, y de forma muy personal, que éste sería el camino que tendríamos que seguir, si efectivamente sentimos como vocación la docencia, pues como ya dijimos, conlleva una forma de vida, una valoración personal y de nuestros actos, en un proceso permanente de formación y de trabajo con humanos, con los alumnos, con los educandos, a

¹²⁸ *Ibid.*, p. 45

¹²⁹ Eduardo Nicol. *Ideas de vario linaje*, México, UNAM-FFyL, 1990, p. 88

¹³⁰ *Ibid.*, p. 290

decir de Freire. Vocación es convertirnos en verdaderos educadores, y no quedarnos como instructores o capacitadores.

Ahora, las nuevas circunstancias vuelven más difícil tal labor. Eso no significa dejar de intentarlo, sobre todo porque debemos estar conscientes que el concepto de educación ha sido cambiado, y ya no es como la hemos venido sugiriendo: la educación integral ha sido soslayada, y sus conceptos centrales, modificados. Ante esto, los educadores debemos esforzarnos por recuperar la educación formativa, sobre todo desde el ámbito de la historia, pues dadas las condiciones sociales y económicas, se ha pretendido:

Conformar un hombre acrílico pero altamente competitivo; fuertemente individualista pero flexible y capaz de acomodarse a cambios repentinos...formar personas que con relativa facilidad, puedan venderse del modo más eficaz en un ambiente social y laboral donde todo tiene un precio.¹³¹

pero además, y aún más grave, el sistema económico mundial de mercado, nos vende, vía *mass media*, sobre todo Internet, la idea de que todo es así, y es el único camino a seguir. Ante esto, el papel de la historia debe ser revalorado, y los docentes de historia también debemos revalorar nuestra labor, pues al conocimiento histórico se le ha minimizado, o como afirma Sánchez Quintanar, se ha modificado el sentido histórico, a grado tal, que se ve afectada la forma de concebir el presente y poder proyectar un futuro,¹³² pues se ha difundido la idea de una historia determinada, inmóvil, culminada (como lo reflejó claramente el discurso de Francis Fukuyama y su fin de la historia¹³³) por haberse arribado a un punto de desarrollo bastante elevado, tecnológica y científicamente, hablando, con un sistema democrático liberal que permite el desarrollo general. Por supuesto sabemos que esto no ocurre tal cual, y sí que las condiciones

¹³¹ Andrea Sánchez Quintanar. "Reflexiones sobre la historia que se enseña" en Galván Lafarga, Luz Elena, coord. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, p. 23

¹³² *Ibid.*, p. 25

¹³³ En Francis Fukuyama. "El fin de la historia". *Facetas*, no. 89, 1990, disponible en <http://www.mty.itesm.mx/dhcs> y Francis Fukuyama. "pensando sobre el fin de la historia 10 años después". *País Digital Opinión*. Junio 17, 1999. no, 1140. País, España, disponible en <http://members.tripod.com/fukuyama>

dadas generan que perdamos la capacidad de ver "el auténtico sentido de la historia así como nuestra verdadera condición humana y el significado preciso de nuestra historicidad",¹³⁴ me parece que ante esto, la labor de los docentes de historia, se vuelve más ardua pero a la vez, más necesaria, para recuperar no sólo el sentido formador de la educación, sino a la vez, al sujeto histórico.

Los educadores debemos -parafraseando a Lucien Febvre- iniciar un combate por la historia, difundir la historia, o como afirma Sánchez Quintanar, "constituirmos en vasos comunicantes" de la historia. No pinta fácil, ¿verdad? Tampoco es imposible, porque es precisamente nuestro contacto permanente con humanos, con los estudiantes, lo que nos puede permitir recuperar el valor de la historia, partir de sus intereses, de sus circunstancias, de lo que ellos conocen, para crear nuestras clases, y de esta manera, poder llegar a incidir en la conformación de sujetos históricos, de sujetos que reconozcan la importancia del conocimiento histórico. Más aún, cuando se labora en escuelas de formación tecnológica, en las cuales lo más útil y valioso, es su preparación para el trabajo.

¹³⁴ Andrea Sánchez Quintanar. "Reflexiones sobre la historia que se enseña", *Op. Cit.*

2.2 PREDOMINIO DE LA CAPACITACIÓN. EL CASO DE LOS CBT

Un Centro de Bachillerato Tecnológico es definido por la SEP como un servicio educativo de bachillerato técnico bivalente; es decir, a la vez que tiene valor propedéutico, forma al alumno como técnico profesional. Después de terminar el bachillerato, cuya duración promedio es de seis semestres, el egresado puede proseguir con estudios superiores, o bien incorporarse al mercado laboral como técnico. Al bachillerato bivalente se le conoce también como especializado, lo cual quiere decir que ofrece una carrera profesional de Nivel Medio Superior y al mismo tiempo un Bachillerato General. En esta modalidad, además de las materias básicas o propedéuticas, se estudian materias específicas de acuerdo a la carrera técnica que se haya elegido (en el CBT No. 1, “Refugio Esteves Reyes” de Ciudad Nezahualcóyotl, se imparten Técnico en Enfermería General y Técnico en Administración).

Al concluir este bachillerato, si no hay adeudo de materias, se recibe un Certificado de Bachillerato y la carta de pasante; en algunos casos, el alumno se puede incorporar al proceso de titulación¹³⁵ que exista en cada CBT, para obtener el título y cédula profesional de técnico de la especialidad cursada.

En el Estado de México, los centros de bachillerato Tecnológico (CBT) dependen de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, Dirección General de Educación Media Superior, Departamento de Bachillerato Tecnológico. Este se encarga de los 58 municipios del Estado de México, con un total de 72 CBT y una Escuela Superior de Comercio y 2 Módulos de extensión. Los CBT cubrieron una demanda de 31,826 alumnos en todos sus centros, en el ciclo 2005-2006.

¹³⁵ Que puede ser una tesis, un Proceso de Atención de Enfermería o por certificación del hospital de su servicio social, y al término del mismo.

El CBT presenta, como su proyecto académico, la aplicación del constructivismo para el logro de competencias. Esto es, los programas de estudio establecen una educación basada en competencias, tanto para el aspecto propedéutico, como el tecnológico, que cuenta además con prácticas profesionales por semestre y servicio social para su titulación, proceso que por cierto, aumentó sus modalidades para obtener un mayor número de egresados con título de técnico, que puedan acceder al mercado laboral. Las opciones de mayor preferencia son la tesina, la Excelencia Académica (promedio de 9.0) y la Memoria de Trabajo Profesional o servicio social.

Se han creado carreras nuevas como computación contable, mecatrónica, radiólogo, manufactura asistida por computadora, sistemas eléctricos de control y automatización. Por otro lado, en algunos Bachilleres se aplica un modelo curricular nuevo, es la propuesta del Bachillerato Único de la SEP, que establece una metodología llamada Programa de Formación Pertinente (PFP) que está operando desde agosto de 2005, mediante la capacitación y aplicación de estándares de habilidades del bachiller (lectura, expresión oral y escrita y matemáticas)¹³⁶, que hoy se ve claramente en la aplicación del examen ENLACE, y que mide precisamente, estas habilidades.

Por otra parte, cabe mencionar que a nivel nacional vía la SEP, y en el Estado de México, en particular, se promueve la creación de centros de estudio de tipo tecnológico, como los CECyTEM y los Tecnológicos de Estudios Superiores. Las nuevas instituciones educativas, se han creado en diferentes municipios (como Chimalhuacán y Chalco, entre otros). Ante la apertura de estos nuevos centros de corte tecnológico, recuperar el papel tan importante que tiene la Educación Media Superior, es labor de los que estamos inmersos en ese ámbito educativo, sobre todo de los docentes, porque debemos creer en una educación humanista, y que aún es válido pensar a la escuela como centro de

¹³⁶ Informe de actividades 2005. departamento de Bachillerato Tecnológico. Centros de Bachillerato Tecnológico. Profr. Galindo Aldama García.

formación de sujetos críticos, reflexivos; así, desde una postura de la pedagogía crítica, podemos coadyuvar al desarrollo de los jóvenes:

Culturalmente adultos que saben, saben-hacer y saben decidir y convivir y en todos estos aspectos, además, saben por qué saben, es decir, son conocedores, responsables de sus opciones cognitivas y de sus decisiones e inseparablemente de las razones que las justifican. No educar así reduce la pertinencia de la formación y despoja a la escuela del cumplimiento de la misión que la valida socialmente.¹³⁷

Esta idea de educación concuerda con el concepto griego de educación, *paideia*, que alude a una educación formativa, integral, que rebase la simple instrucción o enseñanza técnica, implica formar al hombre en lo cultural, en la libertad, y no deja de lado el hacer, la práctica, pero no lo vuelve lo más importante, pues como analiza E. Nicol, la *paideia* dirige su atención a la conformación del *homo sapiens* como "necesidad vital del hombre reflexivo y práctico",¹³⁸ en consecuencia, el pensar no está separado de la acción, y el "saber de sabiduría" implica reflexión. Sin embargo el nuevo programa de estudios relega el sentido formativo de la educación, pues analizando el plan podemos percatarnos de esta situación:

La Educación Media Superior Tecnológica que brinda los servicios educativos en Bachillerato Tecnológico, Técnico Profesional y Técnico Básico, dice tener como finalidad formar personas calificadas de acuerdo con la demanda y necesidades del país, ha venido realizando un proceso de Reforma Curricular exclusivamente para el Bachillerato Tecnológico.

Es necesario destacar que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en los Programas Sectoriales se establecen directrices claras sobre las líneas que se deben seguir para realizar la Reforma. Los planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo son adecuados y pertinentes, no podemos estar en contra de la necesidad de mejorar la calidad educativa, con el establecimiento, por ejemplo,

¹³⁷ José de Jesús Bazán Levy. "Horizontes actuales de la educación media superior" en José de Jesús Bazán Levy y Trinidad García Camacho. *Educación Media Superior. Aportes*. UNAM-CCH, 2001. 2 v. I: 26

¹³⁸ Eduardo Nicol, *Op. Cit.* p. 397

de aplicar una didáctica centrada en el aprendizaje, fomentar el desarrollo sustentable o facilitar el tránsito de los alumnos de una institución a otra.

Los cambios, sustentados en la llamada “*Reforma Integral de Educación Media Superior*”, (RIEMS) publicada el 26 de septiembre de 2008 en el *Diario Oficial de la Federación*, a través del Acuerdo 442, pretende unificar la enseñanza en todos los subsistemas a partir de lo que denomina “competencias y habilidades,” cuyo fin es el de formar a individuos que se incorporarán al mercado de trabajo nacional, en el marco de la llamada “*globalización*”.

Podremos notar que las humanidades se omiten como área básica en la formación de los estudiantes, considerándose indispensables y suficientes sólo a las Matemáticas; algunas ciencias naturales y sociales y la comunicación; incluso, comparando los planes nuevos de historia, hay cambios sustanciales con los anteriores, cambios que responden a un:

Adiestramiento práctico-utilitario, (que) atenta en contra de este tipo de formación (humanista), absolutamente necesaria en un mundo cuyas tendencias principales son el productivismo que ha llevado a la destrucción de los sistemas ecológicos; la automatización y sus efectos; la desigualdad; la crisis de valores y la transición hacia una nueva figura del mundo.¹³⁹

¹³⁹ Miércoles 1 de abril de 2009. Boletín No. 2: Desplegado público contra la desaparición de la filosofía en la reforma de la SEP.

CAMPO DISCIPLINAR	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN I (5 HRS.)	COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN II (4 HRS.)	LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD (4 HRS.)	APRECIACIÓN ARTÍSTICA (4 HRS.)	INGLÉS V (3 HRS.)		36
	INGLÉS I (3 HRS.)	INGLÉS II (3 HRS.)	INGLÉS III (3 HRS.)	INGLÉS IV (3 HRS.)			
	ETIMOLOGÍAS GREGO-LATINAS (4 HRS.)						
MATEMÁTICAS Y RAZONAMIENTO COMPLEJO	PENSAMIENTO NUMÉRICO Y ALGEBRAICO (5 HRS.)	PENSAMIENTO ALGEBRAICO Y DE FUNCIONES (5 HRS.)	PENSAMIENTO TRIGONOMÉTRICO (4 HRS.)	PENSAMIENTO GEOMÉTRICO (4 HRS.)	PENSAMIENTO DEL CÁLCULO DIFERENCIAL (5 HRS.)	PENSAMIENTO DEL CÁLCULO INTEGRAL (5 HRS.)	44
	INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN I (3 HRS.)	INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN II (3 HRS.)	INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN III (3 HRS.)	RAZONAMIENTO COMPLEJO (3 HRS.)		PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA DINÁMICA (4 HRS.)	
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FILOSOFÍA Y LÓGICA (3 HRS.)	ÉTICA (3 HRS.)		HISTORIA UNIVERSAL (4 HRS.)	ANTROPOLOGÍA SOCIAL (3 HRS.)	SOCIOLOGÍA (3 HRS.)	24
					HISTORIA DE MÉXICO (4 HRS.)	NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO (4 HRS.)	
CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	BIOLOGÍA GENERAL (4 HRS.)	BIOLOGÍA HUMANA (4 HRS.)	FÍSICA I (4 HRS.)	FÍSICA II (4 HRS.)	CIENCIA CONTEMPORÁNEA (3 HRS.)	GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE (3 HRS.)	30
			QUÍMICA I (4 HRS.)	QUÍMICA II (4 HRS.)			
COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO I (5 HRS.)	MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO II (3 HRS.)	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (3 HRS.)		CREATIVIDAD Y TOMA DE DECISIONES (4 HRS.)	PSICOLOGÍA (3 HRS.)	20
	HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO (2 HRS.)						
FORMACIÓN PROFESIONAL	DINÁMICAS PRODUCTIVAS REGIONALES (4 HRS.)	MÓDULO PROFESIONAL I (16 HRS.)	MÓDULO PROFESIONAL II (14 HRS.)	MÓDULO PROFESIONAL III (14 HRS.)	MÓDULO PROFESIONAL IV (17 HRS.)	MÓDULO PROFESIONAL V (17 HRS.)	81
CARGA ACADÉMICA	CARGA ACADÉMICA TOTAL (38 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (40 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (39 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (40 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (39 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (39 HRS.)	TOTAL 236

Las diferencias entre el plan anterior (1995) y el nuevo:

Modelo Curricular para el Bachillerato tecnológico del Estado de México (bivalente. Plan 1995)	Horas	Áreas de conocimiento	Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico (RIEMS).	Horas
Taller de Lectura y Redacción I y II. Literatura I y II. Inglés I, II y III. Métodos y Técnicas de Investigación I y II. Etimologías.	35	Lenguaje y comunicación	Inglés I, II, III, IV y V. Comprensión lectora y redacción I y II, Inglés I a V ; Literatura y contemporaneidad, Etimologías; Apreciación artística.	36
Álgebra I y II, Trigonometría, Geometría Analítica, Cálculo Diferencial e Integral, Estadística. Computación	32	Matemáticas.	Pensamiento numérico y algebraico, Pensamiento algebraico y de funciones; Pensamiento trigonométrico, Pensamiento geométrico, Razonamiento complejo, Pensamiento del cálculo integral, Pensamiento del cálculo diferencial; Probabilidad y estadística dinámica. Informática y computación I a III	44
Lógica, Artes visuales, Filosofía, Historia Universal, Ética, Historia de México, Sociología, Nociones de Derecho Positivo Mexicano, Economía, Estructura Socioeconómica y Política de México. Antropología.	39	Ciencias sociales y humanidades.	Filosofía y lógica, Ética, Historia Universal, Historia de México; Antropología, Sociología, Nociones de Derecho Positivo Mexicano.	24
Química I y II. Física I, II y III. Geografía. Innovación y desarrollo tecnológico. Ecología. Psicología.	39	Ciencias naturales y experimentales.	Biología general, Biología humana; Física I y II, Química I y II. Ciencia contemporánea, Geografía y medio ambiente.	30
Fundamentos de la cognición. Comprensión y razonamiento verbal. Análisis de problemas y toma de decisiones. Creatividad aplicada	8	Desarrollo de habilidades.	Métodos y pensamiento crítica I y II; Habilidades básicas del pensamiento, Gestión del conocimiento, Creatividad y toma de decisiones; psicología.	20
Las asignaturas dependen de la formación tecnológica.	80	Formación profesional	Dinámicas productivas regionales. Módulo profesional I a V.(con 4 submódulos)	81

Hay cambios notables, incluyendo la adecuación de asignaturas del campo humanístico, como lo es el arte, al campo de lectura y redacción; de psicología al campo de habilidades cognitivas, las diferencias en el número de

horas: sociales y humanidades disminuyen notoriamente, mientras las matemáticas incrementan. Parece que la educación ya no es tan integral.

La disminución del área histórico-social, con pérdida de asignaturas como Estructura socioeconómica y política de México, además del área humanística con Artes visuales y la compactación de filosofía y lógica, además de los cambios en los contenidos de las asignaturas de Historia universal y de Historia de México, en conjunto, mermarán el sentido de responsabilidad social de los jóvenes estudiantes, al no llevar un proceso de formación como agente histórico. Esto disminuirá su capacidad de crítica, que por supuesto conlleva a la vez, la pérdida de la identidad, necesaria en tiempos globalizadores que pretenden la imposición de un individualismo antisocial y la consiguiente pérdida del sentido histórico,¹⁴⁰ lo que permite reconocer los procesos en los cuales estamos inmersos, y a la vez brinda la oportunidad de reconocernos como parte de un grupo, de una comunidad.

Es notorio el interés por capacitar en las nuevas tecnologías, pues informática pasa a tres semestres consecutivos, 3 horas, semana/clase, al igual que inglés, que se imparte durante cinco semestres. Capacitar en nuevas tecnologías es lo que interesa, por supuesto que esto no es malo, pero debiera ser complementario a la formación integral del bachiller. Pareciera que la tecnología, es quien determina el camino de lo social y lo ético, y esto es preocupante, pues en el ámbito tecnológico, el conocimiento sólo es visto para fines concretos y prácticos de uso, convirtiendo en válido al conocimiento que se convierte en reglas técnicas de productividad, olvidando que existen otras maneras de reflejar procesos de formación. Tales procesos -que son lo social y lo ético- sí consideran el contexto humano, pero lo técnico los olvida, se aplican reglas, se buscan resultados óptimos, es manipulación y control.

¹⁴⁰ Como sostiene Andrea Sánchez Quintanar en “reflexiones sobre la historia que se enseña” en Luz Elena Galván Lafarga. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006. Hugo Zemelman en las obras leídas para este trabajo, y los teóricos de la pedagogía crítica en sus diferentes obras, algunas citadas, que coinciden en que con ésta pérdida, se favorece el establecimiento de la racionalidad tecnológica, que crea bloqueos históricos.

Hay que mencionar que las autoridades educativas aseguran que los cambios se dan en función de la continuidad con los estudios de la secundaria, para “desarrollar las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresión, de participación en actividades colectivas y de aprendizaje a lo largo de la vida; representa un porcentaje del 50. 2% de la carga horaria”,¹⁴¹ 15% para lo propedéutico y el resto para lo tecnológico.

Otro aspecto relevante es la dirección que se le da al área que llaman propedéutica, pues la limitan, como ya dijimos, a asignaturas del área económico-administrativa, como pensamiento matemático en cálculo diferencial, integral y estadística, inglés V, probabilidad y estadística y ciencia contemporánea, es decir, las vinculan a la formación tecnológica, cuando este aspecto debe darse en todas las asignaturas, recordemos que la formación propedéutica pretende lograr en los jóvenes la potenciación de:

Sus propias capacidades de aprendizaje y su adaptación a los medios académicos y laborales: estrategias cognoscitivas, estrategias y procedimientos de búsqueda y calificación de la información, solución de problemas, dominio de lenguajes y lectura y formulación de diagramas, esquemas, secuencias y procesos.¹⁴²

pero tal como está el planteamiento, sólo se atiende a un aspecto: desarrollo de habilidades instrumentales. De esta manera, se soslayan las humanidades y ciencias sociales, y así la capacidad de poder entender los procesos sociales se ve relegada, pues ni en el área básica está siendo considerada, y esto es grave. El conocimiento histórico-social permite una formación sociocultural del hombre, permite también la comprensión de una realidad compleja y vertiginosa, Lo propedéutico debe ir a la par que la formación básica, como complemento de ellas, y no como complemento de la formación para el trabajo, como al parecer ha sido planteada. Esto refleja que la importancia de las asignaturas del área de

¹⁴¹ Plan de Estudios de los Centros de Bachillerato Tecnológico.

¹⁴² *Acuerdo No. 71, Diario Oficial de la Federación*, mayo 28, 1982. surgido del Congreso de Cocoyoc, estableció como principal objetivo del Bachillerato, el desarrollo en el joven de una síntesis personal y social, esto es, que el conocimiento histórico-social permite tener conciencia de sí y del entorno; y por otra parte, se hace necesaria para el acceso a la educación superior, debería ser una educación formativa e integral.

sociales y humanidades, ha sido olvidada, y recordemos que éstas favorecen la integración social, la comprensión del mundo natural y su cuidado. Y como conocimientos básicos, contribuyen a desarrollos intelectuales y sociales posteriores.

Pareciera obvio que el nuevo plan nos conduce a un predominio de la razón tecnológica, en la cual no hay cabida para la formación humanística, y menos aún para una verdadera formación. Existe ya un predominio del ámbito económico, y es éste quien determina los nuevos planes de estudio.

Los cambios curriculares reflejan el cambio de sentido de la formación, ésta es manifestación clara de cómo se ha venido implementando una lógica de mercado en el mundo de lo pedagógico, es decir, el establecimiento de una *ratio* instrumental que responde al desarrollo del capitalismo en una nueva fase más poderosa pero más excluyente y empobrecedora, que ha reducido poco a poco al mundo de la cultura, donde se encuentra el desarrollo del hombre en tanto hombre, y de todas las manifestaciones que lo reflejan como tal. En cambio sí procura la administración, la economía y la tecnología como reflejo de un mundo que elige la ciencia, bajo una lógica racionalizadora,¹⁴³ de empresas y de producción, que ha invadido a la escuela, y al Estado mexicano.

Existe entonces un afán desmedido de racionalizar la enseñanza, citamos *in extenso*:

En el caso de la enseñanza, la atención a estas necesidades (reproducir y recrear la justificación racionalizadora del mundo de la producción mediante la ideología de la eficacia y de la neutralidad tecnológica) se realizó históricamente mediante la introducción del mismo espíritu de "gestión científica", tanto en lo que se refiere al contenido de la práctica educativa como al modo de organización y control del trabajo del profesorado. Así, el currículum se empezó a concebir también como un proceso de producción organizado bajo los

¹⁴³ Procesos de racionalización que vamos a entender como aquellos procesos por los que se planifica previamente, determinando reglas de procedimientos lógicos de decisión, y logros a obtenerse. El peso lo lleva la organización de procedimientos y organización. O como nos dijeron a los docentes, los instructores de la jornada de actualización de 2004, en la zona escolar no. 9 de Nezahualcóyotl, "no se puede evaluar lo muy abstracto, lo emotivo no entra, pues no refleja resultados"

mismos parámetros de descomposición en elementos mínimos de realización -los objetivos-, los cuales se correspondían con una descripción de las actividades particulares y específicas de la vida adulta para las que había que preparar. Igualmente, las escuelas se convirtieron en una organización más amplia en donde se empezaron a introducir criterios de secuencia y jerarquía. Aparece así la organización graduada, que permitía homogeneizar las tareas docentes sobre el supuesto de homogeneización del alumnado al que éstas se dirigían.¹⁴⁴

Lo citado concuerda, creemos, con el establecimiento de tiempos, ritmos, baterías y contenidos de asignaturas a los cuales se nos quiere introducir como docentes. Además, también se corresponde con la llamada Nueva Norma de Competencia Laboral, "Planeación e Impartición de Cursos de Capacitación", pues éste va separando los elementos del proceso de enseñanza, y los convierte, efectivamente, en elementos mínimos de realización, que sumados, darán un 'curso' excelente, a más de por supuesto, poder certificarnos como 'buenos instructores'. Estaríamos capacitados en distintos tipos de técnicas de diagnóstico y evaluación del estudiantado (pero de su capacidad de saber hacer), dirigidas a lograr aprendizajes concretos perfectamente estipulados y predefinidos, y que obviamente, también reflejan un control disciplinario sobre el estudiante, porque la planeación va paso a paso, indicando qué podemos y debemos hacer, y calificar. Considero que es la marca indeleble de la racionalización tecnológica de la enseñanza.

Bajo los parámetros señalados, nos queda claro que la reflexión ha sido relegada, y esto va a contrapelo de las concepciones de educación, antes descritas brevemente. La enseñanza-aprendizaje es un trabajo que se realiza con humanos, entre humanos, y por tanto, no podemos predeterminedar resultados, así que ritmos, tiempos y resultados óptimos, son propios a productos materiales y bajo un estricto control de calidad, pero lo humano, infinitamente rico y variable, no puede estar sujeto a reglas de ejecución y conocimiento homogéneo, aún cuando se pretenda así con la implementación

¹⁴⁴ José Contreras Domingo. *La autonomía del profesorado*. 2e. Madrid, Morata, 1999, p. 20

de modelos de programación para el enseñante (lo que somos para los capacitadores), como lo es la NNCL.¹⁴⁵

La formación docente no debe ser capacitación o adquisición de nuevas normas de control grupal y contenido, sino recuperación de una didáctica que permita rescatar los valores del *bildung*, de una verdadera formación que vaya más allá de sólo los conocimientos enciclopédicos. Se trata de recuperar la naturaleza ética de lo académico, de la búsqueda de procesos educativos alternativos, de empezar a formarnos como hombres y mujeres nuevos, a partir del replanteamiento de las relaciones sociales educativas, pero que permitan salir de ella y establecer relaciones más humanas con los otros. Se trata de la búsqueda de aquello que Larrosa llama “logos pedagógico”, que es algo:

Nunca cerrado y nunca centrado, de tres ámbitos que se interfieren entre sí: la vida concreta, un tejido dialógico y un impulso hacia la verdad y la justicia, o una susceptibilidad compartida por el conocimiento y la mejora de lo humano.¹⁴⁶

un *logos* que, entendemos, favorecerá el establecimiento de nuevas relaciones pedagógicas, en el aula, en la institución escolar y en lo social, pues tal *logos*:

No es el instrumento para la transmisión de verdades teóricas o morales ni la proyección sobre el otro de un proyecto explícito sobre como debería ser, que debería creer y cómo debería comportarse, sino la interrupción constante de toda pretensión de imposición de la verdad y la suspensión permanente de todo intento de fijación de un proyecto.¹⁴⁷

y pretenderá más bien, la construcción de un proyecto, que como modo de pensar, fomente el desarrollo integral de los jóvenes en el bachillerato, sobre todo un bachillerato bivalente, que enfrenta la preferencia por la formación tecnológica, y sin caer en determinismo respecto a ésta, se *debe priorizar una educación humanista*, que sí incluye el aspecto tecnológico y científico.

¹⁴⁵ Nueva Norma de Competencia Laboral, que se dice es la capacidad de poder elaborar cursos, y corresponde a todos los profesores frente a grupo, certificarnos en ella.

¹⁴⁶ J. Larrosa. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y la formación*. Barcelona, Alertes, 1996, p. 401

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 408

2.3 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA.

“La pedagogía como práctica crítica debe proporcionar las condiciones en el aula que proporcionan el conocimiento, las habilidades y la cultura de la pregunta, necesarios para que los estudiantes se dediquen al diálogo crítico con el pasado, cuestionen la autoridad y sus efectos, luchan con relaciones de poder, y se preparen para lo que significa ser ciudadanos críticamente activos en las interrelacionadas esferas local, nacional y global”.

Henry A. Giroux

La pedagogía crítica es una propuesta que pretende recuperar el papel de lo político a partir de la crítica de la realidad, de una realidad que enmascara y esconde opresión y sometimiento a una lógica económica, y que ha hecho de la educación un mero proceso de capacitación para el trabajo y que restringe el acceso a ella. Por esto, la pedagogía crítica se plantea a sí misma como una estrategia que pretende buscar modelos alternativos a una educación de mentiras y reproducción de explotación y desigualdades.

Como bien nos orienta Chomsky, las intenciones desde el poder económico pretenden hacer de la educación un proceso que haga “introyectar a los estudiantes la aceptación de un sistema económico como el liberal, que evita el desarrollo de una comprensión crítica de la realidad”.¹⁴⁸ Intenciones que van a contrapelo de procesos educativos sugeridos por la pedagogía crítica que tiene como fin, un mejor entendimiento del significado de los fenómenos sociales, es decir, una mejor lectura del mundo, como lo sostuvo Paulo Freire, o como sostiene Giroux:

Una parte del reto de cualquier pedagogía crítica es el de proteger la escuela y otros lugares de pedagogía, de la influencia perniciosa de la lógica del mercado desde los discursos de privatización y consumismo, las metodologías de estandarización y responsabilidad (accountability), hasta las nuevas técnicas disciplinarias de vigilancia, expulsión y encarcelamiento dirigidas hacia los desechables del capital global, principalmente los jóvenes pobres¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Chomsky, *Op. Cit.* p. 18

¹⁴⁹ Henry A. Giroux. *Op. Cit.*

El párrafo citado confirma que la educación no debe dejar su esencia, y que los educadores no debemos dejar de verla como una:

Práctica moral y política y en el reconocimiento de que su valor debería ser juzgado en términos de cómo prepara a los estudiantes para participar en una lucha común para profundizar las posibilidades de autonomía, pensamiento crítico, y una democracia substantiva.¹⁵⁰

Así, nos queda claro que una mejor lectura del mundo, por supuesto que permite la comprensión del desarrollo de todo suceso, es decir, permite entender la historicidad de los hechos, y a la vez, la reflexión sobre el papel individual que podemos llegar a tener en la conformación de la realidad, porque algo que afirmaba Freire, es que la realidad no es como es, sino que está como está, porque así conviene a al quien. Por tanto se trata también de vincular el aprendizaje

Al cambio social, la educación a la democracia, y el conocimiento a las acciones de intervención en la vida pública. La pedagogía crítica anima a los estudiantes a aprender a registrar la disidencia, a asumir responsabilidad en su vida como ciudadanos, además de tomar riesgos en crear las condiciones para la existencia de formas de agencia individual, y social que conducen a una democracia substantiva.¹⁵¹

Democracia que tiene que construirse, y no creer que la sociedad actual la ha conseguido, cosa que difunden los medios para beneficiar a grupos enormemente ricos y poderosos, y es por esto que la pedagogía crítica -aun cuando podemos decir que presenta variantes, tiene como representantes a Paulo Freire, quien puede ser considerado el precursor, a Henry A. Giroux, Peter McLaren, Noam Chomsky, entre otros.

La pedagogía crítica tiene como planteamiento principal una educación crítica para una mejor lectura del mundo y su posible transformación, pues parten de la existencia de una sociedad capitalista que pondera lo económico, y es por tanto, explotadora y desigual, injusta. Ante esto, reconoce que la historia juega un papel importante por sus categorías como

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ *Ibidem.*

Tiempo, Sujeto histórico, entre otros. Considero que si en las clases de historia se logra una comprensión y conocimiento de éstas, los estudiantes podrían ubicarse en su contexto a partir de un cabal conocimiento del pasado, que les puede permitir una mejor comprensión de sus circunstancias y, consecuentemente, poder participar en un proceso de transformación social.

En sus diferentes textos, Paulo Freire señala que la historia es un proceso inacabado, indeterminado, que es un proceso de búsqueda, un producto cultural que nos construye y a la vez construimos, y que debemos procurar entender las contradicciones de nuestra realidad, pues la historia "no renuncia al conflicto, hacerlo es negar la existencia humana, es renunciar a la lucha y la historia, el conflicto hace nacer nuestra conciencia"¹⁵² para reconocer las contradicciones del mundo en el cual nos encontramos, y reconocer que estamos haciendo historia y a la vez, ella nos va haciendo en el mundo y con el mundo.

La historia -a decir de Freire- se convierte en una experiencia existencial porque nos involucra en relaciones con otras personas, y en esta constante relacionar-nos, en el que "me hago con los otros y participo de su hechura en un tiempo de posibilidades y no determinismo".¹⁵³ Es decir, la historia es vista como la problematización del futuro y por ende, la adopción de una postura respecto a los determinismos económicos y de mercado que se manejan en la actualidad. Y es esta actualidad precisamente la que tiene que guiar nuestras reflexiones.

Para la pedagogía crítica, las condiciones económicas imperantes están haciendo que los humanos estemos perdiendo lo humano¹⁵⁴ y de pronto se

¹⁵² Paulo Freire. *Cariac a quien pretende enseñar*, Trad. Stella Mastrangelo. 8 e. México, Siglo XXI, 2002, p. 70

¹⁵³ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 1º reim, trad. Guillermo Palacios. Argentina, Siglo XXI, 2003, p. 52

¹⁵⁴ Cfr. Peter MacLaren., *Pedagogía crítica y cultura depredadora y El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Noam Chomsky, *Op. Cit.* y las obras de Paulo Freire citadas. Estos tres autores coinciden respecto a esta cuestión y en la recuperación de la historia para los menos favorecidos.

acepten las injusticias sociales y de miseria existentes, lo que provoca que no veamos al proceso histórico como no determinado y aceptándolo como reducción de pasado, presente y futuro a un mismo plano, esto es lo que McLaren llama amnesia histórica, pues en su concepción de la historia, también la señala como posibilidad.

Para este autor, la historia implica ayudar a los más débiles a colocarse en ella, es reconocer que la historia es socialmente construida, y ser capaces de sostener una visión de esperanza respecto al futuro; pero no una esperanza mesiánica, sino de una historia que no tiene verdades inmutables del pasado; y "como otra forma de proporcionar aquellas memorias que han sido vigiladas en silencio",¹⁵⁵ es decir, como una historia que se niegue a seguir trayectorias predeterminadas y unilaterales que lo único que fomentan son visiones parciales y rígidas respecto al papel de los agentes históricos, esto es, nosotros, los hombres y las mujeres como entes sociales. Ante esto, McLaren afirma que hay que escapar de la idea de un agente histórico determinado "autosuficiente y delimitado (que ve) como las estructuras económicas colonizan e instrumentalizan las acciones humanas"¹⁵⁶ convirtiéndonos en sujetos ahistóricos, acríticos, incapaces de ver lo que puede ser históricamente factible.

Las líneas descritas pueden permitirnos afirmar que independientemente de las variantes de pedagogía crítica que puedan darse, la concepción de la historia que dejó Freire es la línea que se sigue, es decir, una historia que no se ha acabado y donde los hechos no son irreversibles, la historia problematizada, como problema que nos rehace y hacemos, pero siempre con una constante que es la que nos hará movernos en ella: la esperanza. Freire habla claramente de ella, y la sostiene como necesaria aunque no suficiente, y debe practicarse para

¹⁵⁵ Peter McLaren. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna*. Trad. Pilar Pineda Herrera. Barcelona. Paidós Educador, 1997.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p.184

convertirla en historia. Sin esperanza no hay sueño -dice- y el sueño es un motor de la historia: "no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza".¹⁵⁷

La esperanza es una categoría necesaria para la comprensión de la transformación de la realidad, para la concepción de la historia como movilidad, como algo que no ha muerto, que no está extinta. La esperanza freireana es incluso, ontológica, ya que forma parte de la naturaleza humana, y nos indica que no es suficiente, pero sí necesaria, y que al practicarla, se vuelve historia concreta, pues "sin ella no habría historia, sino puro determinismo",¹⁵⁸ el binomio historia-esperanza es necesario para comprender todo proceso histórico como vivo, dinámico y que hacemos entre todos, de esta manera podríamos vislumbrar un futuro por hacer, y rechazar los determinismos económicos.

La pedagogía crítica, con su visión de una historia no predeterminada, tiene premisas marxistas, y reconoce como otro de los motores de la historia, a la lucha de clases; pues en tanto haya injusticias sociales y desigualdad, ésta seguirá dándose; el materialismo histórico-marxista, es como sostiene Sánchez Quintanar

Un profundo humanismo en la medida en que atiende a la percepción de la vida humana, históricamente considerada, y busca la explicación de su desarrollo en el conjunto de sus diversas expresiones o manifestaciones analizadas a partir de una jerarquía de determinaciones.¹⁵⁹

Con esto se reconoce la historicidad de todo acto humano. Dichos actos, desde esta óptica crítica, deberán encaminarse a animar a e estudiantes y educadores a:

Aprender a registrar la disidencia; a asumir responsabilidad en su vida como, ciudadanos, además de tomar riesgos en crear las condiciones para la existencia de formas de agencia individual y social que conducen a una democracia sustantiva.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 5 e. Trad. Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI, 2002, p. 87

¹⁵⁸ Freire, *pedagogía de la autonomía*, Op. Cit. p. 7 I

¹⁵⁹ Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia*. p. 41

¹⁶⁰ Giroux, *Op. Cit.*

La pedagogía crítica invita a repensar y recrear la democracia, desarrollar la conciencia colectiva o comunal de derechos y responsabilidades, a la toma de decisiones colectivas para una mejor comprensión de las relaciones poder-conocimiento, y de esta forma, reflexionar sobre la importancia de la historia, reconocer que sí existen obstáculos, pero que no son eternos y que es el conocimiento de la historia quien permite comprender al futuro como una etapa en la que pueden modificarse las relaciones de explotación. La historia puede ser el detonante de una rebeldía, de una “ira justa” como, le llama Freire, para transformar a la sociedad. Así entonces, no podemos ni debemos aceptar el fin o la muerte de la historia, pues implicaría la muerte de toda utopía, de todo sueño por cambiar las relaciones existentes.

Por supuesto que no es fácil, y los primeros que debemos reflexionar esto, somos los educadores, sobre todo, los que nos dedicamos a la enseñanza de la historia, pues como sugiere la pedagogía crítica, educar en la historia permite la recuperación de lo humano, y estaríamos recuperando la idea de educación como formación, pues pensar en uno y en los otros, y en intentar la transformación de la realidad para establecer un mundo menos injusto, es parte de la educación integral, aprender a leer el mundo, la realidad, permite la comprensión de situaciones injustas y permite crecer en ese proceso de reflexión.

Como educadores nos corresponde iniciar un proceso de autorreflexión y decisión, pues es sabido que la educación no es neutral, así que tenemos que optar por una u otra postura, pero sin olvidar que el conocimiento histórico es un conocimiento vital, pues como ya analizamos, desde la pedagogía crítica, la historia nos hace y rehace, a la vez que la vamos haciendo. Educar en la historia implica una postura clara y decidida, y también hacernos de un lenguaje crítico, que denuncie las injusticias para empezar a pensar a la historia como el mundo de lo posible, el mundo del presente que puede proyectar un futuro menos desigual. Los educadores y las educadoras tenemos que empezar por pensar

hacia donde queremos dirigimos y sobre todo, hacia donde queremos dirigir a los educandos que interactúan con nosotros.

2.4 LA PROPUESTA DE EDUCADOR DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

“Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos los educadores es descubrir qué resulta históricamente factible en la línea de contribuir a la transformación del mundo, originando un mundo más redondeado, menos anguloso, más humano”.

Noam Chomsky

La pedagogía crítica, como venimos describiéndola, se inserta en una teoría crítica, teoría que a decir de Henry Giroux, tiene como cometido luchar por un mundo mejor, afirma que esta teoría¹⁶¹ puede unirse a las metas de emancipación social y política del hombre, pues conlleva un modo de crítica y un lenguaje de oposición y ampliación del concepto de lo político, y es de esta forma en que la teoría crítica lleva al desarrollo de pedagogías radicales, como le llama, y que es una pedagogía crítica misma que aporta a los educadores nuevos conceptos para una mejor comprensión de la realidad a través de la educación, de una educación que debe convertirse en crítica, para la comprensión y reflexión de la realidad y de la apariencia de ella, y de desenmascarar lo que esconde y lo que pretende: hacernos creer que "la historia está hecha a espaldas del ser humano"¹⁶² y que por tanto nada puede hacerse por transformarla.

Así, la historia, como ya habíamos mencionado, se convierte en categoría fundamental de toda teoría crítica, y en particular, de la pedagogía crítica, por tanto, considero un deber como docentes de la asignatura de historia, preocuparnos, y sobre todo ocuparnos, por su comprensión, para de esa manera, recuperar también el concepto de educación como educación integral, formativa, que propicie la reflexión en los educandos, pero sobre todo, en nosotros mismos; para hacernos de un lenguaje crítico y dirigirla hacia la

¹⁶¹ Que arranca de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, sobre todo los de la primera escuela: Herbert Marcuse, Theodore Adorno, Marx Horkheimer, que criticaron el establecimiento de una racionalidad tecnológica.

¹⁶² Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Trad. Ada Teresita Méndez, 4e. México, 1999, p. 23

transformación social, punto en el que coinciden todos los teóricos de esta pedagogía.

Un educador progresista, como le llama Freire, debe convertirse en un *intelectual crítico*, pues la primera instancia para poder ayudar o contribuir, aún en grado mínimo a una mejor comprensión de la realidad por parte de los educandos; un intelectual con compromiso con el cambio social; Giroux también le llama intelectual crítico a aquél que decide convertirse en el "punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana",¹⁶³ es decir, los educadores críticos colectivamente afirman -todos con su propio enfoque y desde su distinta trayectoria disciplinar- que el término "justicia social" frecuentemente opera como una máscara para legitimar el capitalismo o por tácitamente admitir o "resignarse a sí mismo a su intratable brutalidad",¹⁶⁴ y que es por tanto, labor de los profesores, la búsqueda de la verdad y su difusión, para denunciar las injusticias y buscar nuevos arreglos sociales, es un deber ético:

Ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros.¹⁶⁵

La enseñanza no es la simple transmisión de contenidos, eso quizá cualquiera que tenga una formación profesional, podría repetir conceptos e imponer una memorización. Sin embargo, desde la postura crítica, el educar va más allá; el educar es poder brindar (y brindarnos) la oportunidad de desarrollar la curiosidad para convertirla en crítica de los hechos, de las circunstancias reales.

Así, la propuesta de educador que se tiene desde esta postura, es en primera instancia, que debemos conocer el contexto en el cual nos movemos. Es decir, *conocer el contexto concreto*, inmediato, y esto implica repensar a la educación pública como un derecho social, que conlleva la capacidad de optar,

¹⁶³ *Ibid.*, p. 245

¹⁶⁴ Peter McLaren y Nathalia Jaramillo. *Pedagogía Crítica, Educación Latina y Lucha de Clases en la Era del Imperio*, en <http://psicologiaporlavida.blogspot.mx/2011/02/pedagogia-critica-educacion-latina->

¹⁶⁵ Freire, *El grito Manso*, p. 25

decidir, romper, con esto se nos indica que la educación, la escuela no es un espacio neutro, y que parte de nuestra formación como educadores, es pensar que "no puedo ser profesor a favor de quienquiera y a favor de no importa qué",¹⁶⁶ ¿hacia dónde nos lleva aceptar esto? Al reconocimiento de nuestra capacidad de optar, y de optar por la libertad y la democracia, de optar por la lucha contra todo tipo de discriminación, de definir nuestra postura y tomar decisiones, de asumir un rol de *agentes sociales activos*, de tener "coraje para comprometerse contra el sufrimiento, la dominación y opresión del ser humano",¹⁶⁷ esto podríamos entenderlo en el momento que lleguemos a comprender a nuestra labor docente, como un trabajo intelectual como un trabajo en el que nos veamos como profesores

Intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar al trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.¹⁶⁸

Lo anterior clarifica lo que debemos realizar, y que en primera instancia es revisar nuestras actividades dentro del aula, para poder reconstruir y construir prácticas pedagógicas dirigidas hacia el desarrollo de la reflexión en nuestra realidad y el estado de cosas, y como intelectuales poder tener la capacidad de vincular la comprensión histórica con las estrategias de crítica y transformación social. Los educadores progresistas debemos tener claro nuestro propio camino de formación de identidad y de los estudiantes, para poder criticar los contenidos que enseñamos, hacerlo para entender qué estamos reproduciendo o qué dejamos de hacer a favor de la capacidad reflexiva y de aprendizaje social y comprensión de la relación que se establece entre poder-dominación y

¹⁶⁶ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, pp. 98-99

¹⁶⁷ MacLaren *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, p34

¹⁶⁸ Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós. p. 174

educación-conocimiento, iniciarlo es un intento por ver en la educación un medio para la comprensión de la realidad y su transformación.

Pensar lo anterior no implica que la educación y la escuela vayan a lograr una transformación social total y definitiva, pero sí es pensarla en términos de necesaria pero no suficiente, porque es en las aulas donde se pueden iniciar procesos de reflexión que coadyuven a la transformación social.

La escuela debe convertirse en un lugar de contestación y lucha, de resistencia, como lo indica la pedagogía crítica, un lugar desde el cual pueda hablarse de proyecto futuro, de un lugar donde se hable de la democracia como un sistema donde todos tengamos derechos y obligaciones -como ciudadanos libres y responsables-; y acceso a servicios sociales como educación y salud, donde todos recuperemos la dignidad humana que el capitalismo neoliberal nos ha venido quitando.

La escuela debe dejar de ser un lugar de reproducción de injusticias, de reproducción del sistema, y debería permitir a los educandos practicar la democracia en su interior, sin olvidar que esto implica la participación en la toma de decisiones que afecten de una u otra manera, su estancia en la escuela, que de forma amplia sería la sociedad; y decidir sobre todo aquello que le afecte con respecto a su vida cotidiana y su relación con el poder, con el sistema político.

Los educadores debemos hacer de la escuela un lugar en el cual se tenga como meta un mundo más democrático, y lograrlo implica en primera instancia, proporcionar a los educandos, herramientas críticas para que eviten ser adoctrinados o confundidos por lo que transmiten los *mass media*, y más bien, que aprendan a usar los medios de comunicación masiva para descubrir el engaño y las mentiras difundidas desde el poder; por esto es que como educadores "debemos entender la dimensión ideológica del trabajo docente y la naturaleza de la clase basada en la explotación dentro de la economía

capitalista y sus aparatos legales y educativos",¹⁶⁹ esto es aprender a enseñar, a partir de que seamos más críticos, más tolerantes, más curiosos para realizar análisis políticos cada vez con mayor seriedad, y poder entender las posibilidades que se puedan presentar en la búsqueda de democracia, sin olvidar que antes que nada, somos personas, antes que profesionistas, y lo que sucede en el mundo, me afecta y afecta a todos.

Podemos decir, que desde la lógica crítica freireana, las cualidades como educadores pueden ser las planteadas en *Cartas a quien pretende enseñar*, y *pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*.

Es *cartas a quien pretende enseñar*, un texto dirigido a maestras, pero no por eso exclusivo para el género femenino, sino más bien escrita para revalorar la profesión de maestras; en él va sugiriendo una posible forma de abordar los problemas de enseñanza-aprendizaje que podemos tener. Un primer punto importante es *reconocer la situación de nuestra profesión* como docentes: salario bajo, condiciones laborales, tecnología que empieza a querer sustituirnos. Después, aprender a *respetar* a los otros, aprender a escuchar, tener la capacidad de decidir y reflexionar sobre el contexto cultural en el que nos encontremos.

La labor docente la plantea como una *labor seria*, en la cual somos aprendices a la vez que maestras,¹⁷⁰ pues aparte de todo, exige preparación científica (teórica) emocional y afectiva; dice Freire: "querer bien, no sólo a los otros, sino al propio proceso que ella implica",¹⁷¹ y tal proceso es aprender a enseñar en la misma enseñanza, formarnos permanentemente, formarnos, para

¹⁶⁹ Entrevista a Peter McLaren, *La Pedagogía del Disidente: práctica revolucionaria en las entrañas de la Bestia*, por Raúl Alberto Álvarez. Disponible en www.stormpages.com/karting/entrevismc.htm
Respecto al análisis de esta obra, hablaremos en género femenino, pues así lo hace Freire, sin embargo, las cualidades que se deben tener, aluden a ambos sexos, mientras nos dediquemos a la enseñanza.

¹⁷¹ *Cartas a quien pretende enseñar*, Op. Cit. p. 8

no olvidar que enseñar es hacerse críticas y aprender a leer al mundo y los textos, pues debemos reconocer que la práctica educativa no es neutra, que "no Es una marquesina para esperar que pase la lluvia",¹⁷² sino es contribuir de forma responsable a la preparación científica y seria de los educandos, para que éstos se enseñen a criticar también, la realidad opresora, y de esa manera se convierta en "presencia notable en el mundo",¹⁷³ pues reconocerá la necesidad de luchar contra las injusticias.

En esta obra Freire nos deja bastante claro, que la práctica educativa exige de nos otras, las educadoras, la *convicción clara de nuestras opciones políticas*, la capacidad de decisión para poder romper y optar, pues -afirma- que no nos agotamos en la enseñanza, así que debemos también luchar por suprimir injusticias, que implica ser valientes y tolerantes, respetar las diferencias y reconocer que no lo sabemos todo, y por esto, reconocer que nos vamos haciendo, que la "conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica implícita o anunciada en ella",¹⁷⁴ y que es la reflexión sobre el contexto cultural que nos influye en valores y en nuestro actuar y la responsabilidad que podemos tener, social y políticamente en la búsqueda de la transformación de la sociedad.

En su otra obra, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*,¹⁷⁵ Freire afirma que ésta es formación, reflexión y no adiestramiento, y más bien, conlleva un compromiso ético, que es a la vez, un compromiso histórico, como sujetos históricos en la lucha contra injusticias; y en particular, en esta obra nos indica las cualidades que debemos procurar llevar a la práctica en las aulas, a saber:

- La práctica docente es una *práctica específicamente humana*, formadora, por tanto ética, y esto es ejemplificar con actitudes, dirigirla a la defensa de los derechos.

¹⁷² *Ibid.* pp. 52-53

¹⁷³ *Ibidem.*

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 113

¹⁷⁵ Esta obra está escrita en forma indistinta, para educadores y educadoras.

- Como educadores, cumplir con el *deber de optar, decidir y luchar*, hacer política, que para Freire es esperanza,¹⁷⁶ para mejorar las condiciones dadas, que es volvernos presencia en el mundo, reconocer que somos inacabados.
- Tener *respeto por los educandos*, no ironizar lo que saben, no minimizar, y más bien respetar su curiosidad, su identidad, su autonomía; pero esto no es permitir todo, sino más bien, aprender a disciplinar en libertad, disciplina para todo y todos, incluidos nosotros los educadores.
- *Formación permanente*, es decir, conocer las dimensiones que abarca nuestra profesión, y mejorar día a día, aprender a adaptarnos para mejorar nuestro desempeño y sobre todo para "transformar la realidad",¹⁷⁷ que no podría lograrse si no aprendemos a construir y reconstruir, comprobar para cambiar, y que por supuesto no se logra "sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu".¹⁷⁸
- *Alegría y esperanza*, un componente más de los educadores, pues conlleva preocupación por el espacio pedagógico, que es problematizar la realidad y reconocer que los tiempos que se estén viviendo no están predeterminados. Esto es, tener la convicción de que el cambio es posible, y que podemos trabajar para un futuro factible, a partir de asumir que "el mundo no es, el mundo está siendo".¹⁷⁹

Como podemos ver, desde la propuesta freireana de educadores, debemos reconocer que todo cambio es difícil pero no imposible. Debemos asumir responsabilidades personales respecto a las condiciones sociales dadas, y por tanto, cuidar el saber que queremos enseñar y no reducirlos a simples

¹⁷⁶ *Pedagogía de la autonomía, Op. Cit.* p. 52

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 67

¹⁷⁸ *Ibidem.*, p. 68

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 75

contenidos conceptuales, sino discutir, dialogar, participar en la discusión de análisis de problemas y consecuencias que los educandos estén viviendo, para así comprobar que "si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación",¹⁸⁰ y es que no siempre será reproductora del sistema, ni siempre clave de transformaciones sociales, pero sí puede ser un centro de respeto a las diferencias y por los otros.

La educación puede servir también para iniciarse en la lucha contra las injusticias (reparto desigual de riqueza, falta de oportunidades para los jóvenes, transnacionales depredadoras, entre otras), a partir de la crítica de la realidad, para descubrir que la ideología encubre verdades opresoras y nos hace aceptar lo que vemos y oímos, nos hace perdernos en la inmediatez, sin reflexionar en lo que esconde, sin reconocer que:

El discurso ideológico amenaza anestesiar nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos¹⁸¹.

y que es por esto que como educadores críticos, debemos criticar lo que se escucha, y debe ser una crítica que parta de un conjunto de supuestos básicos.

Supuestos como el conocimiento, el poder, los valores y las instituciones deben ser sujetos al escrutinio crítico, entendidos como un producto del trabajo humano en lugar de otorgados por la gracia divina, o una vez electos, inamovibles y evaluados en términos de cómo podrían abrir o cerrar paso a las prácticas y experiencias democráticas. Esto por supuesto debe ser enseñado, pero no para cerrarnos a otras opiniones, sino como apertura a una educación de curiosidad y respuesta, pregunta y crítica para establecer diálogos y que los educandos puedan adquirir su autonomía intelectual, reflexiva y crítica, y de ésta manera, insertarse en el mundo y reconocer la necesidad de terminar con injusticias sociales y opresión.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 108

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 126

Como educadores críticos, entonces, no nos queda más que asumir nuestra responsabilidad ética y atender a los educandos con más afecto y alegría, y comprometernos con ellos, reconociendo que enseñar y aprender son un proceso en el cual se enseña y aprende de forma recíproca.

2.5 EL CONCEPTO DE SOCIEDAD JUSTA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

Paulo Freire

Pensar en el término JUSTICIA, así, con mayúsculas, se antoja difícil, sobre todo porque las condiciones actuales de vida nos vienen imponiendo un ritmo vertiginoso, donde los cambios se suceden uno tras otro, sin que de pronto tengamos tiempo de reflexionar en lo que cada acto o circunstancia involucra, más allá de nosotros mismos; esto conlleva una pérdida de relación cara a cara con los otros, y consecuentemente, nos evita pensar en términos éticos, pues enfrentamos un mundo que “practica la superstición de las máquinas y la idolatría de las armas: un mundo al revés...(donde) la injusticia...se ha multiplicado hasta extremos que nos resultarían increíbles si no estuviéramos tan entrenados para aceptarla como costumbre y obedecerla como destino”,¹⁸² porque el hombre está ya inmerso en un mundo que cree el correcto, donde las cosas son como deben ser, porque el mundo de las imágenes, que nos hacen vivir los medios de comunicación como la TV y la INTERNET, sí logra cambiar el sentido de la realidad, y entonces, los valores de lo justo y lo injusto, han cambiado. Además, los embates de los organismos internacionales, de empresas transnacionales, del predominio de las corporaciones, las geoconomías, geopolíticas y las operaciones sistémicas, convierten al individuo en un ser que muere poco a poco en cuanto a sus capacidades creativas, de reflexión, de autoconciencia.

¹⁸² Eduardo Galeano. *Patatas arriba. La escuela del mundo, al revés*. México, Siglo XXI, 1998, pp. 315-317

La sociedad sigue dividiéndose desde el punto de vista económico, político, social y cultural; y nos damos cuenta al ver como los beneficios de la aplicación de los avances científicos y tecnológicos no nos benefician a todos, antes bien, se hace más grande la brecha entre un sector y otro, y lo aparentemente general, no se da. Podemos revisar algunos hechos que desenmascaran la apariencia y el discurso de beneficio para todos, por ejemplo, en el ámbito de la salud, necesaria para todos, Arnoldo Kraus afirma que ésta se ha convertido en una herramienta para medir el nivel socioeconómico de la población, y a tal grado se aplica, que podemos hablar de grupos perfectamente delimitados: grupos de “élite”, de clase media, y por último, grupos que ni siquiera podrían ser considerados, pues su nivel monetario es muy inferior.

Esto se refleja en el tipo de hospitales que les prestan servicio; aquellos que cuentan con todo tipo de servicios son inalcanzables para el último grupo, quienes deben atenderse en hospitales que aún generan infecciones en cuneros, causando la muerte de muchos recién nacidos.¹⁸³ Pero lo anterior no sólo refleja un hecho, sino también conductas, pues los médicos tienen que decidir quien merece recibir los beneficios de los avances en salud, y aunque por formación no debe ser así, estas conductas están dándose de manera paulatina, para así comprobar el viejo adagio de “la costumbre es ley”, y conformándonos como nuevos sujetos, es decir, haciéndonos aceptar y ejecutar actos acordes a situaciones que creemos válidas.

Históricamente, las consecuencias del progreso (ciencia y tecnología) han sido revisadas por grandes pensadores, como Rousseau¹⁸⁴ por ejemplo, quien planteó la cuestión de la validez humana del progreso científico y tecnológico -en su obra el origen de la desigualdad¹⁸⁵- y afirmó que las desigualdades

¹⁸³ Arnoldo Kraus. “Salud y justicia”. *La Jornada*, México, octubre 29, p. 25

¹⁸⁴ J.J. Rousseau. *El origen de la desigualdad*. Fragmento. México, FCE, 2000.

¹⁸⁵ En esta obra señala lo que por naturaleza le es propio al hombre y como la naturaleza provee al hombre de virtudes, como la piedad, que son el apoyo a la razón, ya que de la piedad se derivan todas las virtudes sociales, mismas que se olvidan cuando “la razón engendra el amor propio y la reflexión lo fortifica”. La

aumentan, llegando a crear “desigualdad de institución donde la perfección de la razón humana, tradúzcase ciencia y tecnología han deteriorado la especie humana”.¹⁸⁶ Deteriorada como especie desde el momento en que las sociedades avanzan, y al avanzar crean diferencias contundentes respecto al lugar que ocupa cada individuo dentro de ella; diferencias por propiedad, por posición económica, o por detentar poder, originando binomios como rico/pobre, señor/esclavo o poderoso/débil, que van extinguiendo los derechos y la libertad de los hombres, quienes van quedando en un estado de sujeción que “modifica insensiblemente el alma y las pasiones humanas; por decirlo así, de naturaleza, porque nuestras necesidades y nuestros gustos cambian insensiblemente con el tiempo creando hombres artificiales y de pasiones ficticias, que son el resultado de esas nuevas relaciones”.¹⁸⁷

Nuevas relaciones que hoy pueden ser vistas como una racionalidad tecnológica que envuelve al hombre, y que siempre ha causado procesos de desigualdad, siempre ha tenido efectos contradictorios y selectivos; contradictorios porque su aplicación no se da de manera justa, sino todo lo contrario¹⁸⁸, y lo que resulta más grave, es que se están convirtiendo en conductas aceptadas, validando esta nueva racionalidad, nuevas conductas sociales, las cuales obtienen su justificación a partir de una idea de progreso, de competencias, de desarrollo de la ciencia y de mucha información; de ciencia que se aplica a la productividad, sirviendo exclusivamente a sus fines; de esta manera se convierte en algo racional, porque una ciencia y tecnología.

razón concentra al hombre en sí mismo. También señala como los hábitos y diversos géneros de vida, y la educación, pueden determinar condiciones sociales, desigualdades.

¹⁸⁶ Rousseau, *Op. Cit.* pp. 42-44

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 84

¹⁸⁸ Contrariamente a lo que pueda pensarse, los conocimientos científicos no siempre generan uso benéfico, sino que pueden ser considerados una amenaza, como lo expresa Arnoldo Kraus, pues sostiene que el uso del ADN puede ser utilizado como medio de selección del hombre de acuerdo a sus capacidades, así, quienes puedan costear la aplicación del ADN como un medio de selección, serán los beneficiados con “el mercadeo con seres humanos” y acentuarán más, los procesos de discriminación y harán más vulnerables los derechos humanos. Arnoldo Kraus, “ADN”. *La Jornada*, noviembre 5, 2003: 25.

El conocimiento racional, es decir, científico, además de ser aplicado a través de la tecnología, debe cumplir con un fin determinado que se convierte en uso irracional de lo racional, como vemos en la búsqueda de soluciones a problemas ambientales, es decir, tanta ciencia, y tanta degradación del medio natural. Tanto deseo de educar, y se busca la privatización de las escuelas, o se cierra el acceso a ellas, sobre todo a las universidades¹⁸⁹, y entonces, por ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿Es racional que los niños y los jóvenes no tengan un espacio para prepararse en las escuelas? O ¿Es racional que el 98% de muertes infantiles se den en “países en desarrollo”?, entre muchas otras paradojas que existen.

Por supuesto que se busca la imposición de programas que terminen con semejantes desigualdades, y esto es tan *racional*, que se han establecido parámetros uniformes para medir la pobreza y separar a “países pobres” y “no pobres”, parámetros mundiales con base en el ingreso familiar que se constata a partir de derechos de propiedad, acceso a servicios y características de los hogares; lo anterior permite uniformar los grados de pobreza, el que es pobre en Bolivia, Bangladesh, Nigeria, etc. También lo es en México.

Lo dicho deja ver que el alcance global de la ciencia y la tecnología ha transformado al mundo y sus hombres, es decir, que el conocimiento ha establecido nuevas pautas de conducta social, de las cuales, desafortunadamente ha sobresalido la búsqueda de la riqueza, de las ganancias, por parte de hombres y naciones. Esto debería hacernos pensar no en la pertinencia del progreso, sino en los beneficios del concierto económico y el progreso tecnológico, y que el reto principal tiene que ver con la falta de equidad entre hombres y entre naciones.

La discusión no debe darse en torno a la pertinencia del mercado, de los acuerdos, del capitalismo mismo, sino, como afirma Amartya Sen, en

¹⁸⁹ En México, el índice de demanda rebasa los lugares ofertados por nuestras universidades públicas.

preguntarnos si “los pobres ganarán algo...si pueden obtener su parte justa de la ganancia y oportunidades igualmente justas” o “si hay o no una división justa de los beneficios”.¹⁹⁰ ¿Quién debe pensarlo, desde dónde? Me parece que toca al ámbito educativo, y a los educadores, iniciar un proceso de reflexión sobre esta temática, porque considero que la educación debe recuperar su propósito humanista, y no considerar como prioritaria la visión economicista; sin olvidar la importancia de lo económico, pero no volverlo un absoluto, pues tal visión es la que privatiza y elitiza la educación, para convertirla en instrumento de proyectos económicos, de mercado; y por otro lado, suprime las ramas humanísticas porque éstas pueden contribuir al pensamiento crítico.

Las humanidades deben procurar la búsqueda de alternativas de formación, incluso, como se sostuvo en el encuentro internacional: *En defensa de la humanidad*, se debe dar una batalla contra el actual sistema porque: “El pensamiento social, las ciencias sociales en particular, hallan su pleno sentido cuando revelan los engaños y los reales intereses que subyacen a determinadas ideologías, y no claudican en su compromiso con la verdad y con los intereses de la sociedad”,¹⁹¹ mismos que desde la pedagogía crítica, deben dirigirse hacia la búsqueda de la justicia, del término de la opresión de un grupo social sobre otro.

Consecuentemente, la educación tendría que asumir un papel contestatario, al igual que los educadores, sin embargo, esto no es fácil, pero si tomamos la idea freireana de iniciar una lucha esperanzada, tendríamos que recordar la idea de Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, en la cual afirma que “si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar”,¹⁹² en este sentido, la

¹⁹⁰ Amartya Sen, “Cómo juzgar la globalización”. *La Jornada. Perfil*. México, febrero 1, 2002. pp. III-IV

¹⁹¹ En defensa de la humanidad. “Declaración final del encuentro En defensa de la humanidad.” *La Jornada*. México, octubre 26, 2003.

¹⁹² Paulo Freire., *Pedagogía del oprimido*, disponible en www.elortiga.org. p. 166

propuesta de justicia social de los educadores críticos, se encamina al establecimiento de una verdadera democracia, entendiendo a ésta, no como un sistema que sólo busque una mayor cantidad de votos, de participación en procesos electorales, que solo demuestran la pérdida de interés social; la democracia para ellos, se da en una aplicación de “derechos y dignidad humana, en el sentido de proveer para cada uno, trabajo, educación y asistencia médica”,¹⁹³ y que son precisamente, aspectos que la actual sociedad capitalista, ha dejado de lado, debido, las más de las veces, a la preferencia de intereses de mercado que benefician a grandes grupos de poder económico, pero no a la gran mayoría de la población.

Freire sostiene que el reflejo de la existencia de injusticias sociales, se da en una opresión del humano a partir de una ideología de la opresión, que consiste en una “absolutización de la ignorancia, alienación de la ignorancia, en el otro”,¹⁹⁴ que son precisamente factores que se generan a partir del tipo de educación e ideología. Éstas se imparten vía las escuelas y los medios de comunicación, mismos que se sustentan en la lógica capitalista, para justificar la generación de hombres acrílicos, individualistas, que nos olvidamos de los otros, porque esto es conveniente, en apariencia, al desarrollo individual, pero no percibimos lo que se esconde tras una realidad enmascarada por el control de los medios de comunicación que tienen algunos pocos.

Por esto es importante la enseñanza de la historia, porque la comprensión de sus conceptos básicos aporta la capacidad de reflexión y análisis de los sucesos. Permite la recuperación de un hecho desde sus antecedentes, mismos que nos pueden servir para entender que todo hecho sociohistórico, no está predeterminado, y que son las acciones humanas las que contribuyen a su acontecer. La justicia social puede convertirse en el objetivo por alcanzar, a partir de asumirnos como seres históricos.

¹⁹³ Entrevista a Peter McLaren: “la pedagogía del disidente, práctica revolucionaria en las entrañas de la bestia”, por Raúl Álvarez, disponible en www.stormpages.com/marting/entrevismc.htm

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 50

Las clases de historia, sobre todo a nivel Medio Superior, pueden contribuir a la búsqueda de democratización, de justicia social, pues en ellas se pueden trabajar los conceptos necesarios para la generación de seres humanos reflexivos y participativos.

CAPITULO 3. PROPUESTA DE TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

“La escuela, es un escenario posible de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos. La perspectiva crítica cifra su fuerza en la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico, permitiendo que esas expresiones culturales e ideológicas entren en su territorio”.

José Antonio Valdeon

PRESENTACIÓN

Los elementos teóricos son siempre necesarios para un mejor desempeño de nuestro quehacer docente; como hemos venido señalando, la pedagogía crítica es una teoría que plantea elementos muy importantes y por demás interesantes respecto a recuperar el papel de una educación integral, que retome el aspecto de lo humano en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto unido a categorías que pueden permitir una mejor convivencia social, no sólo porque implica una mejor conceptualización y comprensión de todo fenómeno histórico, sino porque conlleva la comprensión de conceptos dirigidos a la generación de una conciencia social e histórica, que puedan a la vez, ayudar a construir una mejor sociedad.

La pedagogía crítica, surgida a partir de la Teoría Crítica -que desde sus inicios planteó una forma diferente de leer la realidad, de terminar lo inhumano de las relaciones sociales y económicas- es también una teoría que propone una crítica a la sociedad actual y su forma de explotación hacia el hombre, pero desde la educación, de lograr que en las escuelas se fomente una actitud de reflexión consciente y responsable.

Las clases de historia conllevan un gran esfuerzo, pues aunque los jóvenes de nivel Medio Superior tienen la capacidad cognitiva adecuada, el grado de complejidad de la enseñanza de conceptos históricos, siempre existe.

La comprensión de tales conceptos nos obliga como docentes a prepararnos teórica y pedagógicamente, y por esto es que hemos revisado y compartido los conceptos de la pedagogía crítica, que defiende a la escuela como un espacio de crítica de la hegemonía existente. Los teóricos de esta teoría nos proporcionan elementos que debemos intentar llevar a la práctica en las diferentes clases que impartimos, sin importar que asignatura sea; no obstante, por su mismo carácter vital, de un saber integral, es que la historia, y los docentes que nos dedicamos a la impartición de esta asignatura, debemos poner un mayor esfuerzo en el desarrollo de categorías de transformación social.

La lectura de obras de Paulo Freire, Peter McLaren y Henry A. Giroux, y la recuperación de elementos teórico-metodológicos para una didáctica de la historia, se reflejan en este tercer apartado del presente trabajo. En este capítulo, se señalan cuáles son los elementos que nos ayudan al diseño de una estrategia didáctica para impartir clases de historia.

La selección de temas, el predominio del diálogo, la libertad del estudiante, la crítica a conductas establecidas en el entorno escolar, son elementos que debemos recuperar en dicho diseño. Diseño que no es fácil, porque bien sabemos que hay que considerar nuestro universo escolar: tipo de escuela, de estudiantes, programa de estudios, y que cuentan para seleccionar y crear técnicas y estrategias didácticas. También se describe la forma en que se llevó a cabo la propuesta didáctica: las actividades desarrolladas, los temas y las reacciones de los estudiantes.

3.1 FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA. APORTES DE AUTORES CRÍTICOS: P. FREIRE, H. A. GIROUX, PETER MCLAREN

Vivir en la sociedad de la información, por lo que respecta a la escuela, no parece que sea suficiente para conseguir el objetivo de influir en una mayor *competencia democrática* y procurar el cambio de actitudes y valores, a la vez que dotar de capacidades democráticas de participación y toma de decisiones.

Por otro lado, los mecanismos de modelación, especialmente provenientes de los medios de comunicación (y presentes en la percepción de la realidad del alumnado y del profesorado), influyen de manera decisiva en la generación de un determinado tipo de representación del mundo social. Esto es serio, pues a los profesores nos convierte únicamente en operadores de los programas de estudio, no intelectuales críticos, porque a decir de McLaren, “para compartir la carga de la historia necesitamos ser críticamente autoreflexivos sobre nuestro sistema político, sus políticas económicas, domésticas y exteriores en el contexto de la globalización del capitalismo o de lo que yo he denominado nuevo imperialismo”.¹⁹⁵

Lo dicho se refleja en los planes y programas de estudio (que establecen paso a paso el modo de desarrollar una sesión o un tema), en los cuales, por ejemplo, la evaluación se convierte en la aceptación, el ajuste, la adaptación, lo dominante, ya que se está más preocupado por la *manera de llevar a cabo* la educación. Es una mirada desde la organización, que se presenta como neutra, científica, desinteresada y técnica.

Los estudiantes deben ser procesados como un producto, especificando objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión, en forma de un conductismo educativo. Así se

¹⁹⁵ Entrevista a Peter McLaren por Raúl Alberto Álvarez. “*La Pedagogía del disidente de Peter McLaren: práctica revolucionaria en las entrañas de la bestia*”.

formulan sus categorías teóricas como objetivos, eficacia, metodología, didáctica, organización, planificación de la enseñanza-aprendizaje, evaluación, todo como un manual, como si lo humano fuera estático. Seguir al pie de la letra esto, nos convertirá en meros técnicos.¹⁹⁶

Lo anterior nos obliga a no dejar de lado que, como docentes, nos movemos en:

Tres ámbitos fundamentales, por un lado está el plano dictatorial cuya labor es mantener el control de los cuerpos y del conocimiento en las aulas. Por otro lado, se halla el ámbito del moderador del ambiente, de las condiciones que hacen posible el mantenimiento del orden establecido a través de una ritualización de sus prácticas. Y finalmente el espacio del profesor como un potenciador de la voz de los estudiantes, como un cómplice en el desafío y el reto de transformar la realidad.¹⁹⁷

y es por esto que podemos reconocer que no tenemos un solo enfoque pedagógico, pero sí debemos tener un objetivo hacia el cual movernos; y procurar formar a los estudiantes, de una manera integral. Intentar ver al *currículum* como algo que se transforme en una acción emancipadora y negociada (en el enfoque que le dan Freire, Carr, Kemis, Giroux, Apple, entre otros), en la medida que a través del proceso comunicativo que desata, posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, permitiendo debatir su cuadro de creencias y valores.

Entonces, el punto radica en que necesitamos ser reflexivos como ciudadanos e intentar que las aulas pudieran ser espacios para el diálogo crítico acerca de eventos de todo tipo. Aquí es donde la pedagogía crítica puede ser extremadamente importante, porque podemos contribuir a la generación de conciencia histórica, podemos intentar que nuestros estudiantes reconozcan que:

La presente generación ha sido sacrificada por adelantado debido a la globalización del capital. Esto plantea un dilema mayor para el futuro global. Y pedagógicamente pone un pesado desafío en las

¹⁹⁶ José Antonio Valdeon y Antón Valero. *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales.*, en www.pangea.org/jei/edu/tab

¹⁹⁷ *Ibid.*

manos de los maestros y de los trabajadores culturales y políticos a nivel mundial.¹⁹⁸

Porque conocer la realidad les permite reflexionar, analizar, proponer y participar como ciudadanos. Esta es la necesidad de conocer los planteamientos de algunos teóricos de la pedagogía crítica.

A) PAULO FREIRE: LA DUDA Y LA PROBLEMATIZACIÓN

En sus diferentes obras nos dice que es de suma importancia trabajar durante el *tiempo pedagógico, la duda*, siempre buscar que los educandos se pregunten *para quién, qué*, pues esto deberá llevar a objetivos que se encuentren más allá del aula. Para esto debemos ser educadores creativos, inventar situaciones que generen su búsqueda y arribo a un nuevo saber, o una nueva forma de ver lo establecido. Respecto a los educandos, es básico no etiquetar a nuestros educandos y, sobre todo, ser capaces de darle a la escuela una cara diferente, de construirla como espacio de toma de decisiones colegiadas.

Una clase, afirma Freire en sus obras *cartas a quien pretende enseñar y pedagogía de la autonomía*, no puede dejar de lado la oralidad, pues ésta antecede la grafía, así que es primordial el debate, la opinión de diversos temas, después habrá que escribir: notas, comentarios sobre un suceso, una carta, etc.

En otro aspecto, Freire nos invita a conocer a nuestros educandos: saber de donde vienen, lo que saben y cómo lo saben; aprender a partir de su vida concreta. Hablar de su sentir en la clase y en la escuela. Favorecer el desarrollo

¹⁹⁸ L. C. Aguirre, (2003). *El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001*. Entrevista a Peter McLaren (Versión en español actualizada). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, en <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>

de su autoconocimiento, pues esto favorece la reflexión, la capacidad de reconocimiento para poder actuar, es acción-reflexión-acción.¹⁹⁹

En la enseñanza de la Historia, la propuesta freireana cobra mayor importancia porque a través de ella la educación podrá entenderse como un “acto de conocimiento, no solo de contenidos sino la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos e ideológicos”,²⁰⁰ que fortalecen la capacidad de comprensión de la realidad, del mundo, esto es, favorece el conocimiento crítico de la realidad, que no es la liberación de toda opresión, pero es un paso para superarla. Las clases de historia deben servir para formar en el bachiller, una visión global de su acontecer pasado, presente y futuro.

Respecto al papel del educador y del educando, Freire nos dice que *ambos enseñan y aprenden*, por tanto, existe un proceso dialógico, porque sólo así, conservaremos nuestra identidad, sólo así “crecen uno con el otro”²⁰¹ en torno a los contenidos (temas) que se estén trabajando en clase. Una clase requiere de una breve exposición del educador, del análisis de los educandos, y una profundización del contenido, a través de preguntas.²⁰² Las preguntas respecto a una temática, son necesarias, porque permiten saber la forma en que ellos -los educandos- ven al mundo (concepto/contenido) y no quedarse ahí, sino saber lo que saben, para enseñar respetando su saber, pero incrementarlo.

Paulo Freire nos describe un inicio de clases, yo diría que de un curso, y agregaría, que hay que tenerla siempre presente, y cerrar el semestre con ellas. La clase se sugiere así:

- Describir un cuadro (narrar)
- Analizar la rutina de un día en la escuela.

¹⁹⁹ Freire, Un reencuentro con la pedagogía ..., p. 44

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 98

²⁰¹ *Ibid.*, p. 112

²⁰² Freire le llama desdoblar el contenido, en una relación sujeto-objeto-sujeto. Desdoblar conlleva una organización curricular, relación educador-educando, relaciones humanas en la escuela, relación director-profesor-empleados-cuidadores y relación escuela-familia-barrio.

- Describir las relaciones entre profesores-alumnos
- Realizar críticas a las relaciones, fundamentarlas y hacer sugerencias.
- Responder ¿qué piensas de la escuela? ¿qué no incluye la escuela?
- Preguntar ¿qué es enseñar y aprender?
- Respondan ¿cuál es el papel del maestro?²⁰³

Claro que debemos preguntarnos cuál es la relación con los temas del programa de historia. La respuesta es sencilla: hay que *enseñar a dudar, a ver tras de lo cotidiano, a pensar respuestas; a dialogar sobre lo que parece tan común -que dejamos de percibir lo que hay en cada acto-. Útil para aprender Historia, porque cada fenómeno histórico, también tiene muchas cosas que pueden preguntarse y discutir en clases. La discusión argumentada, conlleva reflexión, crítica. Debatir es dialogar.*

El diálogo se constituye como el elemento principal en toda clase que siga lineamientos pedagógicos críticos, sin embargo, al impartir clases, debemos escoger los contenidos programáticos, y problematizar las relaciones del hombre con el mundo. *Problematizar es reflexionar sobre el objeto por conocer, se investiga en común, se critica, se dialoga, “se admira”.*²⁰⁴

Resumiendo, la propuesta de Freire, desarrollada en la obra *pedagogía del oprimido*, nos dice que una secuencia didáctica puede contener los siguientes elementos:

- Tema generador: debe ser un tema que permita llegar a otros temas, es decir, que provoque nuevas dudas y tareas; un tema general que llegue a lo particular. Lleva reflexión crítica.
- Universo temático: con base en las relaciones del hombre y el mundo, que contenga al tema generador.

²⁰³ *Ibid.* pp. 165-167

²⁰⁴ *Pedagogía del oprimido*, p. 58

- Investigación temática: elegida significativamente por cada educando, para su análisis crítico, deberá ubicarla en una unidad más amplia de tiempo y espacio.
- Situación límite: consiste en ampliar el tema, buscar características sociales de otros lados, con similitudes históricas al tema investigado. Esto permitirá llegar a una nueva postura, pues habrá análisis, es investigar el pensamiento de los hombres.

Los elementos mencionados permiten *problematizar*, sobre lo que es “ejercer un análisis crítico sobre la realidad-problema”,²⁰⁵ y que desarrolla la capacidad de unir, de trabajar en colaboración, organizar y elaborar síntesis, pues al partir del tema generador, se incorpora y problematiza una situación. El educando, al comparar una situación histórica con otras similares, percibe que es él quien da la importancia a cada hecho, en su *propio relacionarse con el mundo*, y puede llegar a comprender la totalidad social, se reconoce como ser cultural, histórico. Este es el reto.

B) PETER MCLAREN: CRÍTICA A LA IDEOLOGÍA DOMINANTE

Los elementos que guían la elección de contenidos, temas, objetivos y actividades se ven claramente en su obra *la escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. En esta obra aporta elementos que pueden ser recuperados para diseñar clases de historia. Los siguientes puntos sirven para guiar tal diseño:

1. Tener claro cómo las escuelas reproducen la lógica de capital, mediante formas ideológicas y materiales de privilegios y dominación, que estructuran la vida de los estudiantes, pues McLaren afirma que *la escuela es un espacio en el cual activamente se dan formas de selección y legitimación* a través de “lenguaje, razonamiento,

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 150

socialización, experiencias cotidianas y estilo”,²⁰⁶ *por esto, se debe iniciar con una reflexión profunda del currículum oculto, y su labor en las formas de control social que sustenta.*

2. Asumir lenguaje, estilos de vida e historia de los grupos escolares, de los alumnos, reconocer como son mediados los procesos por los estudiantes. Esto a través de un enfoque etnográfico²⁰⁷.
3. Autodesarrollo como objetivo de la enseñanza.
4. Mayor colaboración *interdisciplinaria* para el análisis de la cultura predominante en el aula.
5. Formas de *problematizar* tipos de pensamiento “hegemónicos”.
6. Descubrir y comprender el poder de los rituales en el aula y la escuela.
7. Uso de dramas a partir del ritual.
8. Uso del conocimiento corporal, la afectividad, drama y artes espontáneas, para preguntar sobre el ritual.
9. No ceder rutinas hacia la represión
10. Flexibilidad para incluir rituales generados por los estudiantes.
11. Permitirles planear su propio tiempo, encontrar su ritmo y descubrir su espacio en la escuela.

La pretensión es que la pedagogía crítica genere en los estudiantes la posibilidad de adquirir nuevos lenguajes y entender la vida diaria. Para ellos, la construcción de una pedagogía crítica, aunque resulta difícil de establecer, debe considerarse como el método más efectivo para lograr ser ciudadanos con pensamiento crítico.

²⁰⁶ Peter McLaren. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, 2003, p. 12

²⁰⁷ McLaren sostiene que este enfoque es positivo por ser eminentemente político, se debe atender a detalles, revelar organización de experiencias escolares en las relaciones de poder y como se organizan las clases y la jornada escolar, y se combina con el análisis de rituales, donde éste es una incrustación ideológica que norma la vida escolar y limita prácticas que dan sentido a las experiencias de los estudiantes, y que fortalecen modos de dominación y resistencia.

Para McLaren, el “rol de los profesores (es ser) luchadores por un mundo mejor, y eso significa entender la dimensión ideológica del trabajo docente y la naturaleza de la clase basada en la explotación dentro de la economía capitalista y sus aparatos legales y educativos”.²⁰⁸ Consecuentemente, como docente, debo encontrar aquellos rituales que favorecen la reproducción del sistema, analizarlos y llegar a su comprensión para poder transformarlos; así como nuestro propio capital cultural. Habrá que buscar una estrategia de enseñanza que se apropie y use el capital cultural de los alumnos.

C) HENRY GIROUX: ESCUELA Y CULTURA DEMOCRÁTICA

La postura crítica de Giroux para un proyecto educativo político, cultural, radical, corresponde con una densa y sentida lucha contrahegemónica con tales situaciones dominantes. De ahí la exigencia por hacer valer la importancia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical.

Dado que aceptamos que el pensamiento crítico cifra su fuerza en la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico. Los centros escolares necesitan dar cabida a estos espacios ideológicos de debate social que representan expresiones culturales diversas y desde sensibilidades diferentes: medioambientales, eco-políticas, solidarias, con perspectiva de género, en fin, globales y emancipatorias. Fomentar el interés emancipatorio.

Para iniciar el diálogo requiere el docente, en primer lugar, de una gran capacidad de escucha y un esfuerzo serio por conocer y comprender a sus estudiantes. Tal vez ha existido un mayor desarrollo de la teoría crítica *sobre la*

²⁰⁸ Entrevista a Peter McLaren por Raúl Alberto Álvarez, “*la pedagogía del disidente: la práctica revolucionaria en las entrañas de la bestia*”. Disponible en www.stormpages.com/karting/entrevismc.htm

escuela que *para la* escuela. Y a la hora de plantear alternativas, la educación popular ha sido vista y practicada más como una alternativa fuera de los sistemas educativos que como una posibilidad de transformación concreta desde ellos. Los mismos docentes nos convertimos en legitimadores, pues no encontramos los medios idóneos para evitar reformas tan técnicas, impulsadas desde el gobierno Federal. La educación queda como campo disponible para la renovación de las pedagogías tecnicistas, de competencias en el sentido de capacitación, de certificación para el trabajo, no de formación.

Una planeación como la que se pretende, no es fácil, pero considerando el diálogo que Freire siempre mencionó, lo importante es mejorar la comunicación con los estudiantes, y diseñar y rediseñar los símbolos culturales que entran en juego en el aula. Por esto el diseño de mi propuesta tendrá que revisar la forma en que se encuentra el *mobiliario al momento de la clase, el tipo de enunciados que utilizamos para dirigirnos a los estudiantes, los gestos corporales que indican autoritarismo, los valores como puntualidad, docilidad, dedicación y confiabilidad*, que sostiene McLaren, son valores de buenos trabajadores²⁰⁹, así, puedo decir que

- *La selección de contenidos*, deberá darse a partir de reconocer en los temas, elementos que puedan contribuir a la reflexión sobre cuestiones políticas, sociales y económicas, y diferencias de vida entre grupos humanos.
- *Las actividades* deberán compaginar temas con representaciones en forma de drama, y en vinculación al arte, para que se pueda reflexionar sobre las paradojas de la democracia; una puede ser el debate sobre situaciones cotidianas de vida, a partir de un método activo, *dialogal*²¹⁰, pero además, éstas deben involucrar cierto nivel

²⁰⁹ *La escuela como un performance ritual*, p.152

²¹⁰ Que propone Freire, partir siempre de preguntar ¿a favor de qué? ¿en contra de qué? ¿a favor de quién? ¿en contra de quién?, se realiza todo acto político, social o económico.

de participación, reflexión, crítica o pro posiciones respecto a problemas democráticos.

- *Los materiales* podrían decidirse entre educando-educador, al igual que el tiempo para ellos, y esto implica presentarles diferentes materiales y de diferente índole, a la vez que explicar su función y finalidad.
- *La evaluación* tendría que ser permanente, pero además, establecida por ambas partes y deberá darse una coevaluación, además debe ser clara respecto a los puntos por evaluar, así como corresponder al tipo de actividad realizada.
- *Fundamentación teórica historiográfica*, acorde a los principios de la pedagogía crítica, sin descuidar los contenidos declarativos, pues puede pensarse que se trataría de politizar o peor aún, de adoctrinar a los estudiantes.

En relación a lo anterior, cabe mencionar que Juan Manuel Álvarez es claro al afirmar que la cuestión de la evaluación en tiempos actuales, se está convirtiendo en “simple instrumento de medición”,²¹¹dejando de lado a la evaluación como un proceso de enseñanza y aprendizaje para ambos actores: estudiante y profesor. En este sentido -afirma- la evaluación se vuelve un *conocer-como*, contradiciendo así el objetivo de centrarse en el alumno, pero exigiendo una “evaluación que debe mirar a los resultados expresados en términos de competencias, evaluación que exige evidencias empíricas, resultados medibles...”.²¹² Por supuesto que es una dificultad al momento de propuestas de evaluación, porque los instrumentos de evaluación propuestos en el Estado de México, o al menos más ponderados, son la rúbrica, y los exámenes estandarizados.

Lo arriba mencionado se contrapone a la concepción de docencia y evaluación de la pedagogía crítica, pues para ésta, son parte de un proceso

²¹¹ Juan Manuel Álvarez. *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008, pp. 206-235.

²¹² *Ibid.*, p.10

ético, donde los dos sujetos (profesor y estudiante), se asumen como sujetos históricos, “pensantes, comunicantes, transformador, creador”²¹³ y en este sentido, se está atento a los derechos de los estudiantes, se les concientiza sobre su derecho a romper con ideologías, a decidir, a escoger, a asumir sus convicciones y ¿cómo se evalúa esto?, cuando los programas de estudio actuales nos hacen programar y evaluar de forma operativa.

Por lo dicho, recuperar una evaluación cualitativa es lo que puede adaptarse a una propuesta diferente de didáctica. Morán Oviedo afirma que una evaluación cualitativa permite “explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos”,²¹⁴ que tiene como objetivo principal el proceso y la descripción de lo que se evalúa, es una actividad valorativa, es *ad hoc*, porque es “a través del diálogo, la comprensión y la mejora”²¹⁵ tal y como lo proponen los teóricos de la pedagogía crítica.

²¹³ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 1ª reimp. Trad. Guillermo Palacios. Argentina, Siglo XXI, 2003: 42

²¹⁴ Porfirio Morán Oviedo. “Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reto para comprender y transformar la docencia” en *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*, capítulo VI. México, IISUE-UNAM, 2012.

²¹⁵ *Ibid.*

3.2 LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

Después de algunos años de experiencia puedo afirmar que para ser profesora no basta saber lo que se debe enseñar, sino es necesario saber muchas otras cosas. En consecuencia, para enseñar no basta sólo saber sino saber enseñar; para ello debemos recurrir a la didáctica, en este caso, la didáctica de la historia. Aceptando a la didáctica como una disciplina que se propone ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula, que establece ciertas normas, pero que éstas otorgan ciertos márgenes de autonomía, orientan pero no deciden por el docente.

Ivo Mattozzi afirma que la didáctica de la historia:

Estudia las operaciones que están en juego cuando se adquieren los conocimientos históricos y cuando se aprende a usarlos y a hacer investigaciones alrededor de las cuestiones que se le presentan a quién enseña métodos y conocimientos. Por eso, la didáctica de la historia se puede colocar al centro del cuadrilátero en cuyos vértices encontramos el saber histórico-el docente-el estudiante-los instrumentos, y dirige la atención a las preguntas fundamentales relativas a cada uno de los términos y a cada una de las relaciones que se pueden establecer entre ellos²¹⁶

y que es necesario retomar porque los diferentes elementos que menciona, son aquellos que de una u otra manera, hemos venido desarrollando: el saber histórico, su importancia y su enseñanza, su fundamentación historiográfica. El docente y sus habilidades respecto al conocimiento del saber histórico. El estudiante y la motivación para el estudio de la historia. Y de los instrumentos, los materiales, actividades y fuentes de y para la historia.

Por lo dicho, es imprescindible dejar claro que la enseñanza de la historia requiere dos elementos: conocimientos metodológicos de la historia, y conocimientos pedagógicos de la didáctica, por esto, la didáctica de la historia “es un campo que se define en primer lugar por medio de la intersección de

²¹⁶ Ivo Mattozzi. “*El cuadrilátero del tiempo. Alguna precisión sobre la didáctica de la historia*” en http://www.saber.ula.ve/bitstream/12345/6789/23898/1/Bol1_IvoMattozzi.pdf

metodología histórica y didáctica. La intersección modifica las características peculiares de cada una de las dos disciplinas.”²¹⁷ Y es aquí donde podemos determinar formas personales para el diseño de clases.

Tal diseño debe tener, en primera instancia un fundamento historiográfico, pues es lo que aportará el marco epistemológico, enmarcado en una teoría socio-crítica de la realidad, que nos otorgue una visión de la enseñanza de la Historia que problematice e interprete el mundo desde una óptica transformadora de la realidad social a la que se pertenece. El marxismo, y corrientes afines a éste, son las ideales, de hecho, Freire y los teóricos de la pedagogía crítica plantean lineamientos siguiendo tal teoría.

Lo anterior, sumado a los elementos pedagógicos necesarios, podrán incidir en una enseñanza pertinente, contextualizada y significativa, que permita el desarrollo de las habilidades analíticas, discursivas y proactivas de los estudiantes frente a la realidad; que los comprometa tanto con su aprendizaje, como con su entorno, porque:

La enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, desarrolla el sentido de identidad, tolerancia, pertenencia y compromiso social, junto con la posibilidad de realizar una lectura política, ideológica y epistemológica del mundo y la sociedad en la que se desarrolla el individuo. Problematizar, identificar discursos, tendencias, enfoques e intenciones, ampliar el radio de acción y socialización, generar propuestas de intervención o transformación de los entornos directos, entre otros, son sólo algunos de los beneficios que puede generar este posicionamiento.²¹⁸

Los elementos de la pedagogía crítica los llevé a la práctica en la asignatura de Historia Universal, grupo 403 Turno Matutino, de la generación 2010-2012, en el 4º Semestre, que comprendió de febrero a junio de 2011, con 42 estudiantes, carga horaria 4 horas semanales, en sesiones de 2 horas, dos por semana, de la Carrera Técnico en Enfermería. La intención siempre fue contribuir a que los estudiantes llegaran a comprender una teoría crítica, desde

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ Jocelyn Reinoso H. “Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 16, 2010, pp. 135-154

la misma situación escolar, y rescatando la propuesta de Zarzar, respecto a que el profesor “no es la única fuente de enseñanzas, sino que puede haber otras, entre las cuales cuentan los mismos alumnos”,²¹⁹ por lo que la pedagogía crítica, que rescata el papel de los estudiantes en tanto sujetos históricos, es una buena fundamentación histórico-pedagógica.

El formato de planeación que seguí, fue trabajado en la asignatura de Didáctica de la Historia II, de ésta maestría, a partir del constructivismo, y de aportes de la obra de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. El formato oficial era otro (Anexo 2).

La primera sesión del curso fue de presentación de la asignatura, sus diferentes unidades, contenidos y temas, mi interés particular y la metodología de las clases, con la finalidad de llevar a cabo la implementación de una didáctica diferente, basada en la pedagogía crítica. Ésta les fue explicada a grandes rasgos y, sobre todo, dejarles claro que el objetivo era fomentar el desarrollo de una conciencia libre y de crítica, basada en el análisis de hechos históricos. Por lo dicho, las sesiones están numeradas para facilitar su análisis.

Sesión 1: (Anexo 3)

Recuperando la oralidad, el diálogo freireano, a partir de la lluvia de ideas e interrogatorio dirigido, se recupera otro elemento, el análisis de la rutina escolar: los estudiantes coinciden en que es “aburrido, tedioso, y siempre buscan otra cosa que hacer” aseguraron que hace falta “recreación, deporte”. De los maestros: “no se puede hablar con ellos, no se prestan. Llegan y dicen lo que se tiene que hacer, y ya”. Ante la nueva pregunta: ¿qué no incluye la escuela?, no saben qué responder, como tampoco como romper el autoritarismo docente, pues tampoco lo reconocen, piensan que es como debe de ser. ¿Cómo

²¹⁹ Carlos Zarzar Charur. “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo” en *Perfiles educativos*, abril-mayo, junio 1983, pp.34-46

aprenden historia? Tampoco saben cómo responder. Se discute sobre la clase, se mencionan los temas por estudiar. No hay propuestas, callan.

Escribimos una carta compromiso: cada uno escribirá lo que espera de la clase, y en función de eso, a que se compromete, así como la manera en que espera ser evaluado.

Los compromisos más mencionados:

COMPROMISO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	MOTIVO
PARTICIPAR	26	Les cuesta trabajo hablar frente al grupo.
HACER ACTIVIDADES EN EL AULA	20	Lo prefieren, a hacer tareas
PONER ATENCIÓN	18	Se distraen y platican mucho.
ESTUDIAR	16	No les gusta la historia
LEER E INVESTIGAR	9	Les gusta la historia
HACER LAS TAREAS	19	Porque suelen no hacerlas

Su forma de evaluación:

INSTRUMENTO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	MOTIVO
EXAMEN	16	Son de opción múltiple
TRABAJO EN EQUIPO	19	Vale 3 puntos y es para todas las materias.
LIBRETA	8	Es sólo tener apuntes en orden.
EXPOSICIÓN	14	Afirman que les gusta hacerlo.
TRABAJOS EN CLASE	21	Si no faltan, tienen todo
PARTICIPACIÓN	12	Les gusta.
TAREAS	12	Son fáciles.

Por supuesto que algunos estudiantes anotaron dos o tres sugerencias, aquellas que consideraron podrían llevar a cabo, donde se saben “fuertes”.

Por último, respondieron al diagnóstico, (mismo que es una selección de algunas preguntas, aprobadas por la Dra. Andrea Sánchez Quintanar²²⁰, de su encuesta aplicada para su obra *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México (tesis doctoral)*. (Anexo 1)

Sesión 2: (Anexo 4)

Problematizar el concepto de historia para generar el diálogo y el análisis de la importancia del conocimiento histórico, siguiendo la propuesta de Freire. En la primera parte de la sesión fue comentar concepciones personales de historia, aunque hubo algunos voluntarios, fue la minoría, en realidad se tuvo la necesidad de señalar a quienes debían participar. Narrar un hecho de su vida, fue más difícil, sólo 3 lo hicieron. Me atrevo a afirmar que esto cumple con el supuesto de McLaren, respecto a los estilos de vida y grupos escolares: no les gusta hablar, contar lo que consideran que sólo afecta a ellos, como lo es narrar un hecho de su vida social, familiar o escolar; de esta manera se dificulta el objetivo de comprender la manera en que se relacionan las diferentes prácticas sociales.

En un segundo momento, la lectura de definiciones de historia en equipos se realizó de manera amena, y cuando se realizó el intercambio de integrantes, les agradó y se divirtieron, pues contrastaban sus definiciones con las de autores diferentes. En esta parte, la mayoría de los estudiantes aportaron sus definiciones e ideas. Aunque la tercera parte de la planeación se realizó en otra sesión, pues se les dejó tiempo libre. Esto propició que el tiempo de la clase se rebasara. Aún así, se sortearon los temas para la siguiente sesión.

²²⁰ Esta selección fue trabajada con ella, revisada y aprobada, durante mi último semestre de la maestría, en el año 2008.

Por lo anterior debo aclarar que las sesiones analizadas, responden a temas y no siempre a clases por día, aún cuando las planeaciones así sean elaboradas.

Sesión 3: (Anexo 5)

El trabajo de investigación de conceptos resultó bien, consideraron que era un trabajo sencillo, y lo ilustraron adecuadamente, a través de dibujos, carteles, fotos u objetos antiguos. Casi la totalidad de alumnos cumplió con su trabajo, esto es, 5 de 42 estudiantes, no cumplieron. En actividades como estas, se cumple el objetivo flexibilidad para incluir rituales generados por los estudiantes, que señala McLaren, pues cada equipo determinó el tipo de material a utilizar, y se dio a la tarea de conseguir su propio material. Por otro lado, también se cumple el objetivo de encontrar el vínculo entre las disciplinas, la historia y el mundo, esto es, ampliar su universo temático, como menciona Freire.

La clase resultó amena, se divirtieron, pues varios equipos llevaron objetos, como monedas, billetes, medallas, figurillas. Se llevaron dos sesiones, y hay que mencionar que en una segunda sesión del mismo tema, el grupo se dispersa, se aburren y ya no prestan la misma atención.

Hay que considerar que con estos primeros temas, el objetivo era dar elementos para análisis posteriores, de diferentes hechos históricos, de interpretación y crítica. Sin embargo, esto nos representa una dificultad con el programa oficial, pues para un semestre, el temario es bastante amplio. Además de pedir, vía la supervisión escolar, exámenes globales. La selección de temas se dificulta. (Anexo 6)

Sesión 4: (Anexo 7)

En esta sesión, la lectura era en equipos de 5 integrantes, sin embargo, la lectura se hizo grupal y se explicaba párrafo por párrafo, pues afirmaron que los textos eran difíciles de entender, además de que muchos estudiantes no llevaban su material de lectura, pedido previamente y dejado en la fotocopidora. La participación fue mínima, pues como dijimos, la comprensión de conceptos se hizo sumamente difícil, pues no era sólo la falta de vocabulario, sino que consideraron que los términos no eran comprensibles, esto es, el nivel de abstracción resultó elevado para ellos, “muy difícil”, en palabras de ellos.

La siguiente sesión fue para la elaboración del cuadro comparativo, y el análisis del materialismo histórico, datos de Marx y Engels. Las clases estuvieron bien, pues los estudiantes atendieron, preguntaban, y aun así los contenidos no fueron cubiertos en su totalidad; sin embargo, esto coincide con la afirmación de McLaren, de asumir el lenguaje de los estudiantes, y permitirles planear su propio tiempo, encontrar su ritmo.

Apropiarse de las diferentes formas de interpretación de la historia, es difícil para los estudiantes, pues en una sesión más, en textos breves, ejemplos de diferentes corrientes, tenían que identificar sus características, ubicar el texto, no se logró el propósito. Finalmente, en análisis grupal, con la aportación de cada equipo, se realizó la ubicación del texto, resaltando la visión materialista.

Sesión 5: (Anexo 8)

Las exposiciones se realizaron durante 3 sesiones. Las clases funcionaron, es decir, los estudiantes trabajaron bien, porque prepararlo en clase es mejor (los estudiantes ya se encuentran en prácticas hospitalarias) que en casa, pues no tienen tiempo para reunirse en equipos. Lo anterior cumple con otro elemento freireano sobre la investigación temática, pues cada estudiante y equipo, eligió el aspecto a investigar, y consultaron en internet, libros, revistas, lo

que más les gustara. Además, al contrastar con tiempos actuales, se cumple con la afirmación de Freire, que cada concepto debe ubicarse en unidades más amplias de tiempo y espacio.

Aspecto importante, rescatar que cuando no se les exige memorizar fechas de cada evento, se facilita para los estudiantes, pues no les gusta; sin embargo, sí deben manejar períodos, establecer el tiempo y el espacio del evento trabajado, que no es lo mismo que memorizar cada invento, por ejemplo. De la revolución industrial, tenían que analizar aspectos positivos y negativos, a la vez que compararla con los avances científico-tecnológicos actuales, para poder elaborar el cuadro de manera grupal, con la colaboración de todos.

Sesión 6: (Anexo 9)

Esta temática se inició con imágenes, y a partir de ellas, con preguntas, conocer conceptos. Aunque en esta sesión introductoria se cumplió con el trabajo, no fue así con los objetivos, pues no todos los equipos presentaron sus conclusiones, por un lado, y por el otro, hubo mucha dispersión, platicaron mucho, no ponían atención a sus compañeros, y menos aún cuando daban sus conclusiones, pues afirmaban que la dificultad del tema era mucha, que no entendían qué era colonización. Necesario recapitular y dar un marco histórico, por parte de la profesora. Recapitular, aclarar, usar causa-consecuencia y proyectar-comparar, fue lo que ayudó a la clase, al grupo.

Fueron necesarias dos sesiones para enmarcar y clarificar conceptos de imperialismo; durante la segunda sesión, para explicar diferentes movimientos sociales. Es importante señalar que el trabajo en equipos, era aleatorio, y en las primeras sesiones había funcionado, sin embargo, los estudiantes, el grupo en su totalidad, se resistían cada vez más. Y más notable aún, *Miguel* se molestó mucho, porque acepté la manera de integrar equipos como sus compañeros quisieron, dijo que “todo es culpa de Usted maestra, por dejarlos hacer lo que

querían, lo correcto es imponer, enseñarnos a obedecer, al fin y al cabo, para eso se nos prepara, para obedecer en los trabajos”. Agregó: “de qué sirve que con sus clases quiera enseñar algo diferente, y hacernos libres de elegir, en la clase se pierde tiempo, y afuera, el patrón nos dice que hay que hacer, y lo hacemos.” Verdaderamente cuan interiorizado se puede tener un discurso de obediencia y sumisión.

Quizá esto hace entendible que para este momento del semestre, la integración de equipos empezaba a fallar, rechazaban la integración indistinta, pues llevaban dos años como compañeros e integrando sus equipos a su manera, con los mismos amigos y en todas las materias. Dicho esto, puedo afirmar que respetar sus ritmo, su espacio, tiene también desventajas, pues se dispersan demasiado, juegan, oyen música, platican -según ellos, todo a escondidas- pierden el interés y aseguran que ahora es mejor que la profesora diga lo que hay que hacer, o que se les den cuestionarios o “sopas” como ejercicios.

Por otro lado, eran ya fechas de evaluaciones, mi propuesta giró en torno a problematizar algunos de los sistemas socialistas, esto para intentar llevar a cabo la propuesta freireana de problematizar, como realizar un análisis crítico de una realidad-problema, todo lo investigado se debía reflejar en un mural, imágenes y fechas, y explicación de su tema elegido, su problema. McLaren también habla de problematizar pensamientos hegemónicos, pues cada equipo tenía que comparar con su presente y los países más poderosos de su actualidad. Giroux lo llama *diálogo crítico con el pasado*, en el afán de que cuestionen las relaciones de poder. Ahí estribaba la aplicación crítica y su evaluación. El mural era complemento, y además, decidieron elaborarlo en la clase. Como ya mencioné, estaban en prácticas, y no podían reunirse fuera del aula.

Sesión 7: (Anexo 10)

Las siguientes sesiones, para primera y segunda guerra mundial, se propusieron simulaciones, se explican en qué consisten, cuál es el objetivo de ellas.

Una primera sesión se perdió, pues los estudiantes no cumplieron, ninguno, con lo acordado. Las siguientes sesiones (3) se hicieron las presentaciones, y aún así, no todos los alumnos participaron. La selección de material fue diversa: desde cambio de ropa, máscaras de papel, de yeso, etc. Los contextos reflejaron lectura regular y facilitó un poco la contextualización de los sucesos bélicos. Las clases fueron amenas, se divirtieron y tomaban algunas notas.

El hecho de que cada alumno creara su personaje, permite trabajar la investigación temática elegida por cada alumno, y además, poder vislumbrar una situación límite, que es buscar características sociales de otros lados, con similitudes históricas, pues es característica siempre procurar la comparación con la actualidad. También se cumple con lo que McLaren llama lenguaje y estilos de vida de los estudiantes, pues la manera en que presentaron sus personajes, reflejó su manera de hablar, de escribir, que surgió de darles esa libertad.

Las siguientes sesiones se dificultaron bastante, pues los jóvenes decían estar demasiado cansados, empezaron a faltar mucho (entre 10 y 12 estudiantes por clase), a no llevar material; se dormían en clase²²¹, decían entender cada vez menos, no leían y no participaban, lo único que los obligo a leer fue la mención del examen final. Por supuesto que con esto se rompe por completo el modelo de pedagogía crítica.

²²¹ El trabajo para los estudiantes se incrementa, pues como hemos dicho, a las asignaturas de bachillerato general se suman las de enfermería, y las practicas hospitalarias, que eran de 2 a 7 u 8 de la noche.

Sesión 8 (Anexo 11)

Para este momento, estamos ya en la tercera unidad, y últimas sesiones del semestre. Decidí utilizar canciones (Libre, de Nino Bravo; el blues del esclavo, Mecano; yo te nombro libertad, Nacha Guevara; para la libertad, J.M. Serrat), para analizar en ellas diferentes elementos sociales, y posteriormente, realizar investigaciones cibergráficas.

Como ya mencionamos, los temas siguientes coincidieron con las últimas semanas del semestre, por tanto, de evaluación final. Sugerí una evaluación en equipos, a partir del tema elegido, sobre los problemas de liberación en diferentes continentes; tendrían que convertirse en un equipo noticioso, presentar su investigación en tiempo presente, en forma de noticiero. El material y formato eran libres: videos, frente a grupo, entrevistas, panel, etc. El grupo aceptó, era una evaluación diferente: en equipo, y no examen de fechas y datos, era más bien de creatividad y análisis del fenómeno histórico: causas y consecuencias, sujetos históricos y motivos, etc. En esta sesión, formaron equipos y escogieron sus temáticas.

En dos sesiones más, nos dedicamos a contextualizar los diferentes movimientos; llevaba material impreso y trabajábamos diferentes organizadores gráficos, de esa manera, los equipos tendrían más elementos ideológicos para encuadrar el suceso que estaban investigando. A partir de este momento, las sesiones eran totalmente para los equipos, como ya dijimos, les agrado la evaluación, y aportaban datos necesarios, pero no lo percibían así, porque podían leer, llevar sus fichas.

Sesión 9 (Anexo 12)

Hubo equipos magníficos, que sin pena alguna, se personalizaron y crearon su “estudio” radiofónico o televisivo, llevaron todo lo necesario, pegaron posters, mapas (para ubicar el espacio del fenómeno), micrófonos, etc. Otros

equipos grabaron, pues dijeron que les daba pena hacerlo “en vivo”, por lo que apartaban el aula magna y el equipo de cómputo, tenían de 30 a 45 minutos para su presentación. Las actividades cumplieron su objetivo en su mayoría, salvo 7 estudiantes que no trabajaron en sus equipos, y que fueron reportados por sus mismos compañeros, vale la pena mencionar, que estos estudiantes, son los mismos que durante todo el semestre no trabajaban o lo hacían a medias, por lo que reprobaron el semestre.

A lo largo de la descripción de estas sesiones, la falta de muchas de ellas, es notoria, debo aclarar que en de ellas se trabajaba de manera tradicional, pues la mayoría de los estudiantes no cumplían con su material o no entraban a la clase, de hecho, era necesario que la orientadora del grupo, los llevara al salón. Algunas actividades gustaron a los estudiantes, pero la dificultad más grande fue la lectura, incluso, los compromisos por escrito fueron dejados de lado. La libertad en tiempos y ritmos, de la pedagogía crítica, se ve obstaculizada por la edad de los adolescentes, además de los requerimientos oficiales del programa: contenidos y exámenes de tipo conceptual, formato de planeación, pues la supervisión escolar revisa todo esto.

Sin embargo, los resultados fueron satisfactorios, y aunque no se haya logrado un cambio de actitudes de todos los estudiantes, el trabajo de la mayoría fue bueno, pues como bien sostiene Zarzar Charur, en tanto que el aprendizaje es un proceso de cambio de conductas, éstas no necesariamente podemos verlas reflejadas en un semestre, sobre todo, porque las dificultades pueden ser “individuales, de resistencia al cambio: pautas estereotipadas, miedos básicos, ideologías...”,²²² y esto es lo que complica un poco la propuesta de la pedagogía crítica, porque en el trabajo en equipo hubo quienes fueron capaces de asumir el trabajo colaborativo como algo positivo para su aprendizaje, y se esforzaron en su trabajo individual para una buena integración al equipo, pero también estuvieron los equipos que no lograron consolidarse, bien por mala

²²² Carlos Zarzar Charur. “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal” *Op.Cit.*

comunicación, por falta de interés, o quizá por no saber cómo integrar el trabajo en forma cooperativa.

Llevar a la práctica una propuesta como la sugerida, es difícil, sobre todo porque como docentes, necesitamos modificar nuestro pensamiento, nuestra forma de concebirnos como profesores y modificar nuestras viejas prácticas, es decir, aprender a establecer diálogos, reconocer que los estudiantes saben, partir de sus saberes. Comprender que la escuela misma puede ser, para muchos jóvenes una frontera sociocultural, y hoy con más fuerza, un elemento de selección social, y no un derecho social:

Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente. Los docentes suelen manifestar su incompreensión del lenguaje y de los modos de vivir y estar en el mundo de los jóvenes. Frente a ello unos optan por ejercer, más o menos burocráticamente, el poder de su saber y el que les confiere la institucionalidad educativa. Otros, en cambio, intuyen que este ejercicio de poder es inútil, que si no hacen un esfuerzo por comprender a sus estudiantes y sus mundos de vida, no habrá aprendizajes. Intuyen además que el problema no es sólo suyo, sino que comprende a las instituciones y a los sistemas educativos en los que están insertos, que deben repensarse críticamente.²²³

Esta cita deja en claro los problemas a los que se enfrenta una didáctica desde la pedagogía crítica: no saber dialogar, y en su papel de contestación, de resistencia de los estudiantes, por un lado, y por el otro, creer que tenemos mayor saber, por parte del docente, el diálogo se vuelve disputa, por supuesto que caemos en el autoritarismo, en las clases tradicionales que no favorecen para nada al conocimiento histórico. El diálogo interpersonal y la posible negociación, se pierden, la comunicación deja de ser vehículo de acuerdos y de posibilidades de aprendizaje, se pierde la posibilidad de un conocimiento crítico del otro, de los estudiantes, de su proceso cognitivo, y del saber histórico. Al no

²²³ “*Cultura juvenil y pedagogía crítica*”, en *Los jóvenes: múltiples miradas*, UNC, Neuquen, 2004 También en *Memorias del VII Congreso de ALAIC*, La Plata, 2004.

darse el diálogo intersubjetivo, se pierde la posibilidad de asumir tareas y roles de forma voluntaria y consciente.

Pese a esto, y aún con los nuevos planteamientos de la reforma, existen elementos que se pueden retomar y adaptar; a partir de la Especialidad en "Competencias docentes para la Educación Media Superior",²²⁴ se puede adaptar un formato de planeación oficial con elementos de la pedagogía crítica. Aunque vale la pena mencionar que será muy difícil, pues como ya mencioné, el sometimiento a los lineamientos oficiales y de control desde la Supervisión Escolar, es muy fuerte.

Pero aun así, se podrían hacer algunas adaptaciones al formato, si este fuera el que al parecer se sigue en algunas escuelas del D.F, que sugieren el uso de secuencias didácticas. Según Tobón y Pimienta, una secuencia didáctica es un "conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos",²²⁵ y contiene los siguientes elementos: situación problema del contexto, competencias a formar, actividades de aprendizaje y de mediación de la enseñanza, evaluación, recursos y proceso metacognitivo; el siguiente cuadro hace una comparación de estos elementos, con las sugerencias de los pedagogos críticos:

Pedagogía crítica	Coincidencia/Diferencia	Secuencia didáctica
Tema generador Formas de problematizar tipos de pensamiento Entender la cultura como	Ambas parten de un elemento real, propio del contexto del estudiante, para a partir de ello, llegar a un conocimiento	Situación problema del contexto: problema relevante del contexto, por medio del cual se pretende la formación.

²²⁴ El Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) fue creado a partir de la RIEMS, como parte de la mal llamada capacitación docente; tenía el objetivo de formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). El perfil del docente está conformado por una serie de competencias, definidas en el Acuerdo Secretarial 447, y que serán desarrolladas por los maestros al cursar el diplomado o la especialidad, promovida por la Universidad Pedagógica Nacional bajo la modalidad en Línea, y eran los directores de los planteles quienes determinaban la inscripción de los profesores.

²²⁵ Sergio Tobón Tobón, (Et. Al). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México, Pearson Educación, 2010, 200, p. 20

fuerza educativa	más complejo.	
Conocer, investigar, criticar, dialogar, reflexionar Proporcionar condiciones que den conocimiento, habilidades y cultura de la pregunta	En función de la selección de objetivos de formación, y que tiene que ver con conocimientos de cualquier tipo	Competencias a formar
Investigación temática y situación límite, colaboración interdisciplinaria. Espíritu de la investigación.	Existe bastante parecido, pues la RIEMS pretende trabajar habilidades sobre manejo de información, que se asemeja al espíritu de investigación de los pedagogos críticos.	Actividades de aprendizaje y de mediación de la enseñanza: del docente y el estudiante, las llaman concatenadas.
Análisis crítico. No represión, flexibilidad, encuentren su ritmo y espacio.	En la pedagogía crítica, no se habla como tal, de la evaluación, y es más bien en función de su proceso de investigación temática, que se tendría que individualizar la evaluación.	Evaluación
Oralidad: voz, diálogo	En ambas, es libre, es decir, según el tema lo requiera, aunque la RIEMS establece el uso de cibergrafía.	Recursos
Los estudiantes se pregunten siempre para quién, qué. Enseñar a dudar. Análisis crítico. Entender la vida diaria. Conformarse como agentes individuales y sociales.	En este aspecto, el desarrollo de saberes y habilidades, van dirigidas en diferentes sentidos, creo que los pedagogos críticos, ven más allá de lo metacognitivo, pues su pretensión es que sean capaces de ubicarse y transformar su realidad.	Proceso metacognitivo: sugerencias para reflexión del estudiante, y se autorregule.

Elementos a considerar desde una visión humanista de las competencias, sin embargo, siempre adaptada a formatos "oficiales". Tobón afirma que la secuencia didáctica puede ser semestral, por módulos o temas, es decir, cada unidad o tema aportará un tema problematizador, un tema que facilite la oralidad, la comprensión, pero a la vez, el desarrollo de competencias establecidas en la RIEMS. Un problema con sentido, con significado, y que en historia pueda ser revisado desde su contexto, para poder ubicarlo en su momento y motivar la reflexión de su presente.

Aunado a lo anterior, un aspecto que no puede dejarse de lado es la evaluación, misma que para la pedagogía crítica no es considerada esencial, sobre todo porque no pondera el saber hacer, que afirmamos, no es negativo, pero existen otros elementos a considerar, como la reflexión y la comprensión, así como la empatía social. Estos aspectos de pronto no son medibles en términos de números, por lo que hay que rescatar que la evaluación es un proceso, y que éste deberá reflejar, por lo menos en forma mínima un cambio de saberes y/o de actitudes, entonces, no podemos soslayarlo. Con un planteamiento desde la perspectiva de la pedagogía crítica, donde se pretende reflexionar sobre, negociar con e intentar transformar la relación entre la enseñanza en el aula y la generación de conocimientos, la evaluación debe ser diferente, esto es, rebasar el simple nivel de acreditación de la materia, de sólo pasar y ya, sobre todo si aceptamos que

En todas las actividades de aprendizaje del alumno reciben de manera implícita o explícita una valoración, en unos casos para verificar el resultado o rendimiento de una tarea y en otros, para realimentar el aprendizaje al descubrir las fallas, lagunas o dificultades del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos²²⁶

Y cuando hablamos de reconducir, significa que tenemos el compromiso ético-profesional de retroalimentar dicho proceso, y rebasar una visión de evaluación como calificación y fin de un curso, de reducir todo un proceso de enseñanza-aprendizaje a la asignación de un número, que para Morán es “sin lugar a dudas, el concepto más limitado de evaluación”²²⁷ porque no clarifica si es el progreso que lleva o es el nivel alcanzado. Esto puede llevarnos a seguir reproduciendo lo que al sistema le conviene, yendo así, a contrapelo de lo sostenido por los teóricos críticos.

Como docentes –críticos- de historia, la evaluación que puede ayudarnos es la propuesta por Loredo Enríquez, una evaluación que él llama *comprensiva*,

²²⁶ Porfirio Morán Oviedo. Antología “hacia una evaluación cualitativa en la docencia universitaria”, octubre, 2007.

²²⁷ *Ibid.*

y que consiste en “el proceso sistemático de recolección de información, en diferentes momentos, para distintas funciones, a través de instrumentos complementarios acordes con el objetivo de la evaluación, para determinar la calidad de los aprendizajes”²²⁸ y de su propuesta rescatamos 1) el diálogo, elemento más que ponderado por Freire; 2) reflexión de lo que sucede en el aula, que de igual manera es rescatado por los pedagogos críticos, y que ayuda a la reflexión de la función y desempeño del docente y de los estudiantes; 3) selección del tipo de saberes, que de igual manera coincide con la selección de un tema problematizador, visto aquí por sus tipos de conocimientos; 4) el otro es una persona que merece respeto, más que claro para la pedagogía crítica, pues es devolver su papel protagónico al estudiante; 5) busca la autoevaluación.

Por lo dicho, lo que resta es poder adaptar una propuesta diferente, a los requerimientos oficiales, sobre todo por los instrumentos de evaluación que piden, y en este sentido, sólo es poder adaptar las listas de cotejo, el examen a libro abierto, los trabajos de investigación-presentación grupal, y el portafolio, entre otros, a las necesidades de la propuesta didáctica. El portafolio, es un instrumento de evaluación que en el Estado de México nos exigen mucho, al igual que las llamadas rúbricas; considero que el portafolio es el más idóneo, más adaptable a una didáctica de pedagogía crítica, porque este se define “como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del *currículo* vivido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la decisión del contenido del portafolios”,²²⁹ entonces, la participación del estudiante es importante, él decide los trabajos que lo componen y que reflejarán su desarrollo de aprendizaje.

El portafolio es un instrumento que sirve al docente para reflexionar su propio proceso de enseñanza, pues lo leerá desde la visión del estudiante, y

²²⁸ Javier Loredo Enríquez. “*La evaluación comprensiva, una alternativa para recuperar la evaluación del aprendizaje*” en Morán Oviedo, Antología, *Op. Cit.*

²²⁹ Morán Oviedo, *hacia una evaluación cualitativa, Op. Cit.*

para éste, es un elemento que le permitirá identificar su propio ritmo en el aprendizaje, practicar el llamado proceso de metacognición, además de que permite la selección de diferentes tipos de trabajos: guiones de trabajos presentados frente a grupo, fotografías comentadas, líneas del tiempo, reportes de lecturas, etc. Esto a la vez que la lista de cotejo, que permite el registro en tiempo de las diferentes actividades. Aunque ya hemos dicho, esto dependerá del ritmo de los propios estudiantes. La combinación de portafolio y listas de cotejo, permite llevar a la práctica diferentes tipos de evaluación: atendiendo a los actores (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y atendiendo a los momentos (inicial o diagnóstica y final), en un proceso de reflexión y mejora.

El esfuerzo debe ser grande si realmente quiere lograrse un cambio en la ideología dominante de los profesores, dejar las ideas que subyacen y dominan nuestro quehacer docente, concientizarnos que como profesores, debemos aprender a trabajar con una diversidad de estudiantes, pero encaminarlos a todos, hacia la conformación del sujeto histórico; por otro lado, ser capaces de trabajar en conjunto, todos los de la Institución. De esta manera, podríamos iniciar un proceso de transformación basado en la pedagogía crítica.

CONCLUSIONES

Luchar por cambiar la escuela va más allá de modificar cambios de organización, estructura o condiciones de trabajo, ya que esas condiciones vienen de la función que el sistema social impone y la formación de la que provenimos la mayoría de los profesores, surgen de escuelas reproductoras de las mismas condiciones socioeconómicas, somos parte del mismo sistema; ir más allá es poder llegar a una verdadera transformación de conciencia, pues sin ésta, será imposible lograr una verdadera didáctica de la pedagogía crítica. Ir más allá es ser capaces de vencer nuestros propios procesos de resistencia como docentes, ser capaces de identificar los momentos de aprendizaje de un grupo, y saber cómo propiciar un mejor aprendizaje.

Después de aquel semestre de Historia Universal, puedo concluir:

- Las condiciones académicas en un Centro de Bachillerato Tecnológico, vuelven un poco más lento el proceso de cambio de conductas de aprendizaje, dificultando un poco la implementación de una pedagogía crítica, porque la carga de materias es mayor a un bachillerato general, y porque la mayoría de los estudiantes están ahí por la carrera técnica, restándole valor a otras asignaturas. Actitud que se acentúa en el período de prácticas hospitalarias, pues en turno contrario van a hospitales; las indicaciones a nivel escolar es no dejar tareas ni trabajos que conlleven reuniones o visitas extraescolares. Incluso los docentes que pertenecen al área de la salud, le referían a los estudiantes que esa era una escuela de enfermería, que estaban ahí para ser enfermeros, y que sus asignaturas debían tener preferencia. Por otro lado, incluso al evaluar, existe un predominio de habilidades que corresponden a un aspecto técnico, pues califican destreza, efectividad y orden en los trabajos.

- Existe poco agrado hacia el aprendizaje de la historia, pues es considerada una materia aburrida, de sólo datos, fechas y memorización. Por esto, es positivo buscar estrategias y técnicas diferentes para los estudiantes, que despierten su curiosidad, en primera instancia hacia la actividad misma, por novedosa o diferente, y en un segundo momento, por el conocimiento que implique tal actividad. Que fue lo que ocurrió, por ejemplo, con el programa noticioso.
- Existe una interiorización del estado de cosas, fuertemente arraigado, por lo que resulta muy difícil, hacer que se apropien de una idea de libre elección, de capacidad crítica, del uso de su tiempo y su ritmo en beneficio de su aprendizaje. Sin embargo, con actividades de su agrado, su disposición fue diferente, pues se empeñaron y muchos de ellos fueron bastante creativos, lo que me permite decir, que aún en mínimo grado, la idea de una historia crítica y de un sujeto que es capaz de decidir, se queda en ellos.
- El sentido del *que hacer*, predominante en educación tecnológica, es meramente instrumental, se limita la capacidad de reflexión, pues se conforman con realizar ejercicios prácticos, sobre todo del proceso de enfermería; y en otras materias prefieren el simple llenado de datos, que les permita aprobar una materia más, sin contextualización de su papel como sujetos históricos, por eso es tan importante pensar y tener, diseñar, una gama diferente de estrategias y técnicas para la enseñanza-aprendizaje de la historia.
- El manejo de conceptos previos: tiempo y espacio histórico, coyuntura, fenómeno histórico, entre otros, no está muy desarrollado en los estudiantes. Conceptos abstractos resultan muy difíciles de asimilar, esto dificulta la capacidad de análisis pasado-presente, de sus realidades. Sin embargo, aunque con más trabajo de lectura y tiempo para ello, se logra un avance conceptual, como sucedió con algunos temas a los que les dedicamos más clases de las planeadas, pero que dieron como resultado

una mejor comprensión de los conceptos. Por supuesto esto implica elegir comprensión y análisis, sobre cantidad de contenidos.

- Aunque al inicio de semestre no todo el grupo se esfuerza por intentar llevar a la práctica nuevas formas de trabajo para la historia, conforme avanza el curso, y se plantean actividades medianamente interesantes para ellos, los estudiantes participan y perciben que la historia no es sólo datos y memorización. Ven a los sujetos de la historia desde otra perspectiva, sobre todo cuando se trabaja con las personificaciones, pues pueden percibir el papel de los sujetos históricos, dándose cuenta que ellos, también lo son.

Puedo afirmar que a los jóvenes sí les agradan las actividades nuevas para ellos, como el trabajo con imágenes, y las escenificaciones, que les permite poner en juego su inventiva, su creatividad, pero sobre todo, si pueden leer o aportar datos, pero no en forma de examen, es mejor. Esta mínima parte es satisfactoria, pues nos permite vislumbrar que si se realizara un trabajo conjunto, de toda la escuela, de todos los profesores, podría lograrse algo más. Es cierto que no todos los estudiantes se comprometieron con la propuesta e intentaron todo el semestre apropiarse de ella, sin embargo, las prácticas y el cansancio fueron más fuertes. Pero la idea quedó, la conciencia de que son sujetos críticos e históricos, ahí está ya.

El espacio para la pedagogía crítica es mínimo: los antecedentes educativos de los estudiantes limitan su aplicación, la falta de conocimiento por parte de muchos docentes respecto a los teóricos de la pedagogía crítica, es otro punto en contra, aun considerando que quienes impartían las clases de historia eran un antropólogo, una historiadora y un abogado, es decir, profesionistas del área de las ciencias sociales y humanidades.

Los requerimientos desde la oficialidad son cada vez más, el trabajo en equipo para poder elaborar verdaderos bloques didácticos, apenas inicia, o no

se da. Estos obstáculos no son insalvables, y se puede trabajar para poder superarlos, desde el trabajo colectivo al interior de las escuelas con los docentes, para un conocimiento y dominio de la pedagogía crítica; y en las clases con los estudiantes, desde la búsqueda e implementación de estrategias, técnicas y actividades que contribuyan al desarrollo de una conciencia crítica, histórica.

La experiencia de este semestre me deja un buen sabor de boca, pues el conocer las propuestas de estos teóricos es ya por sí mismo, satisfactorio, por otra parte, llevé a la práctica por vez primera, nuevas formas de trabajo, lo cual enriquece mi práctica docente; más satisfactorio aún, ver el esfuerzo de varios estudiantes por entender y apropiarse de nuevas formas de trabajo, por intentar abrir su panorama crítico, por comprenderse como sujetos históricos.

No he vuelto a impartir clases de historia, y debo decir que luego de 19 años, ya no estoy en el CBT; me llevo esta enriquecedora experiencia, que espero pueda en algún momento llevar a la práctica, con un nuevo grupo, con otros estudiantes, porque aun cuando ahora estoy en una preparatoria, tampoco imparto clases de historia. La pedagogía crítica me ha proporcionado elementos para buscar siempre actividades que despierten a ese sujeto histórico, crítico, que todos podemos llegar a ser. Y aun cuando no sea en la asignatura de historia, buscar estrategias que permitan a los estudiantes dialogar, aprender, y sobre todo, reconocerse como sujetos históricos.

ANEXOS

ANEXO 1

RESPONDE POR FAVOR CON LA MAYOR SINCERIDAD.

NOMBRE:

1. SEXO

F M

2. Tipo de bachillerato que estudias

General Bivalente Sólo técnico

3. Semestre que cursas

Primero Tercero Quinto

4. ¿A qué clase social consideras que perteneces?

1. Alta 2. Media 3. Popular

4. Baja 5. Media alta 6. Media baja

5. ¿Estás enterado de los sucesos (de todo tipo) en México?

SI NO (pasa a la pregunta 10)

DE ALGUNOS (responde las siguientes preguntas)

6. *Económicos * problemas sociales
(campo, obreros, estudiantil, salud) *políticos
*Espectáculos *deportivos

7. Para ti la historia es

- Todo lo que pasó en el pasado
- Lo sucedido en el pasado que ha afectado el presente de las sociedades
- Los hechos más importantes

8. ¿Te gusta la historia?

- Sí, mucho.
- Un poco
- Más o menos
- Nada

9. Dirías que te gusta la historia, ¿por qué?

- Adquieres cultura
- Aprendes muchas fechas y personajes importantes
- Otra causa

10. No te gusta la historia ¿por qué?

- Es aburrida
- Hay que memorizar muchas fechas
- No tiene sentido, ya todo pasó
- No sirve para nada
- Otra causa

11. Estudiar historia sólo sirve para

- Nada
- Reflexionar y entender el mundo en que vivimos
- Los historiadores o maestros
- Falsear los hechos, que usan los gobiernos

12. El objeto de estudio de la historia es

- La antigüedad y los restos
- Los cambios biológicos del hombre
- El desarrollo de las sociedades en el tiempo
- Identificar hechos políticos

13. Un hecho histórico es el que

- Investiga el desarrollo de la ciencia y la tecnología
- Afecta la vida de los pueblos
- Investiga el origen de la vida
- Relata lo que hicieron los grandes personajes
- Se recuerda

14. Según tu opinión, la asignatura de historia es

- Menos importante que las de formación técnica
- Menos importante que matemáticas
- Para ayudarnos a construir un futuro diferente
- No necesaria para entender los problemas actuales
- La que se ocupa sólo de hechos pasados

15. Los grandes cambios históricos son determinados por

- La acción de las masas
- Los grandes hombres que gobiernan pueblos
- El azar y el destino
- Los caudillos que lideran movimientos

16. Dirías que el papel de nosotros los sujetos es

- Conocer historia para saber qué pasó antes
- Conocer historia para ser más culto
- Conocer historia para entender la realidad, criticarla e incidir en ella
- Conocer historia para saber de los avances de la ciencia y la tecnología.

17. ¿Dónde has tenido conocimiento de la historia? (señala dos opciones)
- En la escuela
 - En la televisión
 - En el cine
 - En pláticas
 - En algunos libros
 - En los periódicos
 - En museos
 - Otros (cuáles)
18. El estudio de la historia, según tu experiencia
- Resulta inútil
 - Falsea la realidad
 - Sirve para tener nuevas ideas
 - Sólo tiene importancia para el profesor o el historiador
 - Ayuda a entender el mundo en que vivimos.
19. En el estudio de la historia debe tomarse en cuenta, principalmente
- El tiempo y el espacio
 - Los fósiles y los restos arqueológicos
 - Los documentos, los testimonios y los libros
 - El clima y los suelos
 - Los hechos políticos y militares
20. Según tu opinión, la historia es un tipo de estudio
- Poético
 - Heroico
 - Narrativo
 - Científico
 - Imaginario
21. ¿Cuándo piensas que la historia se inicia?
- Cuando se descubrió la escritura
 - Desde que Dios creó al mundo
 - Con la presencia de los hombres sobre la tierra
 - Desde el descubrimiento y la conquista de América
 - A partir de la independencia
 - Cuando los hombres descubrieron la agricultura
22. Según tu opinión, el fin de la historia
- Ya pasó; hoy sólo se vive el presente
 - No se sabe cuándo llegará
 - Sólo llegará con el fin del ser humano en la tierra
 - No interesa cuando llegará
23. Los hechos históricos más importantes son:
- Los acontecimientos políticos, como cambios de gobierno
 - Los hechos sociales, como las revoluciones
 - Los problemas económicos, como la producción y el trabajo
 - Los fenómenos culturales, como la pintura y la música
 - Los sucesos militares, como las guerras y las conquistas
 - La vida de los grandes hombres
 - Todos en conjunto
 - La vida cotidiana de hombres, mujeres, ancianos y niños.
 - Otros.
24. ¿Qué es para ti la patria?
- El lugar donde naciste
 - El territorio nacional, el gobierno y el pueblo.
 - La herencia de las tradiciones indígena y española
 - Otros elementos
25. ¿Cuándo te parece que México llega a ser patria?
- Cuando conquista su independencia de España
 - Cuando llegan sus primeros pobladores, hace 40 mil años
 - Cuando se libera de la tutela de la Iglesia, en 1857
 - Cuando derrota al Imperio de Maximiliano
 - Después de la segunda guerra mundial
 - Al desarrollarse el señorío azteca
26. Los héroes, en la historia, son
- Individuos que destacaron por su valor en las batallas
 - Personajes de enorme inteligencia, que aportaron grandes ideas a la humanidad
 - Gobernantes con gran poder y autoridad que controlaron a los pueblos que gobernaban
 - Científicos que produjeron algún invento importante
 - Individuos que destacaron porque sus cualidades eran adecuadas al momento que les tocó vivir.

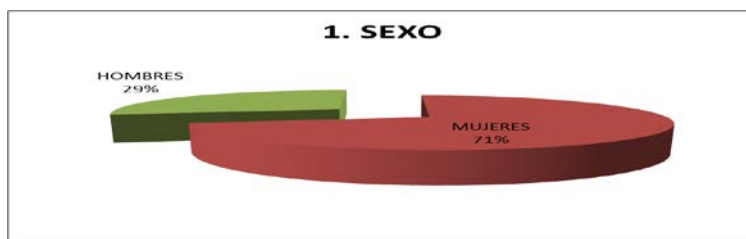
27. ¿Cuáles son elementos que forman la nacionalidad mexicana?
- a) La bandera, el himno nacional y la campana de Dolores.
 - b) El territorio, el gobierno y el pueblo
 - c) El mariachi, el sombrero charro y el folclor
 - d) El pasado común, el idioma, la religión y la cultura.
28. En el México actual
- a) La herencia cultural de los colonizadores españoles casi ha desaparecido
 - b) Podemos encontrar aún la presencia viva de las antiguas civilizaciones prehispánicas
 - c) Sólo es fuerte la influencia cultural de Estados Unidos
 - d) No se reconoce la huella de las luchas entre conservadores y liberales
 - e) Se observa que la revolución mexicana no trajo ningún beneficio para el pueblo
29. A la largo de la historia, los mexicanos hemos podido decidir el destino de nuestro país (elige una opción de cada columna)
- | | |
|------------|------------------|
| 1. Siempre | 5. Completamente |
| 2. Nunca | 6. Parcialmente |
| 3. A veces | 7. Escasamente |
| 4. No sé. | |

Gráficas de encuesta aplicada al grupo 403 de Historia Universal, turno Matutino.

Total de estudiantes: 42

La encuesta es una muestra representativa, son la 3ª parte de los estudiantes de 4º semestre del turno matutino, y sus respuestas nos permiten tener un parámetro de la concepción que existe respecto al conocimiento histórico, en estudiantes de un Bachillerato Tecnológico. En tanto que las características del saber histórico no toman un valor numérico, nos proporciona la idea que los estudiantes tienen de las características de la historia, como un saber que se enseña. Algunas preguntas fueron agrupadas según la categoría revisada. Se dejó fuera de gráficas aquellas preguntas que considero nos ilustran otros conceptos, no menos importantes, pero no trabajados, como el de patria, nacionalismo e identidad.

1. SEXO	
MUJERES	30
HOMBRES	12



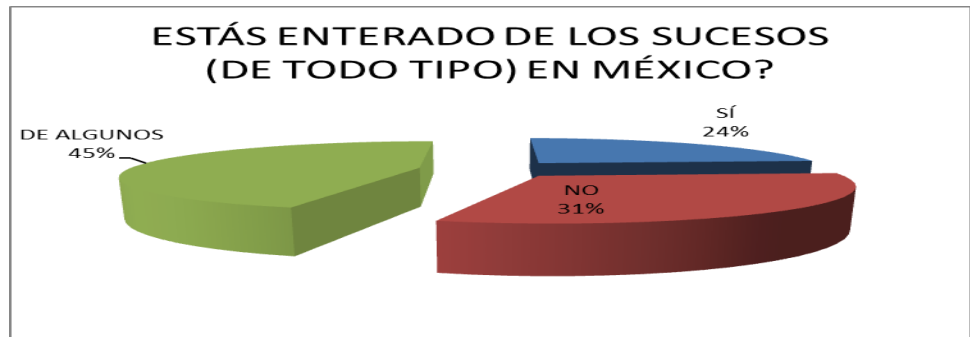
4. ¿A QUÉ CLASE SOCIAL CONSIDERAS QUE PERTENECES?	
ALTA	0
MEDIA	30
POPULAR	3
BAJA	4
MEDIA ALTA	3
MEDIA BAJA	2



En esta pregunta podemos observar que no existe un conocimiento de las condiciones de vida para cada clase social, y menos aún, una conciencia de clase, pues si tomamos en cuenta los ingresos de cada familia, la mayoría podría pertenecer a una clase media baja, pero no se perciben así, pese a que en su mayoría los dos padres trabajan, y no son profesionistas.

5. ¿ESTÁS ENTERADO DE LOS SUCESOS (DE TODO TIPO) EN MÉXICO?

SÍ	10
NO	13
DE ALGUNOS	19



PROBLEMAS (sucesos):

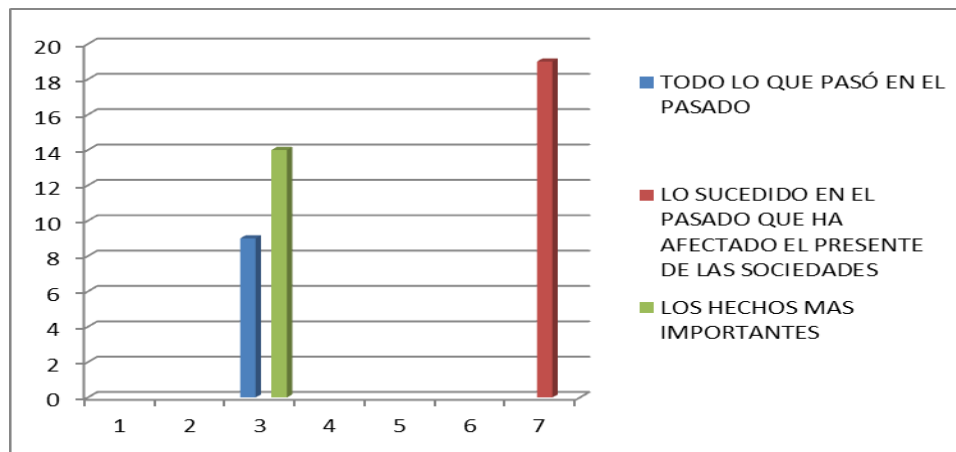
ECONÓMICOS	21
SOCIALES	16
POLÍTICOS	11
ESPECTÁCULOS	3
DEPORTIVOS	10



Es estas dos preguntas podemos ver que la mayoría de los estudiantes afirma saber algunos sucesos, y de estos, mayormente se enteran de los económicos, y en segundo lugar de los sociales, es decir, de los problemas obreros, estudiantiles, del campo y la salud, esto en apariencia es excelente, sin embargo, al hablarlo en clase, lo que saben es de salud, y se refiere a sus materias del área de enfermería. No logran contextualizar estos aspectos al ámbito nacional.

7. PARA TI LA HISTORIA ES:

TOD LO QUE PASÓ EN EL PASADO	9	
LO SUCEDIDO EN EL PASADO QUE HA AFECTADO EL PRESENTE DE LAS SOCIEDADES		19
LOS HECHOS MAS IMPORTANTES	14	



En esta respuesta podemos ver que existe una idea más que aceptable del concepto de historia, pero al mismo tiempo, casi en igual cantidad, se considera que sólo los hechos más importantes, hacen a la historia. Esto por supuesto que limita el papel que pueden asumir como sujetos históricos, pues no consideran que su actuar sea parte de esos grandes hechos.

8. ¿TE GUSTA LA HISTORIA?

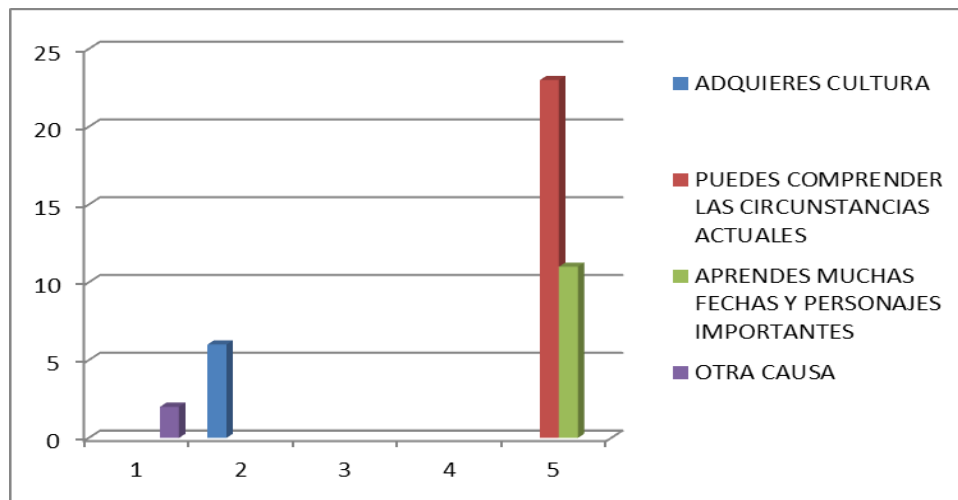
SÍ, MUCHO	1
UN POCO	23
MÁS O MENOS	17
NADA	



El gusto por la historia es mínimo, porque a lo largo de las clases, los “más o menos”, se convirtieron en poco o nada, dificultando las clases. La persona que respondió sí, es en efecto alguien que si realizó todo, y que sí trabajó durante todo el semestre, pero además mostró siempre interés y participación.

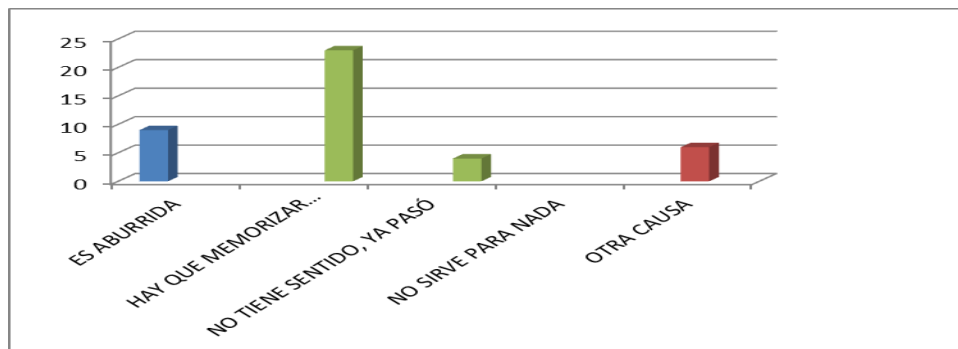
9. DIRÍAS QUE TE GUSTA LA HISTORIA PORQUE

ADQUIERES CULTURA	6
PUEDES COMPRENDER LAS CIRCUNSTANCIAS ACTUALES	23
APRENDES MUCHAS FECHAS Y PERSONAJES IMPORTANTES	11
OTRA CAUSA	2



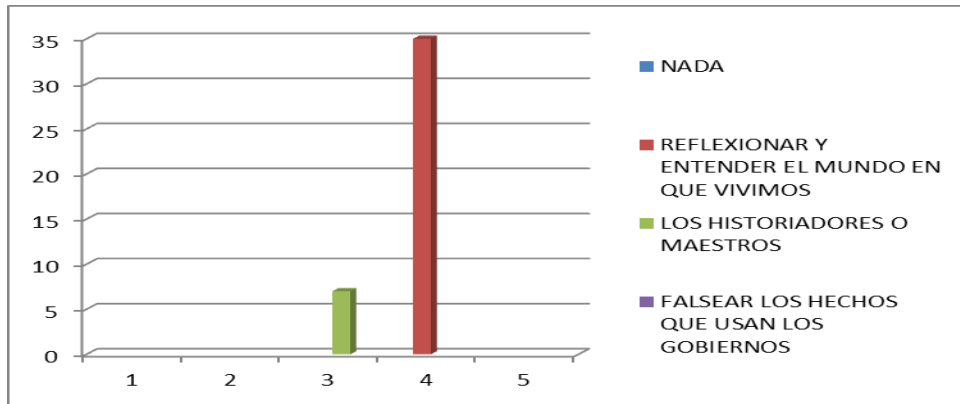
10. NO TE GUSTA LA HISTORIA PORQUE

ES ABURRIDA	9
HAY QUE MEMORIZAR MUCHAS FECHAS	23
NO TIENE SENTIDO, YA PASÓ	4
NO SIRVE PARA NADA	6
OTRA CAUSA	6



11. ESTUDIAR HISTORIA SOLO SIRVE PARA:
 NADA
 REFLEXIONAR Y ENTENDER EL MUNDO EN QUE VIVIMOS
 LOS HISTORIADORES O MAESTROS
 FALSEAR LOS HECHOS QUE USAN LOS GOBIERNOS

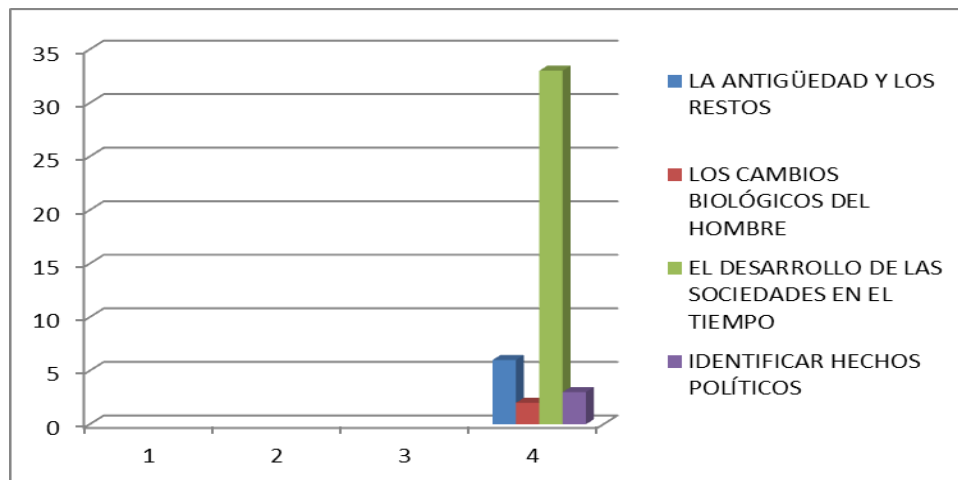
35
 7



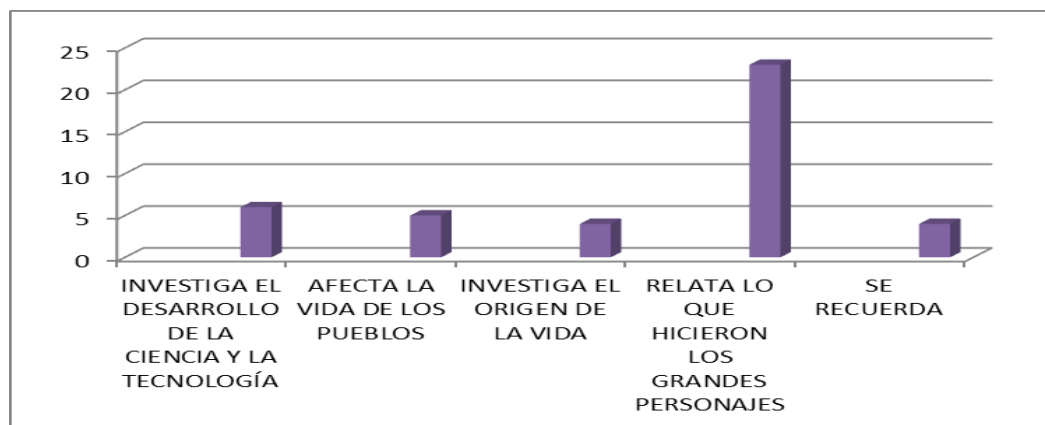
Las tres preguntas anteriores reflejan una contradicción, tal vez en la enseñanza, pues aun cuando comprenden la importancia del saber histórico, y que este sirve para comprender el presente, rechazan la forma en que la han trabajado: fechas y memorización, por tanto, aburrida, dificultando así, su enseñanza-aprendizaje.

12. EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA ES:
 LA ANTIGÜEDAD Y LOS RESTOS
 LOS CAMBIOS BIOLÓGICOS DEL HOMBRE
 EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES EN EL TIEMPO
 IDENTIFICAR HECHOS POLÍTICOS

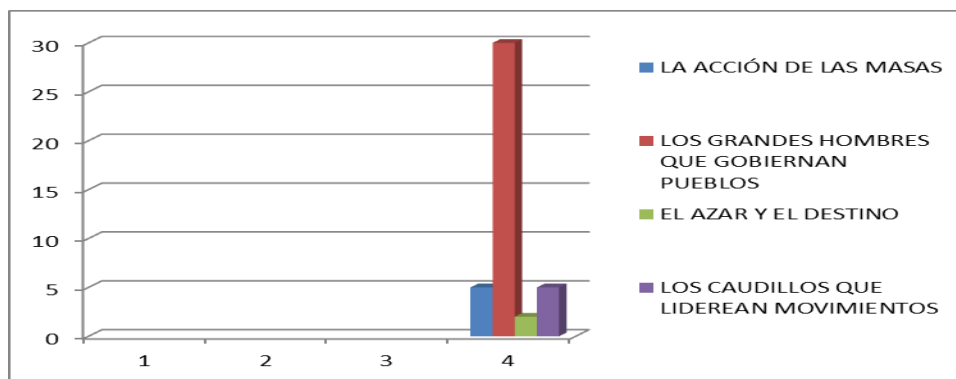
6
 2
 33
 3



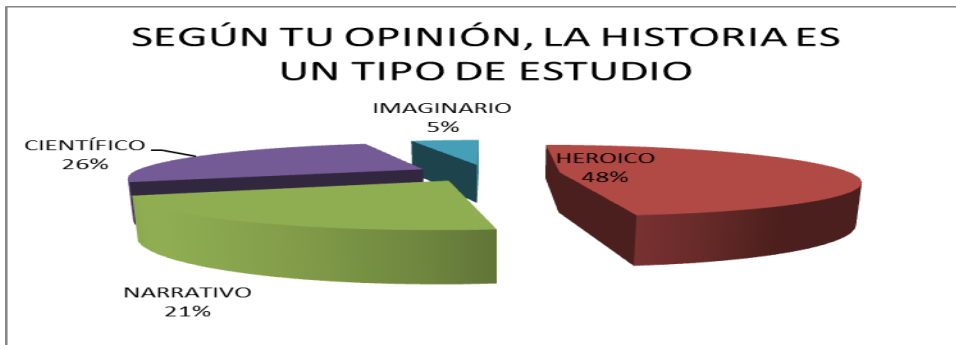
13. UN HECHO HISTÓRICO ES EL QUE:	
INVESTIGA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA	6
AFECTA LA VIDA DE LOS PUEBLOS	5
INVESTIGA EL ORIGEN DE LA VIDA	4
RELATA LO QUE HICIERON LOS GRANDES PERSONAJES	23
SE RECUERDA	4



15. LOS GRANDES CAMBIOS HISTÓRICOS SON DETERMINADOS POR LA ACCIÓN DE LAS MASAS	5
LOS GRANDES HOMBRES QUE GOBIERNAN PUEBLOS	30
EL AZAR Y EL DESTINO	2
LOS CAUDILLOS QUE LIDEREAN MOVIMIENTOS	5

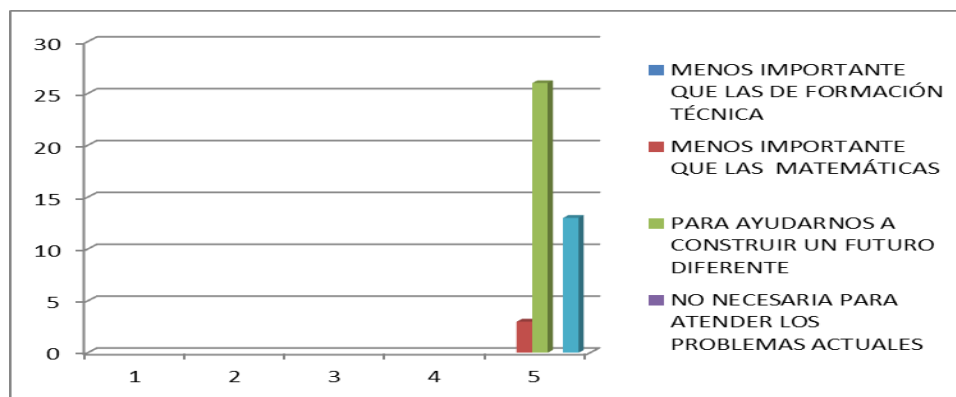


20. SEGÚN TU OPINIÓN, LA HISTORIA ES UN TIPO DE ESTUDIO	
POÉTICO	
HEROICO	20
NARRATIVO	9
CIENTÍFICO	11
IMAGINARIO	2



Las respuestas de estas cuatro preguntas reflejan una nueva contradicción, pues mientras reconocen que la historia estudia a las sociedades, la piensan en función de lo que hicieron los grandes personajes, reflejan una historia de héroes, de grandes hombres o de gobernantes, que deja a un lado a la colectividad, y a ellos mismos como sujetos históricos.

14. SEGÚN TU OPINIÓN, LA ASIGNATURA DE HISTORIA ES	
MENOS IMPORTANTE QUE LAS DE FORMACIÓN TÉCNICA	3
MENOS IMPORTANTE QUE LAS MATEMÁTICAS	26
PARA AYUDARNOS A CONSTRUIR UN FUTURO DIFERENTE	
NO NECESARIA PARA ATENDER LOS PROBLEMAS ACTUALES	13
LA QUE SE OCUPA SÓLO DE HECHOS PASADOS	

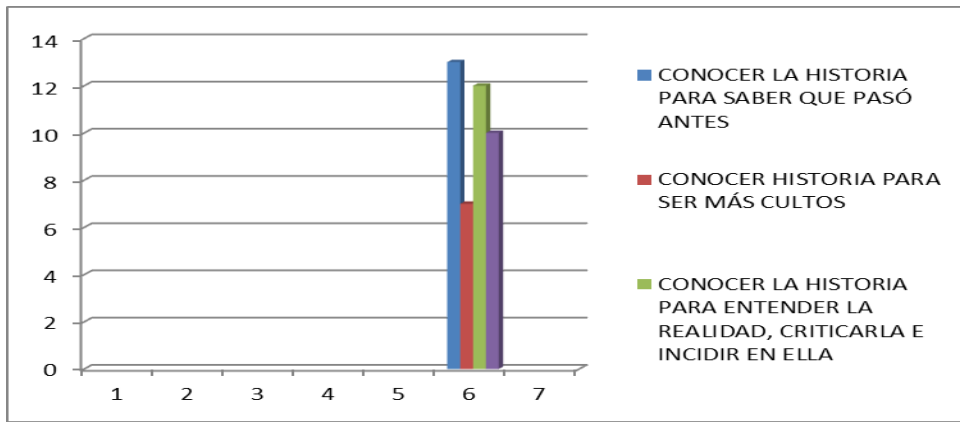


Con esta pregunta podemos percibir que existe una buena base para la enseñanza de la historia, y que es necesario para reforzar esta idea, trabajar los conceptos históricos de manera adecuada, para que esa idea que ya tienen, pueda fortalecerse.

16. DIRÍAS QUE EL PAPEL DE NOSOTROS LOS SUJETOS ES:	
CONOCER LA HISTORIA PARA SABER QUE PASÓ ANTES	13
CONOCER HISTORIA PARA SER MÁS CULTOS	7

CONOCER LA HISTORIA PARA ENTENDER LA REALIDAD, CRITICARLA E INCIDIR EN ELLA 12
 CONOCER HISTORIA PARA SABER LOS AVANCES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA 10

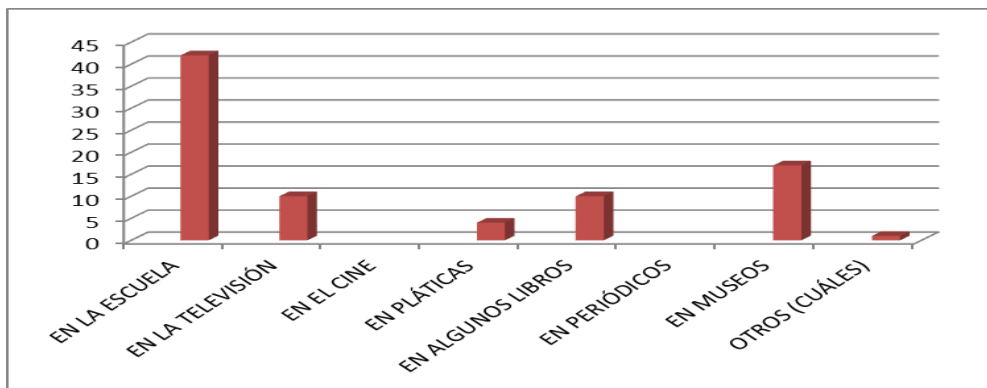
12
 10



Esta respuesta se opone a la anterior, pues aquí se piensa que la historia es solo para saber hechos pasados, en consecuencia, el saber fechas y memorizar, lo mismo que hacer actividades que favorezcan estas habilidades se justifica. Por otro lado, se percibe que el conocimiento histórico puede contribuir al conocimiento de realidad presente.

17. ¿DÓNDE HAS TENIDO CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA? SEÑALA 2 OPCIONES

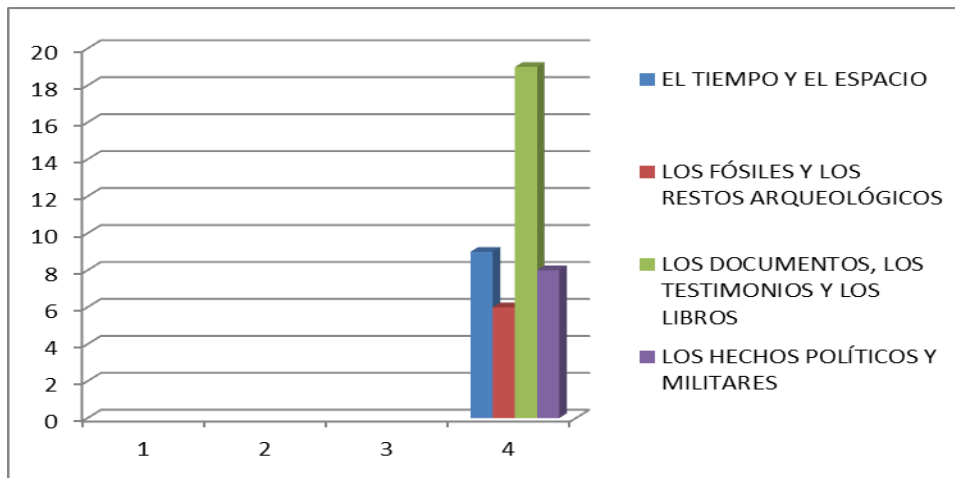
EN LA ESCUELA	42
EN LA TELEVISIÓN	10
EN EL CINE	
EN PLÁTICAS	4
EN ALGUNOS LIBROS	10
EN PERIÓDICOS	
EN MUSEOS	17
OTROS (CUÁLES)	1



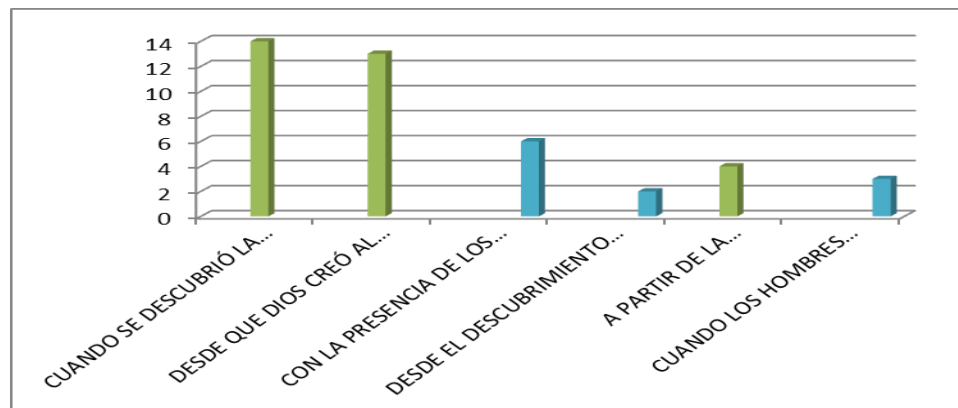
Por supuesto que el lugar donde se aprende historia es la escuela, pues desde nivel primaria se imparte historia, y como una actividad muy recurrente es

mandar estudiantes a los museos, es el segundo lugar donde se tienen los primeros contactos con el saber histórico.

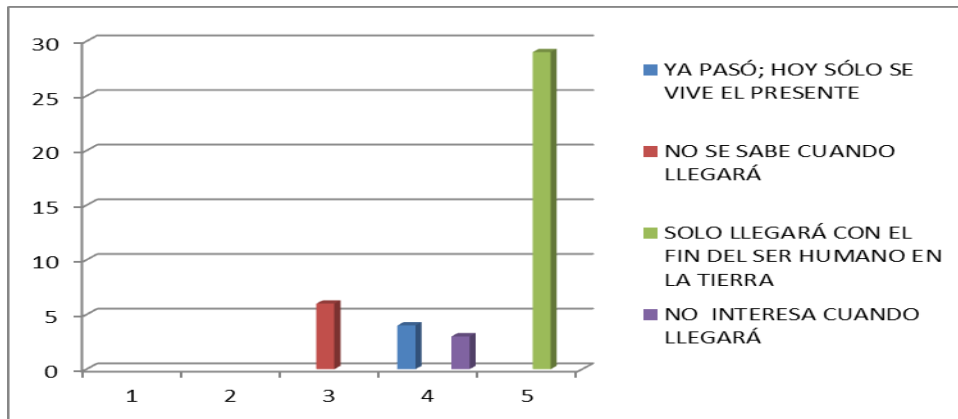
19. EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DEBE TOMARSE EN CUENTA, PRINCIPALMENTE	
EL TIEMPO Y EL ESPACIO	9
LOS FÓSILES Y LOS RESTOS ARQUEOLÓGICOS	6
LOS DOCUMENTOS, LOS TESTIMONIOS Y LOS LIBROS	19
LOS HECHOS POLÍTICOS Y MILITARES	8



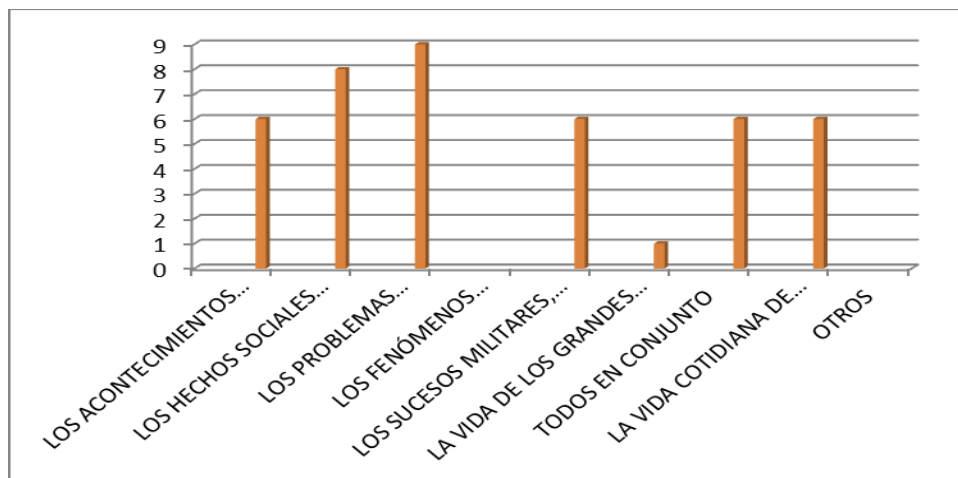
21. ¿CUÁNDO PIENSAS QUE LA HISTORIA SE INICIA?	
CUANDO SE DESCUBRIÓ LA ESCRITURA	14
DESDE QUE DIOS CREÓ AL MUNDO	13
CON LA PRESENCIA DE LOS HOMBRES SOBRE LA TIERRA	
DESDE EL DESCUBRIMIENTO Y LA CONQUISTA DE AMÉRICA	
A PARTIR DE LA INDEPENDENCIA	4
CUANDO LOS HOMBRES DESCUBRIERON LA AGRICULTURA	



22. SEGÚN TU OPINIÓN, EL FIN DE LA HISTORIA YA PASÓ; HOY SÓLO SE VIVE EL PRESENTE		4
NO SE SABE CUANDO LLEGARÁ	6	
SOLO LLEGARÁ CON EL FIN DEL SER HUMANO EN LA TIERRA		29
NO INTERESA CUANDO LLEGARÁ		3



23. LOS HECHOS HISTÓRICOS MÁS IMPORTANTES SON	
LOS ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS, COMO CAMBIOS DE GOBIERNO	6
LOS HECHOS SOCIALES COMO LAS REVOLUCIONES	8
LOS PROBLEMAS ECONÓMICOS, COMO LA PRODUCCIÓN Y EL TRABAJO	9
LOS FENÓMENOS CULTURALES, COMO LA PINTURA Y LA MÚSICA	
LOS SUCECOS MILITARES, COMO LAS GUERRAS Y LAS CONQUISTAS	6
LA VIDA DE LOS GRANDES HOMBRES	1
TODOS EN CONJUNTO	6
LA VIDA COTIDIANA DE HOMBRES, MUJERES, ANCIANOS Y NIÑOS	6



Estas cuatro respuestas reflejan una falta de conceptualizaciones de términos como: fuente histórica, hecho histórico y totalidad, pues al considerar que la historia inicia con la escritura, se deja fuera otros tipos de fuentes, así como de fenómenos históricos, y por otro lado, aceptan el hecho de que es el hombre el que hace historia, pues sin él, no hay historia; separan diferentes elementos de un proceso histórico. Esto puede reflejar una mala enseñanza de conceptos históricos.

ANEXO 2



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO



“2011. AÑO DE

CBT No. 1 REFUGIO ESTEVES REYES, NEZAHUALCÓYOTL

Clave Federal: 1596302 Clave Estatal: 0009TTETUM0064 Clave C. T. 15 ECT0071C
Clave Federal: 1597620 Clave Estatal: 0009TTETUV0064 Clave C. T. 15 ECT0088C

PLANEACION DIDÁCTICA DE:

PROFRA.

GRUPOS:

Ciudad Nezahualcóyotl, México a

CAMPO DISCIPLINAR:		ASIGNATURA:	
---------------------------	--	--------------------	--

MATERIA:	
-----------------	--

GRADO:		SEMESTRE:		GRUPOS:		TURNO:	
---------------	--	------------------	--	----------------	--	---------------	--

I. PRESENTACIÓN

II. DIAGNÓSTICO

UNIDAD DIDÁCTICA I:		CARGA HORARIA:	
----------------------------	--	-----------------------	--

III. COMPETENCIAS

CATEGORÍA	COMPETENCIA GENÉRICA	COMPETENCIA DISCIPLINAR BÁSICA	COMPETENCIA DISCIPLINAR EXTENDIDA
COMPETENCIAS DOCENTES:		ATRIBUTOS:	

IV. ENCUADRE	
CONOCIMIENTOS PREVIOS REQUERIDOS PARA LA UNIDAD	CONCEPTOS CLAVE A DESARROLLAR EN LA UNIDAD

V. ESTRATEGÍA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA	

COMPROMISOS DEL DOCENTE CON EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL GRUPO	METAS DEL DOCENTE EN RELACIÓN CON EL APROVECHAMIENTO Y APROBACIÓN DEL GRUPO
--	--

VI. RETICULA		
MACRORETICULA	MESORETICULA	MICRORETICULA

VII. SECUENCIA DIDÁCTICA			
CUADRANTE	DESARROLLO DE CUADRANTES (Estrategia metodológica)	EVALUACIÓN	
1 Producción de un ambiente de motivación vía la gestión de preguntas de interés en el estudiante y la construcción de estructuras jerárquicas o arboles de expansión			
2 Búsqueda, identificación y evaluación de fuentes de información electrónica, documentación bibliográfica y construcción de una estrategia de indagación.			
3 Acceso a las fuentes de información y jerarquización de los datos, mediante organizadores mentales para responder a la temática planteada.			
4 Construcción de la estrategia de resolución de problemas de acuerdo a los arreglos establecidos y los referentes teórico y metodológico.			

5 Solucionar el problema acudiendo a procedimientos propios de la disciplina bajo el apoyo del docente			
6 Formular la respuesta y generar el reporte o exposición oral o escrita (portafolio de evidencias)			

VIII. ESTRATEGIAS PARA CONOCER LAS HABILIDADES, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES ALCANZADAS POR LOS DISCENTES (EVALUACIÓN-VALORACIÓN)

CUADRANTE	INSTRUMENTOS	PORCENTAJE	FECHA
I			
II			
III			
IV			
V			
VI			
PRODUCTO FINAL O INTEGRADOR: Informe final			
OTROS (PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS, EXAMEN.)			
TOTAL			

IX. REFERENCIAS

BIBIOGRAFICAS	CIBERGRAFICAS

UNIDAD I: GENERALIDADES DE LA HISTORIA

TEMA: INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

- Los estudiantes responderán un diagnóstico sobre el conocimiento de la historia
- Los estudiantes redactarán una carta-compromiso para la clase de historia.

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
30 MINUTOS	• Detectar el grado de gusto-disgusto de la historia.	Actividad focal: discusión guiada: ¿cómo aprender historia?	Pizarrón y marcadores
30 minutos	• Analizar el curriculum, la escuela, las conductas escolares	Narración de un día en la escuela y reconocimiento de relaciones autoritarias	Copias.
30 minutos	• Lean y reflexionen sobre las preguntas del diagnóstico.	Resolución del cuestionario diagnóstico.	copias

CBT No. 1, NEZAHUALCOYOTL, "REFUGIO ESTEVES REYES"
HISTORIA UNIVERSAL
UNIDAD I: GENERALIDADES DE LA HISTORIA

TEMA: DEFINICIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

- Los estudiantes mencionarán su concepción personal de historia
- Los estudiantes leerán diferentes definiciones de historia.

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
30 MINUTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la oralidad de los estudiantes • Definir historia con sus palabras 	Actividad focal: participación oral: ¿qué es historia?	Pizarrón y marcadores
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar definiciones de historia 	Narración de un acontecimiento personal	Pizarrón y marcadores
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar diferentes concepciones de historia 	Trabajo en equipos, Rompecabezas II	copias

CBT No. 1, NEZAHUALCÓYOTL, "REFUGIO ESTÉVES REYES"
HISTORIA UNIVERSAL
UNIDAD I: GENERALIDADES DE LA HISTORIA

TEMA: DISCIPLINAS AUXILIARES DE LA HISTORIA

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

- Los estudiantes investigarán el objeto de estudio de las disciplinas auxiliares de la historia
- Los estudiantes expondrán el objeto de estudio de las disciplinas auxiliares de la historia

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
20 minutos	• Relacionar imágenes con definiciones	Actividad focal: visión de imágenes	Imágenes
50 minutos	• Conocer la definición y el objeto de estudio de disciplinas auxiliares de la historia	Exposición de equipos	Libre, según el equipo.
20 minutos	• Enlistar disciplinas auxiliares de la historia • Conocerán la importancia del trabajo interdisciplinario	Listado de conceptos	cuaderno

**CÉDULA 5.3. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS
MATERIA: HISTORIA UNIVERSAL**

CAMPO DISCIPLINARIO	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	<p>Esta unidad es básica debido a que contiene las bases para el desarrollo de las demás unidades. Cada tema se encuentra estrechamente relacionado de manera que el docente pueda llevar al alumno de la mano a partir de la pregunta generadora, desarrollando los temas a través de distintas técnicas y estrategias de aprendizaje.</p>
ASIGNATURA	CIENCIAS SOCIALES	
MATERIA	HISTORIA UNIVERSAL	
<p align="center">UNIDAD I.</p> <p align="center">PERFIL TEMÁTICO</p> <p align="center">GENERALIDADES DE LA HISTORIA</p> <p>1.1 La ciencia de la Historia</p> <p>1.1.1 Definición de Historia y objeto de estudio.</p> <p>1.1.2 La utilidad de la Historia</p> <p>1.1.3 Disciplinas auxiliares de la historia.</p> <p>1.2 Interpretación de la Historia (corrientes historiográficas)</p> <p>1.2.1 Historia Tradicional (Revisionismo)</p> <p>1.2.2 Materialismo Histórico</p> <p>1.2.3 La escuela de los Annales</p> <p>1.3 El legado de la Revolución industrial</p> <p>1.3.1 De la producción artesanal a la producción en masa.</p> <p>1.3.2 El surgimiento de nuevas clases sociales y el poder económico.</p> <p>1.3.3 Ciencia y tecnología como producto de la Revolución industrial.</p>		<p align="center">ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente inicia mencionando a manera de introducción ejemplos relativos al tema. En el caso específico de la unidad tiene que darle importancia al sentido y utilidad de la historia, matizando la diferencia de cómo se dan clases de forma tradicional que consiste en la memorización de datos y las diferentes propuestas de los historiadores de ver a la historia, por ejemplo desde la perspectiva de Marx “como una lucha de clases sociales”. Dicha teoría rompe con la historia tradicional (la cual se ve solo de forma lineal) y da continuidad a otras propuestas historiográficas enfocadas en el estudio de una historia total, que es respecto al análisis de los acontecimientos históricos, es decir la comprensión de la historia por encima de la memorización. • El docente empieza por realizar la pregunta generadora al grupo, para que éste a su vez, por medio de lluvia de ideas, desarrolle el tema. La pregunta tiene como objetivo la indagación encaminada al reconocimiento de conceptos, categorías, principios y teorías sobre la ciencia de la historia. • Este antecedente le da pauta al docente para poder promover la búsqueda de fuentes de información –cibergráficas o bibliográficas-, que tienen como objetivo que el estudiante genere sus propias respuestas acompañados por el docente, quien se encarga de ir acotando para poder llegar al objetivo en concreto, no omitiendo el intercambio de opiniones a fin de propiciar el trabajo colaborativo. • Teniendo la información deseada el docente elabora, en colaboración con sus alumnos, un mapa conceptual y se explican los conceptos conocidos y los nuevos en relación al tema y establece un vínculo con el ejemplo abordado. Así mismo se establecen de manera paralela contra ejemplos, es decir, aquellos que representen todo lo que el concepto no es. Esto ayudará a clarificar y distinguir el sentido del tema. • El docente delimita y especifica cómo habrá que evaluar la actividad mediante una lista de cotejo utilizando valores determinados para cada punto que la integran.

Considerando que el programa consta de 76 páginas, sólo anexo las páginas que contienen las unidades temáticas.

ANEXO 6

**CÉDULA 6.3 ACTIVIDADES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS
MATERIA: HISTORIA UNIVERSAL**

CAMPO DISCIPLINARIO

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ASIGNATURA

CIENCIAS SOCIALES

MATERIA

HISTORIA UNIVERSAL

Esta unidad plantea situaciones que permiten identificar, comprender, analizar y explicar los acontecimientos mundiales que marcaron el siglo XIX Y XX, mediante elementos generados en la unidad anterior.

**UNIDAD II
PERFIL TEMÁTICO**

**EL MUNDO INESTABLE Y CONVULSIVO EN LA
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA
MITAD DEL SIGLO XX.**

- 2.1 El imperialismo
 - 2.1.1 La independencia de las colonias americanas.
 - 2.1.2 El reparto colonial.
 - 2.1.3 Alianzas y convenios internacionales.
 - 2.1.4 Potencias emergentes del S.XIX.
- 2.2 Revoluciones socialistas
 - 2.2.1 Formación del Estado soviético
 - 2.2.2 Del feudalismo en China a la Revolución cultural
 - 2.2.3 Expansión del socialismo
- 2.3 Ruptura de la paz mundial
 - 2.3.1 Primer conflicto bélico mundial
 - 2.3.2 El mundo entre guerras
 - 2.3.3 Tratados y organismos internacionales
 - 2.3.4 Avances científicos y tecnológicos.

ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

- El docente inicia mencionando a manera de introducción ejemplos relativos al tema, en el caso específico de la unidad tiene que darle importancia a los sucesos del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Por ejemplo puede mencionar las características generales del legado de la revolución industrial, ponderando el imperialismo.
- El docente empieza por realizar la pregunta generadora al grupo, para que este a su vez por medio de lluvia de ideas desarrolle el tema, la pregunta tiene como objetivo la indagación encaminada al reconocimiento de conceptos propios de la unidad.
- Este antecedente le da pauta al docente para poder promover la búsqueda de fuentes de información –cibergráficas o bibliográficas-, que tienen como objetivo que el estudiante genere sus propias respuestas acompañados por el docente quien se encarga de ir acotando para poder llegar al objetivo en concreto, sin omitiendo el intercambio de opiniones a fin de propiciar trabajo colaborativo.
- Teniendo la información deseada el docente elabora en colaboración con sus alumnos un mapa conceptual y se explican los conceptos conocidos y los nuevos en relación al tema y establece un vínculo con el ejemplo abordado, así mismo se establecen de manera paralela contra ejemplos, es decir, aquellos que representen todo lo que el concepto no es, esto ayudará a clarificar y distinguir el sentido del tema.
- El docente delimita y especifica como habrá que evaluar la actividad mediante una lista de cotejo con valores determinados para cada punto que la integran.

**CÉDULA 7.3 ACTIVIDADES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS
MATERIA: HISTORIA UNIVERSAL**

CAMPO DISCIPLINARIO

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ASIGNATURA

CIENCIAS SOCIALES

MATERIA

HISTORIA UNIVERSAL

En esta unidad los temas propuestos son una clara invitación para provocar el análisis y la reflexión, de los alumnos debido a que son acontecimientos que se vinculan con su actuar cotidiano de alguna manera recientes.

**UNIDAD III
PERFIL TEMÁTICO**

DEL MUNDO BIPOLAR AL MUNDO GLOBAL

- 3.1 Situación de África, Asia y América Latina
 - 3.1.1 Movimientos de liberación en África
 - 3.1.2 Movimientos de liberación en Asia
 - 3.1.3 Conflicto Árabe-Israelí
 - 3.1.4 Dictaduras militares en América Latina
- 3.2 La Guerra Fría
 - 3.2.1 El mundo bipolar
 - 3.2.2 Conflictos armados
 - 3.2.3 Carrera armamentista, espacial, científica y tecnológica.
- 3.3 Colapso del socialismo
 - 3.3.1 La perestroika y el Glasnost
 - 3.3.2 Caída del muro de Berlín
 - 3.3.3 Desintegración de la URSS
- 3.4 Conflictos recientes
 - 3.4.1 Guerra del Golfo Pérsico
 - 3.4.2 Invasión de Irak
 - 3.4.3 Globalización y sus efectos

ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

- El docente inicia mencionando a manera de introducción ejemplos relativos al tema, en el caso específico de la unidad tiene que darle importancia a las consecuencias provocadas por la segunda guerra mundial.
- El docente empieza por realizar la pregunta generadora al grupo, para que este a su vez por medio de lluvia de ideas desarrolle el tema, la pregunta tiene como objetivo la indagación encaminada al reconocimiento de conceptos, categorías, principios y teorías sobre los temas de dicha unidad.
- Este antecedente le da pauta al docente para poder promover la búsqueda de fuentes de información –cibergráficas o bibliográficas-, que tienen como objetivo que el estudiante genere sus propias respuestas acompañados por el docente quien se encarga de ir acotando para poder llegar al objetivo en concreto, no omitiendo el intercambio de opiniones a fin de propiciar trabajo colaborativo.
- Teniendo la información deseada el docente elabora en colaboración con sus alumnos un mapa conceptual y se explican los conceptos conocidos y los nuevos en relación al tema y establece un vínculo con el ejemplo abordado, así mismo se establecen de manera paralela contra ejemplos, es decir, aquellos que representen todo lo que el concepto no es, esto ayudará a clarificar y distinguir el sentido del tema.
- El docente delimita y especifica como habrá que evaluar la actividad mediante una lista de cotejo con valores determinados para cada punto que la integran.

CBT No. 1, NEZAHUALCÓYOTL, "REFUGIO ESTÉVES REYES"
HISTORIA UNIVERSAL
UNIDAD I: GENERALIDADES DE LA HISTORIA

TEMA: DIVISIÓN CLÁSICA DE LA HISTORIA Y DIVISIÓN A PARTIR DEL MATERIALISMO HISTÓRICO

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

•Los estudiantes enunciarán principios de diferentes teorías historiográficas

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
20 minutos	• Conocer diferentes teorías historiográficas	Actividad focal: lluvia de ideas. Lectura en equipos.	Copias Cuaderno Pizarrón Marcadores
50 minutos	•Comprensión de conceptos	Subrayado y listado de conceptos Participaciones orales.	Copias Cuaderno
20 minutos	•Contrastar principios historiográficos.	Cuadro comparativo y análisis de realidad social en México.	Cuaderno Pizarrón Marcadores

ANEXO 7

CBT No. 1, NEZAHUALCÓYOTL, "REFUGIO ESTÉVES REYES"
HISTORIA UNIVERSAL
UNIDAD I: GENERALIDADES DE LA HISTORIA

TEMA: EL LEGADO DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

-Los estudiantes analizarán causas y consecuencias de la revolución industrial.

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
30 minutos	• analizar diferentes aspectos de la revolución industrial	Lectura y análisis en equipos.	Copias Cuacerno
30 minutos	•Clasificar efectos de revolución industrial	Elaboración de organizadores gráficos Cuadro PNI	Copias Cuacerno Pizarrón
30 minutos	•Comparar circunstancias de a revolución industrial con las actuales	Exposición de conclusiones	Cuacerno Pizarrón Marcadores Papel bond

ANEXO 8

CBT No. 1, NEZAHUALCÓYOTL, "REFUGIO ESTÉVES REYES"

HISTORIA UNIVERSAL

UNIDAD II: EL MUNDO INESTABLE Y CONVULSIVO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

TEMA: EL REPARTO COLONIAL

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

•Los estudiantes conocerán las causas económicas del imperialismo

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
20 minutos	• identificar las características principales del imperialismo	Vinculación de imágenes a conceptos imperialistas.	Cañón Lap top
30 minutos	•Reconocer conceptos imperialistas, en sucesos reales	Lectura en equipos	Copias Cuaderno Periódicos
40 minutos	• Explicar conceptos imperialistas, vinculándolos a fenómenos actuales.	Elaboración de eslóganes y explicación	Cuaderno Pizarrón Marcadores

ANEXO 9

CBT No. 1, NEZAHUALCÓYOTL, "REFUGIO ESTÉVES REYES"

HISTORIA UNIVERSAL

UNIDAD II: EL MUNDO INESTABLE Y CONVULSIVO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

TEMA: RUPTURA DE LA PAZ MUNDIAL

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

•Los estudiantes analizarán los intereses económicos y políticos de ambas guerras

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
20 minutos	•Ubicar en tiempo y espacio, la primera guerra mundial.	Elaboración de línea de tiempo y señalización de sucesos.	Copias Imágenes Libre.
50 minutos	•Explicación de intereses de diferentes participantes de la 1ª GM	Caracterización de personajes elegidos, monólogos o diálogos.	Libre
10 minutos	•Comprender diferentes motivaciones de sujetos históricos	Plenaria: opiniones personales. Conclusiones escritas	Cuaderno Pizarrón

ANEXO 10

CBT No. 1, NEZAHUALCOYOTL, "REFUGIO ESTEVES REYES"
HISTORIA UNIVERSAL
UNIDAD III: DEL MUNDO BIPOLAR AL MUNDO GLOBAL

TEMA: SITUACIÓN DE ÁFRICA, ASIA Y AMÉRICA LATINA

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

•Los estudiantes comprenderán la importancia de la libertad en un país

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
20 minutos	•Analizar ideas que subyacen en una canción	Escuchar diferentes canciones y escoger párrafos significativos. Responder cuestionario	Grabadora Discos Celulares
30 minutos	•Ubicar en tiempo y espacio diferentes movimientos de liberación	Explicación de la profesora	Mapas Línea del tiempo
40 minutos	•Entender diferentes visiones de hombre, sociedad y LIBERTAD	plenaria: ¿conoces alguna situación similar a la planteada en las canciones? ¿conoces límites a la libertad: escolar, casa, laboral, social?	Cuaderno Pizarrón

ANEXO 11

CBT No. 1, NEZAHUALCÓYOTL, "REFUGIO ESTÉVES REYES"
HISTORIA UNIVERSAL
UNIDAD III: DEL MUNDO BIPOLAR AL MUNDO GLOBAL

TEMA: SITUACIÓN DE ÁFRICA, ASIA Y AMÉRICA LATINA

PROPÓSITOS DE LA CLASE:

- Los estudiantes explicarán las causas de diferentes movimientos libertarios

TIEMPO ESTIMADO	PROPÓSITOS DE LA ACTIVIDAD	TAREAS A REALIZAR	MATERIAL
10 minutos	• Concretizar el concepto de libertad, en movimientos reales.	Lluvia de ideas	Pizarrón Marcadores Mapas
40 minutos	• Contextualizar movimientos de libertad en distintos países	Exposición en equipos	libre
40 minutos	• Contextualizar movimientos de libertad en distintos países	Exposición en equipos	libre

ANEXO 12

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo no. 71. Diario Oficial de la Federación, mayo 28, 1982.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *Antimanual del mal historiador. O como hacer una buena historia crítica*. México, Ed. La vasija, 2002. 130 p
- Álvarez Méndez, J.M. "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid, Morata, 2008: 206-235.
- Banco Mundial. *Informe*. 1996
- Bazán Levy, José de Jesús. "Horizontes actuales de la educación media superior" en Bazán Levy, José de Jesús, y Trinidad García Camacho. *Educación Media Superior. Aportes*. UNAM-CCH, 2001. 2 v. I
- Carr, Edgard H. *¿Qué es la historia?* Trad. Joaquín Romero. 10 reimp. México, Planeta, 1992. 214 p
- Comenio, Juan Amós. *La didáctica magna*. México, Porrúa. 133 p
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal, 1990. 245 p
- Contreras Domingo, José. *La autonomía del profesorado*. 2e. Madrid, Morata, 1999. 231 p
- Chesneaux, J. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. 10 e. Trad. Aurelio Garzón. México, Siglo XXI, 1988. 219 p.
- Chomsky, Noam. *La (des)educación*. Trad. Gonzalo G. Djembe. Barcelona, Crítica. 2001. 235 p
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. 1997
- Escobar Guerrero, Miguel e Hilda Varela. *Globalización y utopía*. México, UNAM-FFyL. 2001. 200 p
- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación*. México, Paidós-UNAM, 1990. 126 p
- Follari, Roberto. "currículum: el sujeto reclama su lugar", Ponencia presentada en el encuentro sobre *currículum*. México, Universidad Nacional Autónoma de Sinaloa, 1982. 19 p

Fontana, Josep. *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica.1992. 153 p

Freire, Paulo. *El grito manso*. México, Siglo XXI. 2003. 101 p

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Trad. Stella Mastrangelo. 8 e. México, Siglo XXI, 2002. 141 p

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 1° reim, trad. Guillermo Palacios. Argentina, Siglo XXI, 2003. 139 p

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 5e. Trad. Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI, 2002. 226 p.

Galeano, Eduardo. *Patas arriba. La escuela del mundo, al revés*. México, Siglo XXI, 1998. 246 p

Gallo, T. Miguel. "la enseñanza de la historia" en Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho. *Educación Media Superior. Aportes*. UNAM-CCH, 2001. 2 v. II

Gee, P.J. *Et. Al. El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Trad. Ma. Marcela González Arenas. Barcelona, Pomares, 2002. 224 p

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Trad. Ara Teresita Méndez. 4e. México, UNAM-Siglo XXI, 1999. 329 p

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990. 290 p

Heller, Agnes. *Teoría de la historia*. Trad, Javier Honorato. México, Fontamara, 2005. 277 p

Hoyos, Carlos Ángel. "Profesionalización y competencia" en Meneses, Gerardo (comp.) *Formación pedagógica. La docencia y el presente*. México, Lucerna Diógenis, 2002.

Kerschensteiner, Georg. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Trad. Luis Sánchez Sarto. 2e. Barcelona, Labor, 1934. 163 p

Kula, Witold. *Reflexiones sobre la historia*. Trad. Jan Patula. México, Cultura Popular, 1984. 190 p.

Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. España. La Piqueta. 1997. 366 p

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y la formación.* Barcelona, Alertes, 1996. 494 p

McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna.* Trad. Pilar Pineda Herrera. Barcelona. Paidós Educador, 1997. 280 p

McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México, Siglo XXI, 2003. 307 p

Mata García, Verónica. "La docencia Hoy" en Meneses, Gerardo (comp.) *Formación pedagógica. La docencia y el presente.* México, *Lucerna Diógenis*, 2002. 118 p

Meneses Díaz, Gerardo. *Formación y teoría pedagógica.* México, *Lucerna Diogenis*, 2002. 150 p

Morán Oviedo, Porfirio, "hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reto para comprender y transformar la docencia" en *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*, capítulo VI. México, IISUE-UNAM, 2012.

Nicol, Eduardo. *Ideas de vario linaje.* México, UNAM-FFyL, 1990. 427 p

Pereyra, Carlos. *Et. Al. Historia ¿Para qué?* México, Siglo XXI, 1980. 245 p

Pereyra, Carlos. *El sujeto de la historia.* México, Alianza, 1984. 249 p

Pestalozzi, Juan Enrique. *El canto del cisne.* México, Porrúa, 1996. 162 p (Sepan Cuantos, 369)

Rousseau Juan Jacobo. *Emilio.* México, Editores Mexicanos Unidos, 1984. 357 p

Rousseau, J.J. *El origen de la desigualdad.* Fragmento. México, FCE, 2000.

Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. Tesis doctoral.* México, UNAM-FFyL, 2002. 356 p

Sánchez Quintanar, Andrea. "reflexiones sobre la historia que se enseña" en Galván Lafarga, Luz Elena, (coord). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006. 489 p

Souto, Xosé, "fines y objetivos en la enseñanza de la geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos" en Prats, Joaquín, *Et. Al. Didáctica*

de la geografía y la historia. España, Grao, III v, Geografía e Historia. (Formación del profesorado. Educación Secundaria)

Tobón Tobón, Sergio, (Et. Al). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México, Pearson Educación, 2010. 200 p

Vilar, Pierre. *Pensar la historia*. México, Instituto Mora, 1992. 123 p.

Wallerstein, Immanuel. *Utopística. O las opciones históricas del siglo XXI*. 2 ed. Trad. Adriana Hierro. México, Siglo XXI, 2003. 91 p

Zemelman, Hugo. *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Anthropos-UNAM, 1998. 172 p

Zemelman, Hugo. *De la historia a la política*. México, Siglo XXI, 1989. 195 p

HEMEROGRÁFICAS.

En defensa de la humanidad. "Declaración final del encuentro En defensa de la humanidad." *La Jornada*. México, octubre 26, 2003.

Informe de actividades 2005. Departamento de Bachillerato Tecnológico. Centros de Bachillerato Tecnológico. Prof. Galindo Aldama García.

Kraus, Arnoldo. "Salud y justicia". *La Jornada*, México, octubre 29, p.25

Reinoso H., Jocelyn. "Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 16 (2010): 135-154

Sen, Amartya. "Cómo juzgar la globalización". *La Jornada. Perfil*. México, febrero 1, 2002. p. III-IV

Street, Susan. "¿Magisterio, docencia o militancia? Rescate del oficio entre las ruinas -¿o los cimientos?-' de la escuela pública moderna, en *Revista Memoria* no. 15, México, enero 2002. p 35

Zarzar Charur, Carlos. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo" en *Perfiles educativos*, abril-mayo, junio 1983:34-46

CIBERGRÁFICAS

Aguirre, L. C. El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren (Versión en español actualizada). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No. 5 2003, en <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>

Álvarez, Raúl Alberto. Entrevista a Peter McLaren, *La Pedagogía del Disidente: práctica revolucionaria en las entrañas de la Bestia*. Disponible en www.stormpages.com/karting/entrevismc.htm

Francis Fukuyama. "El fin de la historia". Facetas, no. 89, 1990, disponible en <http://www.mty.ltesm.mx/dhcs>

Francis Fukuyama. "pensando sobre el fin de la historia 10 años después". País Digital Opinión. Junio 17, 1999. No. 1140. País, España, disponible en <http://members.tripod.com/fukuyama>

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, disponible en www.elortiga.org.

Giroux A, Henry. "Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica". Traducido del inglés por Jana Pickard-Richardson. Centro Cultural Poveda, *Anuario pedagógico* (8), 2004 en www.opech.cl/bibliografico/Doc.../NuevoOrdenMundial.pdf

Kosic, Karel. Dialéctica de lo concreto. (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). En <https://marxismocrítico.files.wordpress.com/2012/.../dialectica-de-lo-concreto>

McLaren Peter y Nathalia Jaramillo. "Pedagogía Crítica, Educación Latina y Lucha de Clases en la Era del Imperio". En <http://psicologiaporla vida.blogspot.mx/2011/02/pedagogia-critica-educacion-latina->

Mattozzi, Ivo. "El cuadrilátero del tiempo. Alguna precisión sobre la didáctica de la historia" en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23898/1/Bol1_IvoMattozzi.pdf

Prats, Joaquim y Joan Santacana. "enseñar historia y geografía. Principios básicos", en www.ub.edu/histodidactica/index

Quiroz Miranda, Sergio. *Ocho Ensayos y una Entrevista para la reconstrucción de la utopía del siglo XXI*. México, Instituto de pedagogía crítica, 2008. 200 p en http://ensenadadigital.net/fundacion/images/M_images/fund/quiroz3.pdf

Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas, en www.sogeocol.edu.co

Valdeon, José Antonio y Antón Valero. *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales* en www.pangea.org/jei/edu/tab