



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

HISTORIA

*El uso de la poesía de guerra para favorecer el aprendizaje
de la Historia Universal en el nivel Medio Superior*

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
HISTORIA

PRESENTA:

KARINA EUNICE SEGURA COLLAZO

TUTORA PRINCIPAL:

Lilia Vieyra Sánchez
FES Acatlán

COMITÉ TUTOR:

Leticia García Solano
Evelia Almanza Montañez
FES Acatlán

Santa Cruz, Acatlán. Estado de México. Septiembre 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	7
I. Historia cultural pedagogía y didáctica crítica, en busca de una mejor enseñanza	18
1.1 Marco teórico histórico	18
1.1.1 La historia cultural, nuevas formas de comprender y reconstruir la historia	25
1.1.2 El mundo como representación desde la poesía	30
1.1.3 Analizando la poesía, Danto, Gadamer y Koselleck	32
1.1.4 La historia cultural y la enseñanza de la historia	41
1.2 Marco teórico pedagógico	42
1.3 Didáctica crítica	58
II. Alumnos, profesores y currículo, la triada educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje	74
2.1 Los alumnos	74
2.1.1 Algunas estadísticas sobre los adolescentes mexicanos	75
2.1.2 Los jóvenes adolescentes, quiénes son y porqué hay que comprenderlos mejor	78
2.1.3 Los adolescentes que estudian en el Colegio de Ciencias y Humanidades	89
2.1.3.1 Características generales del CCH	89
2.1.3.2 Los alumnos que estudian en el CCH	95
2.1.4 La participación de los alumnos desde la pedagogía crítica	102
2.2 Los profesores	108
2.2.1 Características de los profesores del nivel medio superior, particularmente del CCH	108
2.2.2 Los profesores desde la pedagogía crítica	113
2.3 El currículo	117
2.3.1 ¿Qué es el currículo?	117
2.3.2 Transformación histórica del currículo en México	120
2.3.3 Relevancia del currículo para la sociedad	123
2.3.4 El currículo desde la pedagogía crítica	127

III La poesía de guerra, una estrategia de enseñanza para la historia universal en el nivel medio superior	134
3.1. Características generales del área Histórico-Social del CCH	134
3.2 Poesía, la representación cultural de la guerra	138
3.2.1 ¿Qué es la poesía de guerra?	138
3.2.2. Usos de la poesía de guerra	140
3.2.3 Autores y temas para la estrategia didáctica	142
3.3 Acercamiento para trabajar la poesía de guerra en el aula	144
3.3.1 Primera práctica con los alumnos del CCH	144
3.3.2 Comportamiento de los alumnos durante la práctica	145
3.3.3 Justificación de la estrategia final	147
3.3.4 Plan de trabajo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje	149
IV. Analizando la poesía de guerra como estrategia de enseñanza-aprendizaje	168
4.1 Información general de las prácticas	168
4.1.2 Características del grupo 228	169
4.1.3 Descripción de las clases	171
4.1.3.1 Clase uno	171
4.1.3.2 Clase dos	175
4.1.3.3 Clase tres	179
4.1.3.4 Clase cuatro	187
4.1.3.5 Clase cinco	194
4.2 Análisis de Resultados	198
4.2.1 Resultados de las dinámicas de clases	199
4.2.2 De los materiales de lectura	202
4.3 Resultados sobre el trabajo y reflexión con los poemas	206
4.4 El gusto de trabajar con la poesía de guerra	226
4.5 Reflexiones acerca de mi ejercicio docente	229
Conclusiones	234
Anexos	241
Fuentes Consultadas	257

Agradecimientos

Antes que nadie, quiero agradecer a mis padres, Ismael Segura y Raquel Collazo, por todo su amor, apoyo, paciencia, sabiduría y comprensión que han tenido conmigo a lo largo de la vida, son mi motor, motivo de orgullo, tranquilidad y el refugio donde me resguardo cuando las cosas no marchan bien. Sin ustedes nada de esto habría sido posible.

También quiero agradecer a mi hermano adorado Ismael Segura Collazo, quien ha sido el mejor hermano del mundo, mi apoyo, diversión y enojo en estos años. Sin quien la vida no tendría sentido, además este año me dio una gran lección de valentía, coraje y perseverancia.

A mis maravillosas y admirables tutoras, a quienes adoro!! Y con quien estaré en deuda por siempre!!! Las tres son excelentes profesionistas, pero mejores personas.

La doctora Lilia Vieyra Sánchez quien me apoyó, escuchó, aconsejó y guió este trabajo con paciencia, perseverancia, libertad y respeto, fue una sorpresa encontrarme con usted y un enorme orgullo que alguien tan sabia, preparada y perseverante decidiera apoyar a una principiante como yo. Mil gracias y toda mi admiración, cariño y respeto.

La maestra Leticia García Solano, sin usted la práctica final, no habría existido, muchas gracias por su apoyo, consejos, risas y el tiempo brindado, así como por guiar y proyectar conmigo cómo debían quedar las prácticas, de verdad que no tendré con que agradecer toda la ayuda brindada. Asimismo, rescató y me llevó la humildad, sencillez y sabiduría que usted me brindó. También mi admiración, cariño y respeto.

La maestra Evelia Almanza Montañez quien fue un gran apoyo durante la maestría, estuvo al pendiente de mí y de todo lo que pasaba alrededor, me apoyó, escuchó y comprendió cuando fue necesario. Asimismo, sus sabios y pertinentes consejos y lecturas de este trabajo coadyuvaron a perfeccionarlo y que terminara en tiempo y forma. Nuevamente gracias maestra. Fue una bendición encontrarla en la vida.

De igual manera, quiero agradecer profundamente al maestro Raúl Fidel Rocha por todas sus observaciones, tiempo y comentarios que me brindó para mejorar este trabajo. Un gran y comprometido ser humano. La doctora Laura Edith Bonilla, quien también aportó comentarios respecto al trabajo, que sin duda lo mejoraron y llevaron por un camino más profesional.

A mi amada FES Acatlán, mi segundo hogar, que me brindó la oportunidad de regresar a sus aulas y encaminarme de nuevo para seguir creciendo profesional y personalmente!!! Amo a la UNAM.

A mi primo Josué Enrique Martínez por su ayuda en la filmación de las prácticas docentes, por apoyarme y escucharme en esos días que estaba tan tensa. Haciendo más llevadera, la carga. Tu presencia en mi vida, es el recuerdo más grato que tengo de Rebeca.

A mis ex alumnos, Luis, Carlos, Vanessa, Richie, Elisa, Brenda y Fernanda, gracias a ustedes descubrí que vale la pena el esfuerzo de ser maestra y por todos esos momentos que vivimos juntos, decidí mejorar y convertirme en una mejor docente.

Desde luego a las personas que me han acompañado en este camino, como Judith López Armenta, quien aun en la distancia me ha brindado su amistad. A la maestra Valeria Cortés Hernández, porque ahora somos más amigas que antes, aunque ella siempre termina dándome grandes lecciones!!!

A Angélica Reyes Aspiros por su confianza, amistad, tiempo y paciencia, nuestra amistad comenzó aquí, hemos pasado varias cosas!! Espero que sigamos así!!!

Asimismo, mis maestros José Eduardo Villeda, Ángeles de la Rosa y Álvaro Alcántara por su dedicación, compromiso y enseñanzas sobre la enseñanza y la historia, fueron un motivo de orgullo e inspiración.

Especialmente, al profesor Pedro Barrera de Jesús por permitirme realizar las prácticas docentes con sus grupos, por creer y confiar en mí. Mi agradecimiento total.

Tampoco quiero dejar pasar la oportunidad de agradecer a la beca Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU)

por el apoyo económico dado durante estos dos años que duró la maestría y que me permitieron dedicarme a estudiar y realizar mi investigación sin problema alguno.

Por supuesto a mi psiquiatra, la doctora Cristina López, quien me ha ayudado a comprenderme más, tener tranquilidad y saber que los errores a veces son los mejores aciertos y enseñanzas.

A la familia Martínez Collazo por su aliento, apoyo, risas y estar ahí en los momentos más complicados!!!

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a la Biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, por su gran servicio, confianza, apoyo y por permitirme realizar mi investigación de la manera más cómoda y eficiente posible!!

Introducción

Hace cuatro años aproximadamente, cuando no pude entrar a otra maestría, me enfrenté con una interrogante, ¿y ahora, qué haré? La respuesta fue buscar trabajo, la primera opción que cruzó mi mente fue, dar clases, después de tocar puertas, entrevistas y enfrentarme a un sinnúmero de cuestiones, por fin, me dieron la oportunidad, la escuela pertenecía al sector privado, era de la comunidad agustina, queda a dos horas de mi casa, y aunque el sueldo era bajo, acepté, porque necesitaba el empleo y quería ver qué pasaba.

Al principio fue frustrante, recorrer dos horas de camino pensando que después de cuatro años de licenciatura, dos de hacer una tesis, para terminar dando clases en una prepa por tan poco, caí en depresión, era una tortura ir al trabajo, dar clases era lo peor que me había pasado, lo que llevó a engancharme con los alumnos, pues ellos se dieron cuenta que no estaba contenta y ese primer semestre fue terrible. No obstante, mis compañeros maestros y el director de la escuela me dieron su voto de confianza, apoyaron y me dijeron que lo podíamos intentar y ver que la docencia tenía otra cara.

Y esa cara, fue la de mis alumnos, quienes a pesar de todo, comenzaron a acercarse, trabajar y aunque lento, pero respondieron de buena manera, eso fue lo que me alentó y me hizo aceptar y ver la docencia como algo más, cuando empecé mi segundo año en el trabajo, estaba encantada, más que comprometida, con nuevas ideas, actividades y aunque en ese entonces era conductista, creo que logré buenas cosas con los chicos. Con quienes, por cierto, establecí relaciones muy buenas, al grado de que mis compañeras decían que algunos eran mis hijos.

Así, después de vivir la docencia con sus caras buenas y malas, llegué a la conclusión de que eso era lo que me apasionaba y ser maestra de Historia me hacía muy feliz, aunque faltaban muchas cosas por aprender y mejorar, por eso, pensé, sería bueno poder entrar en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM y volverme mejor profesionista. Dos años después éste es mi trabajo de investigación con el cual busco obtener el grado de

Maestra, el que de nuevo tiene a la poesía como eje principal, y otra vez en España, pero es que pocas cosas me apasionan tanto como la Guerra Civil Española, lo que, dicho sea de paso, no es la primera vez que lo trabajo, pues en la licenciatura la tesis, con la cual me licencié en Historia,¹ estuvo enmarcada en ese acontecimiento histórico, aunque me enfoqué en dos poetas españoles, Rafael Alberti y Federico García Lorca representantes de la Generación del 27 y voceros de la causa republicana, de quienes analicé su poesía y la transformación que ésta tuvo de ser lírica a convertirse en proselitista. Por lo que decidí combinar mi amor por la Historia Universal con la emoción y magia de la enseñanza, las características del trabajo y en qué consistió las presento a continuación.

No obstante, más allá de mi afinidad, España es el país, quizá junto con Estados Unidos, que más influencia ha ejercido sobre el nuestro, y que en ciertos pasajes, la historia de México se asemeja con la del país ibérico, más no son iguales y creo firmemente que al comprender al otro nos lleva a comprendernos mejor a nosotros mismos.

Aunado a que el tema de la Guerra Civil sigue siendo una cuestión bastante complicada de tratar y estudiar, sobre todo, en España donde las heridas no han sanado y hasta hace poco era tabú hablar sobre dicho acontecimiento. De hecho, los historiadores tampoco se han atrevido a tocarlo del todo, pues como dice Enrique Moradiellos, en pos de la democracia se aceptó el olvido, dejando el pasado en donde estaba, sin removerlo porque ya no tenía caso seguir escarbando en lo que fue, motivo que ha llevado a que muchos científicos sociales cuestionen el papel de los historiadores y la responsabilidad que tienen con la sociedad al callar o querer alzar la voz sobre dicho tema.

Sus conclusiones reafirman un concepto ya bien establecido por los analistas previos: la traumática memoria latente sobre el conflicto y el propósito decidido de evitar su repetición (“Nunca más la guerra civil”) fue un factor muy poderoso a la hora de propiciar el carácter pacífico, negociado y consensuado de la transición política desde la dictadura franquista al régimen democrático-parlamentario. Con el inevitable precio implícito de ese proceso reformista/rupturista: combinar la *amnistía* de los delitos políticos con una tácita *amnesia* histórica que atajara la petición de

¹ Karina Eunice Segura, *Fusiles llenos de tinta, Rafael Alberti y Federico García Lorca, un análisis a través de la teoría de las generaciones*, México, UNAM-FES Acatlán, 2011, Tesis aprobada con Mención Honorífica.

responsabilidades por los crímenes del pasado y sentara las bases de la reconciliación entre vencedores y vencidos.²

Al estar dando clases con los alumnos, me percaté que los hechos históricos complejos como las guerras, invasiones o revoluciones, les costaban mucho trabajo de comprender, pues decían que eran muchos datos, nombres, fechas, batallas, entre otros, de modo que sufrían al ver esos temas, por lo que decidí echar mano de la poesía de guerra, ya que me gusta y había trabajado con ella, por lo que pensé que sería viable y podría resultar en algo positivo, cuando trabajé con mis alumnos, la verdad nos fue bien, aunque no como hubiéramos esperado, así decidimos que era un área de oportunidad que podíamos aprovechar y proponer como una estrategia didáctica para desarrollar en la MADEMS.

Así el tema central de esta investigación es la utilización de la poesía de guerra para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes que cursen la materia de Historia Universal en el nivel medio superior.

Mi objetivo principal es demostrar cómo los poemas de guerra pueden ser utilizados como herramienta didáctica y coadyuvar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para analizar y comprender el tema de la Guerra Civil Española (1936-1939) desde la pedagogía crítica. En este caso quiero aclarar que solamente me aboqué a un tema del programa de estudios del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CCH) ya que me pareció más viable y factible de realizar para poder demostrar mi supuesto, que si me decantaba por una unidad completa o varios temas.

Parto del supuesto de que mediante el uso de los poemas de guerra los alumnos pueden llevar a cabo procesos crítico reflexivos que les permitirán adquirir conocimientos históricos, en este caso acerca de la Guerra Civil Española, pero también que tomen una postura analítica y propia sobre la guerra, las ideologías, los nacionalismos, la violencia y que lo relacionen con el impacto que estas cuestiones siguen teniendo en nuestra realidad y, particularmente, en su vida diaria.

² Enrique Moradiellos, *La persistencia del pasado: escritos sobre la historia*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 2004, p. 136.

En esta parte, me gustaría aclarar que si bien la poesía maneja un lenguaje a veces complicado por el uso de metáforas, símbolos, oxímoros, y demás figuras literarias, es perfectamente adaptable al uso de herramienta histórica, ya que

Las composiciones poéticas nos presentan acontecimientos y personajes históricos en forma viva y artística [...] son sumamente indicadas para vivificar y ahondar la enseñanza, ilustrar hechos históricos, es decir, aclararlos; muchas de ellas son potentes reflectores del espíritu y de la ideología de las diversas épocas. Aquellas poesías que derivan de la época descrita, y en el fondo de las cuales yace una vivencia original, llevan en sí el valor de fuente y pueden ser utilizadas como tales.³

Como vemos, la poesía de guerra permite concebir una idea más clara de los acontecimientos, observar de manera vívida como varias personas, en este caso los poetas, vivieron y sintieron el arribo de la Guerra Civil Española, nos parece que ahí radica uno de los puntos fuertes de la poesía, que nos lleva de la mano hasta el momento histórico, no lo cuentan terceros, o es un simple relato con fechas y nombres, sino que es el testimonio de alguien que estuvo cerca del acontecimiento, lo vivió en carne propia y no le quedó otro medio más que el de expresarse y tratar que la gente tomara consciencia sobre los acontecimientos históricos por medio de su poesía, la cual dejó de ser lúdica para convertirse en combativa y que tuviera una incidencia mayor en la gente y en él mismo.⁴

Lo que sin duda, servirá para que los chicos consigan crear empatía histórica con el suceso y los personajes, lo cual es difícil de conseguir más no imposible y yo estoy convencida que la poesía de guerra nos permitirá alcanzar este tipo de objetivos aunque podrían parecer sumamente complicados.

Este trabajo se sustenta teóricamente en varias corrientes, primero, la cuestión disciplinaria que es la metodología histórica quedó enmarcada en la corriente de la Escuela de los Annales y en la Nueva Historia Cultural que se desprende de la primera, pues comparten la visión y creencia de explotar nuevas maneras de investigar la Historia y que pienso, es viable también para modificar la forma en que enseñamos la ciencia histórica, en lo que respecta a la cuestión pedagógica y didáctica, partí de las posturas metodológicas críticas de éstas, las

³ Camilo Arias Almaraz, *Didáctica de la historia*, México, Oasis, 1971, p. 91.

⁴ Rafael Alberti, *La arboleda perdida, tercer libro, (1931-1977)*, Alianza Editorial, Madrid, 1998, p. 35.

cuales están encaminadas a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de maestros como de los alumnos, pues postulan que al ser ambos intelectuales tienen capacidades cognoscitivas superiores que los podrían llevar a comprender más allá de la memorización y repetición, por lo que buscan que se fomenten procesos críticos, reflexivos y propositivos para que mediante éstos los alumnos adquieran una consciencia crítica y realista de lo que sucede en su sociedad, es decir, ya no se pretende que los chicos estén en una burbuja aislados, puesto que la escuela es un reflejo de la sociedad.

Estado del arte

Considero necesario mencionar que dentro de la MADEMS, ya se han realizado trabajos donde la poesía es el principal recurso didáctico, entre los que destacan el de Ernesto Castañeda de MADEMS Español, por la Facultad de Filosofía y Letras, con el título *Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior*⁵, el cual es un trabajo destacado y meritorio, que se enfoca a cómo trabajar desde el taller de lectura y redacción la poesía, y hace un análisis lírico de ésta, en el mismo ámbito, encontramos el estudio de Bartolo Mazaba, de MADEMS español, pero de la FES Acatlán, quien con el análisis *Un paseo por la literatura: propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía lírica en el bachillerato*⁶ lanza propuestas didácticas enfocadas al estudio de la poesía lírica latinoamericana.

Si bien estos dos trabajos comparten con el mío, el nivel educativo al que nos enfocamos y la poesía como punto central de la didáctica y el aprendizaje, mi investigación se distingue porque usaré la poesía de guerra producida durante un acontecimiento determinado y más que analizar la lírica y las características propias de la poesía, me interesa que los alumnos lleven a cabo un proceso reflexivo sobre la Guerra Civil a partir de poemas de guerra, dando pie para estudiar el contexto

⁵ Ernesto Castañeda, *Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior*, México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012.

⁶ Bartolo Mazaba, *Un paseo por la literatura: propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía lírica en el bachillerato*, México, FES Acatlán, 2011.

histórico, las posturas ideológicas, el desarrollo de la guerra, los personajes involucrados, así como la vida cotidiana en las trincheras y fuera de éstas.

En lo que respecta a la MADEMS Historia, se han hecho sustanciosos trabajos que toman a la literatura como instrumento para reflexionar en torno a métodos o sucesos históricos, no obstante, la mayoría de éstos se avocan a las novelas de corte histórico, como es el trabajo de Melvin Díaz titulado *La aplicación de la novela Tropa vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia*,⁷ enfocado y usado en la materia de historia de México I y II, de modo, que ya desde ahí encontramos diferencias con mi trabajo, por el uso de la novela y la materia en la que se plantea. Asimismo, el año pasado nuevas aportaciones al mundo de la enseñanza vieron la luz, primero, el compañero Raymundo Flores Santuario quien por medio de la investigación *La novela Los de abajo como estrategia didáctica en la enseñanza del tema Revolución Mexicana*,⁸ nos mostró una nueva manera y fuentes para trabajar la Revolución Mexicana ya que él empató su propuesta de enseñanza con los postulados de historia social que en un momento dado propuso Edward Palmer Thompson, es decir rescataron la historia desde abajo como acertadamente indica el título de la tesis. Por otro lado, Moisés Melgoza Castillo, también interesado por el tema de la Revolución Mexicana, realizó la tesis *Uso de la novela histórica para propiciar el aprendizaje significativo del tema revolución mexicana, en el nivel medio superior*⁹ que a diferencia de otros trabajos se enfoca y realizó sus prácticas en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sistema que es diferente del CCH y que está estructurado bajo el enfoque del aprendizaje significativo, tal vez lo que resalte del trabajo del compañero Melgoza es que su investigación está acompañada de un trabajo estadístico muy completo, aunque el tema y los recursos didácticos trabajados sean parecidos a los de Raymundo Flores.

⁷ Melvin Díaz, *La aplicación de la novela Tropa vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia*, México, FES Acatlán, 2008.

⁸ Raymundo Flores Santuario, *La novela Los de abajo como estrategia didáctica en la enseñanza del tema Revolución Mexicana*, México, FES Acatlán, 2015.

⁹ Moisés Melgoza Castillo, *Uso de la novela histórica para propiciar el aprendizaje significativo del tema revolución mexicana, en el nivel medio superior*, México, FES Acatlán, 2015.

Al momento de investigar me di cuenta que la mayoría de los trabajos que se realizan en la MADEMS son sobre Historia de México, igual que pasaba en la licenciatura, cosa que no critico, pero creo firmemente que no se puede premiar la historia de nuestro país por encima de lo que pasó en otras latitudes, a mi parecer se tiene una visión cuadrada de que sí se puede estudiar y que no, además de que se llega a plantear que la Historia Universal no es útil o no tiene caso ya que eso que pasó no es aquí, lo cual dice mucho de las visiones y pensamiento de cierto tipo de historiadores, que suelen ser más tradicionales. Por otra parte, considero que la Historia Universal es igual de importante que la Historia Nacional.

En el rubro de los libros especializados se encontraron títulos interesantes como el de Graciela Pellizzari De Sosa Rojas, *Una nueva visión de la poesía: Propuestas educativas*,¹⁰ que está enfocado a usar la poesía para materias de lengua o literatura, mientras que el de Salvador Elizondo, *Museo poético: Antología didáctica de la poesía mexicana moderna para uso de los estudiantes extranjeros de la escuela de cursos temporales*,¹¹ es una propuesta para que estudiantes extranjeros aprendan la lengua castellana, por otro lado Iván Suárez, *Poesía en acción: lineamientos para motivar la creatividad*,¹² busca, como dice el título de su libro, fomentar la creatividad de los chicos, Sergio Andricain, es otro autor que se interesa por la injerencia de la poesía en el aula, así lo deja ver en su libro *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?*¹³ En el cual proporciona nuevas formas de cómo trabajar el poema y que se le pierda un poco el miedo a utilizarlos en el aula, pero éste también está enfocado a cuestiones de la lengua española. Uno de los pocos trabajos multidisciplinarios que encontré, y que toma en cuenta la poesía es el de Alfredo R. Palacios, *Interdisciplinar para armar: plástica, poesía, matemática y filosofía*,¹⁴ quien de manera original trata de proponer como la poesía necesita y

¹⁰ Graciela Ines Pellizzari De Sosa Rojas, *Una nueva visión de la poesía: propuestas educativas*, Buenos Aires, Braga, 1990.

¹¹ Salvador Elizondo, *Museo poético: Antología didáctica de la poesía mexicana moderna para uso de los estudiantes extranjeros de la escuela de cursos temporales*, México, Editorial Aldus, 2002.

¹² Ramón Iván Suárez, *Poesía en acción: lineamientos para motivar la creatividad*, México, Alfaguara-Santillana, 2007.

¹³ Sergio Andricain, *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?*, Buenos Aires, Lugar, 2003.

¹⁴ Alfredo R. Palacios, *et. al, Interdisciplinaria para armar: plástica, poesía, matemática y filosofía*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998.

es útil para las matemáticas, la filosofía y el arte, y por último tenemos a Jean Georges, *La poesía en la escuela: hacia una escuela de la poesía*,¹⁵ quien propone que no se debe alejar la poesía de las aulas sino al contrario seguir e insistir en que por medio de la poesía se puede aprender y disfrutar.

Todos estos trabajos mencionados, tanto los de la MADEMS como los libros especializados, que se han dedicado a estudiar cómo y por qué es necesario y positivo utilizar la poesía en el salón de clase, son sumamente meritorios, ya que de diversas maneras han aportado a la inclusión de la poesía en la enseñanza, y a desvelar diversas formas y métodos de trabajar con ésta.

No obstante, a pesar de sus grandes aportaciones, la mayoría se enfocan a cuestiones líricas y características que cada poema tiene y cómo hay que usarlos en el salón de clase, algunos son para niños, otros para nivel medio e inclusive universitario, aunque todos dedicados a las materias de español, literatura o talleres de redacción y análisis de textos, de modo que sus objetivos y fines difieren con el mío que además está pensado para trabajar en la materia de historia, aunque algunas de estas investigaciones, nos han servido para darnos una idea sobre cómo se puede trabajar la poesía y el tipo de estrategias didácticas que ellos ya plantearon, sin importar que sean de materias diferentes.

Ahora bien, sin querer sonar pretenciosa, pretendo que cualquier docente que llegué a leer esta investigación y se sienta atraído por la propuesta didáctica, pueda aplicarla en cualquier escuela, materia, tema, siempre y cuando sean de historia, ya que creemos que hemos dado las pautas principales para desarrollar la estrategia o usar el recurso didáctico, los cuales también son factibles de seguirse mejorando y enriqueciendo.

Estructura capitular

La estructura de este trabajo quedó de la siguiente manera: El capítulo I, denominado *Historia cultural, pedagogía y didáctica crítica, en busca de una mejor*

¹⁵ Jean Georges, *La poesía en la escuela: hacia una escuela de la poesía*, Trad. Ana Garralón y Francisco Lapuente, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

enseñanza tiene por objetivo sentar las bases teórico-metodológicas, históricas, pedagógicas y didácticas en las cuales se sustentará mi estrategia de enseñanza-aprendizaje, por lo que mencionaremos y describiremos las características principales de cada una de éstas. Aquí lo que me interesa es abocarme a las corrientes que utilizaré en esta investigación por lo que no se hablará ni describirá otro tipo de corrientes históricas o de enseñanza.

Por otra parte, el capítulo II, titulado *Alumnos, profesores y currículo, la triada educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, se centra en describir y analizar quienes son los sujetos envueltos en la tríada educativa, sus características y papel que juegan en la educación del siglo XXI en nuestro país. Parte del interés por desarrollar este capítulo surgió cuando investigando noté que pocos trabajos de investigación de la MADEMS se detenían a reflexionar sobre los chicos con quienes trabajaban y si lo hacían les concedían mínimo espacio en sus investigaciones, por lo que pensé que sería propicio describir y tratar de formar un imaginario del adolescente mexicano que estudia en el CCH, para finalmente llegar a comprender cómo aborda la pedagogía crítica cada uno de estos integrantes, sin los cuales el ejercicio docente sería prácticamente inexistente.

Mientras, el tercer capítulo, *La poesía de guerra, una estrategia de enseñanza para la historia universal en el nivel medio superior*, tiene por objetivo desarrollar y justificar la estrategia didáctica que realicé con los chicos del CCH, no obstante, realicé un esbozo de la materia de Historia Universal II, con el objetivo de comprender el contexto en que se inserta dicha materia, así como una explicación breve de lo que es la poesía de guerra, usos y autores en los que me basé para justificar y presentar mi estrategia didáctica, la cual desarrollo de manera explícita junto con el plan de trabajo que seguí durante mis intervenciones en el Colegio.

Finalmente, en el capítulo IV, titulado *Analizando la poesía de guerra como estrategia de enseñanza-aprendizaje* describí todo lo que pasó en mis prácticas tanto lo bueno como lo malo y que dará pie para analizar los resultados obtenidos después de cinco sesiones de clases con los chicos, y que mostrarán si nuestra hipótesis fue aprobada, viable y que tan factible es de seguir aplicando esa estrategia, así como su pertinencia y factores que pueden mejorarse o cuales se podrían omitir.

Mapas, fotografías y gráficas

En este trabajo incluí algunas imágenes de las clases que tuve con los chicos del CCH, en donde quise plasmar su energía, entusiasmo con que trabajaron, así como la muestra de algunos de los productos académicos que obtuve en mis prácticas, también decidí poner mapas geográficos e históricos sobre el desarrollo de la Guerra Civil Española, ya que éstos complementan la narración que sobre dicho acontecimiento hice en el salón de clases y que ayudarán al lector a hacerse una idea más completa de cómo fue la evolución de la contienda y que, dicho sea de paso, fueron los mismos mapas que utilizamos en las clases con los alumnos.

En lo que respecta a las gráficas, éstas son la representación esquemática de los resultados que obtuve con los alumnos cuando les apliqué una pequeña encuesta sobre su percepción de trabajar con la poesía de guerra, así como sus gustos y preferencias sobre la manera más adecuada de abordar la enseñanza de la historia.

De igual forma puse anexos donde muestro imágenes, los primeros bocetos de mi estrategia, así como pruebas de los trabajos que realizamos con los chicos durante nuestra intervención en el aula.

Alcances y limitaciones

Me gustaría aclarar que esta investigación, parte de lo general a lo particular, donde los tópicos que se abordan están pensados y presentados de tal manera que den una idea general de las bases en las que se sustentó este trabajo y como se plasman o materializan en los resultados y trabajos realizados con los chicos.

Quiero dejar claro que los límites de esta investigación llevaron a que no se aborden cuestiones de la educación internacional o nacional, las cuales aunque reconocemos, el mencionarlas sale del alcance y límite de este trabajo, pues

considero que hay otros medios y oportunidades para hacer una crítica al sistema educativo nacional, pero que en estas páginas estaría de más.

Asimismo, por la naturaleza de mis objetivos y teniendo presente que lo esencial de esta investigación es el desarrollo y puesta en práctica de nuestra estrategia de enseñanza-aprendizaje, sólo hablaré del bachillerato universitario y, específicamente, de uno de sus modelos, tampoco haremos una revisión histórica exhaustiva del colegio, ya que en otros trabajos parecidos se puede consultar el desarrollo que ha tenido el CCH. Tampoco tocaré otras corrientes o maneras de abordar la enseñanza ni la historia, sólo nos mantendremos en las que planteamos en el primer capítulo.

Por lo que mantengo la postura de que el eje teórico, metodológico y práctico que realicé a lo largo de este trabajo estuvo enfocado en desarrollar y demostrar la viabilidad de mi propuesta de enseñanza-aprendizaje, por lo que cualquier cosa ajena a ésta se dejó de lado.

En cuanto a la factibilidad de la presente investigación, encontré que las cosas a favor son alentadoras ya que cuento con el conocimiento y análisis de las composiciones poéticas, también gracias a las prácticas educativas que realicé a lo largo de la maestría tuve la oportunidad de poner en acción mi estrategia y sobre todo, irla perfeccionando a lo largo de todas las intervenciones en el aula que llevamos a cabo.

Asimismo, reconozco que una de mis debilidades era el poco conocimiento que tenía sobre la pedagogía y la didáctica, por lo que ésa fue la parte que más tuve que trabajar e ir puliendo sobre la marcha, no obstante, el apoyo constante y valioso de mis tutoras fue fundamental para poder subsanar y complementar mi conocimiento.

Sin más, a continuación presento mi investigación que realicé a lo largo de estos dos años y que positivamente ha llegado a buen puerto.

I. HISTORIA CULTURAL, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA, EN BUSCA DE UNA MEJOR ENSEÑANZA

*Puede decirse que el grito de la historia nace con nosotros
y que es uno de nuestros dones más importantes.
En cierto sentido somos históricos todos los hombres.*

Thomas Carlyle

Una de las cuestiones que vienen a la mente de cualquier historiador cuando se dispone a entrar a un salón de clases, es qué tipo de historia voy a enseñar, será como la que aprendí en la Facultad o lo haré de forma diferente, pero el ambiente, el público, y hasta la forma de ver o entender la historia se han transformado, siguen cambiando conforme el mundo avanza, por lo que la forma de enseñar también tiene que evolucionar, así debemos estar al día en cuanto a estas cuestiones y, sobre todo, tomar posturas como historiadores-docentes y a partir de éstas ejercer nuestra labor profesional, pues no podemos quedarnos neutrales ante ninguna situación, tenemos que tomar decisiones y llevarlas a cuestas.

Así, el objetivo de este primer capítulo es presentar los fundamentos teóricos, históricos, pedagógicos y didácticos, en los que me basé y sustenté mi investigación y estrategia didáctica. Primero hablaré de la postura histórica, posteriormente se analizarán los principales preceptos de la pedagogía crítica y finalmente veremos en qué consiste la didáctica crítica y como ésta aportará a la estrategia que se presentará en el capítulo III.

1.1 Marco Teórico Histórico

Partiré del fundamento histórico ya que considero esencial explicitar el marco teórico de la Historia e Historiografía, que se centrará específicamente en la Historia Cultural, como una de las corrientes que se desprendieron de la Escuela de los Annales, porque aquella es la postura teórica que mejor se acopla a la estrategia didáctica propuesta. A continuación enunciaré sus principales características.

La ciencia histórica ha pasado por varias etapas teóricas, que fueron desde las que pugnaban por transcribir los documentos sin interpretarlos (positivismo),

las que creían que la diplomacia y la historia política eran las más importantes de consignar o lo único que conformaba la historia (historicismo), hasta llegar al extremo que postuló la muerte de la historia (posmodernidad). No obstante, hay que reconocer que todas éstas han aportado algo a la historia, pues han obligado a la mayoría de los historiadores a reflexionar sobre nuestra labor y la manera en como trabajamos, escribimos y divulgamos nuestras investigaciones, ahora bien, en medio de las dos últimas fases de la teoría histórica, surgió a principios del siglo XX, una de las corrientes teórico-metodológica que más ha enriquecido a la disciplina, a saber: La Escuela de los Annales.

Fundada en Francia, el año de 1929, por los economistas-historiadores Lucien Febvre (1878-1956) y Marc Bloch (1886-1944), a través de la revista *Annales d'histoire économique et sociale* defiende que la historia debe ser total, es decir, cualquier producción de la humanidad es digna y posible de historiar, por lo que se debe echar mano de otras disciplinas científicas, ya sean sociales o aplicadas, para que se analicen los acontecimientos históricos desde diferentes posturas. La primera etapa de esta escuela fue revolucionaria porque cambió todo el enfoque que hasta ese momento había sobre cómo abordar el pasado,

...es una escuela en sentido de agrupación en torno a un método de investigación que se caracteriza, entre otras muchas cosas, por la evolución continua en sus planteamientos y la connivencia con varios paradigmas o enfoques; es un movimiento intelectual de carácter abierto e integrador. Con los integrantes de esta escuela, vamos a pasar de una historiografía política e institucional construida a partir de una metodología positivista y erudita, que pretendía la objetividad y neutralidad total del historiador a partir de la edición crítica de los documentos históricos, a una historiografía social y económica servida por una metodología de base estadística y serial proporcionados por una nueva lectura de los documentos históricos en general.¹⁶

De esta manera los Annales aportaron nuevas maneras de hacer historia, pero, sobre todo, abrieron los temas y las fuentes, para ésta todo puede ser analizado por la historia y cualquier vestigio hecho por el hombre es clave para comprenderlo e ir formando su pasado, cultura, civilización, entre otras, es decir, hizo infinita la ciencia historia. “La escuela de *Annales* centra su atención en la

¹⁶ Blas Casado Quintanilla, (Coord.) *Tendencias historiográficas actuales*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012, p. 106.

historia económica, la demografía histórica, la historia social, la historia de la cultura material y la historia de las mentalidades.”¹⁷

Con el paso del tiempo la escuela y la revista fueron transformándose, pues hechos significativos como la muerte de Bloch o el *mayo francés*, así como el transcurso natural de la vida, obligaron a tomar nuevos rumbos, temas, y enfoques, así podemos distinguir dos etapas más en la evolución de *Annales*, la segunda sería a partir del 68 con las revueltas estudiantiles por el mundo y que, sin duda, marcaron un punto de inflexión en la sociedad internacional, y la tercera que se dio en 1989 cuando cayó el muro de Berlín y con ello la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), precisamente es en esta etapa que nos centraremos porque aquí comienza a estudiarse de manera más vehemente la historia cultural y de las mentalidades, las cuales son la base de la estrategia didáctica que se empleará, como anoté antes, en el tercer capítulo de esta investigación. “Se percibe hacia 1989 la valoración del papel de las <nuevas historias>, que habían surgido en los setenta. Dicho fenómeno no careció de ciertas dosis de orientación e interés político y buscó relacionar aquellas perspectivas y propuestas con el panorama político internacional de la época.”¹⁸

Una vez esclarecidas brevemente las etapas de los *Annales*, demos paso a las principales características que posee dicha escuela y porque ha aportado tanto al estudio de la Historia, primero, ésta zanjó la cuestión sobre la cientificidad de la disciplina, los historiadores, acordaron que era obligatorio considerarla ciencia por la metodología de trabajo que ocupa y porque es posible llegar a la comprobación de los hechos mediante el uso adecuado de las fuentes, segundo, reconocieron que había cuestiones que salían del alcance del análisis histórico, como términos, movimientos económicos, o situaciones que la antropología u otras disciplinas podían explicar mejor, de modo que, fue necesario echar mano de las otras ciencias sociales y permitir que enriquecieran el estudio de la historia, y tercero, lo que a mi parecer es la aportación más importante de los *Annales*, la apertura y reflexión en torno a las fuentes, pues aunque siguió reconociendo la primacía de

¹⁷ *Ibíd.*, p. 107.

¹⁸ Liliana Regalado de Hurtado, *El rostro actual de Clío: la historiografía contemporánea: desarrollo, cuestiones y perspectivas*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2002, p. 73.

los documentos, los historiadores vieron que en un cuadro, una estatua, un edificio, un cuento, una canción o un poema igualmente producidos por el hombre funcionaba como fuente histórica, porque lo relevante no estaba en éstas sino en cómo las analizara el historiador y en la información obtenida de las mismas, coadyuvando a reflexionar y reconstruir la vida pasada del hombre, de modo que lo historiable se multiplicó, los límites y las oportunidades, las hace el historiador.

Indudablemente la historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales realizados por geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos. En un palabra: con todo lo que siendo el hombre depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre.¹⁹

Para Febvre lo que importaba eran las huellas que dejó el hombre, ya no lo podíamos encuadrar en guerras o política, era mucho más que eso, por lo que es necesario analizarlo desde varias aristas. Ahora bien, cómo utilizar las fuentes, las cuales son encabezadas por el documento escrito quien es la columna vertebral de la historia. Como sabemos, somos los historiadores quienes las hacemos hablar y sólo sabiendo hacerles las preguntas adecuadas, nos darán las respuestas que queremos y trazarán el camino de nuestra investigación, “Son las preguntas las que construyen el objeto histórico [...] la pregunta, pues, desempeña una función fundamental, en el sentido etimológico del término, dado que es la que funda, la que constituye el objeto histórico”.²⁰

En el mismo tenor, las fuentes pueden ser interrogadas varias veces, siempre y cuando el que cambie sea el historiador, o lo que quiera saber, esto en el sentido de que las fuentes están ahí para que ellos puedan usarlas e interrogarlas, pero nuevamente las diferentes posturas de las que partan los científicos históricos es lo que hará a la fuente valiosa, porque con preguntas diversas ésta adquiere nuevos significados y es utilizada con otra finalidad, como

¹⁹ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, p. 428 citado en Antoine Prost, *Doce lecciones sobre la historia*, Valencia, Fronesis, 1996, pp. 92 y 93.

²⁰ *Ibíd.*, p. 90.

bien lo ilustra Robert Darnton (1939-) en una entrevista realizada por María Lucía García Pallares-Burke, el trabajo del historiador es casi artesanal, tiene que hacerse con cuidado, pero sobre todo con argumentos y lo que es más importante, es factible de conectar con el pasado

A diferencia de los filósofos y literatos, nosotros los historiadores, tenemos que disponer de evidencias para sostener nuestros argumentos, y no podemos simplemente extraerlas de nuestra cabeza. Nosotros las extraemos de las cajas de los archivos. Comprendo, por supuesto, que las otras disciplinas tienen su propio rigor y que los historiadores también dan alas a la imaginación. [...] Decir que no podemos tener un conocimiento directo del pasado no significa que cualquier versión del pasado sea válida o que una versión no puede ser mejor que otra. Podemos entrar imaginativamente en otras vidas, deambular por otros mundos, establecer contacto con otras esferas de la experiencia, y hacer todo eso con rigor y no con fantasía o ficciones.²¹

Todo el trabajo de cuestionar las fuentes, no tendría mayor sentido si no tuviera un sustento teórico y metodológico que nos dará la pauta para saber por dónde debemos guiar nuestro trabajo, así que sin teoría no hay historia “una cuestión histórica es aquella que se inscribe dentro de lo que llamamos una teoría”,²² por eso es necesario que conozcamos en que marco teórico encuadraremos nuestras investigaciones, las cuales no tienen que ser necesariamente Annales, puede ser cualquiera que al científico histórico le parezca mejor para él y su trabajo.

Junto con la teoría y las fuentes, otro tema fundamental es el tiempo histórico, el cual debemos saber y utilizarlo de acuerdo con sus especificaciones, ya que no es igual al tiempo cronológico, y que también tuvo un cambio significativo a partir de la escuela de los Annales, ya que se dividió a éste siguiendo los parámetros de Fernand Braudel (1902-1985), quien fue director de la revista, y asignó a los acontecimientos históricos una duración específica, las cuales son: muy larga, larga, media o coyuntura, y corta duración, esto fue relevante porque dio a los historiadores una herramienta más sobre como delimitar temporalmente los hechos que se proponían investigar y si cabría que fuera una investigación de sucesos simultáneos, además de que brindaba una idea

²¹ María Lucía G. Pallares-Burke, *La nueva historia: nueve entrevistas*, Valencia, Universitat de València, Universidad de Granada, 2005, pp. 198-199.

²² Antoine Prost, *op. cit.*, p. 96.

totalizadora de la historia, en donde el tiempo avanza, todo se va sucediendo y no es que la historia se pueda segmentar y estudiar por cuadros, “El tiempo de la historia está en cierto modo incorporado a las preguntas, a los documentos, a los hechos; es la sustancia misma de la historia”.²³

Además de situarnos en la duración de los hechos, el tiempo histórico, nos permite distanciarnos y analizar con otra perspectiva los acontecimientos y el actuar de los sujetos, al tiempo que nos dota de fuentes y herramientas para una mejor comprensión del devenir de la historia, precisamente, el desapego con nuestro objeto de estudio es imprescindible, ya que nos llevará a reflexionar con profundidad y sin que la simpatía o antipatía por ciertos acontecimientos o personas interfiera en nuestro trabajo.

Hacer historia no puede consistir jamás en un relato de recuerdos, ni en un intento de paliar su ausencia a través de la imaginación. Significa construir un objeto científico, historiar, lo cual supone ante todo construir una estructura temporal, distanciada, manipulable, puesto que la dimensión diacrónica es lo que distingue a esta disciplina dentro del conjunto de las ciencias sociales. Eso quiere decir que el tiempo no se le presenta al historiador como algo dado, que está allí, preexistente a su investigación, sino que es construido por un trabajo característico del oficio de historiador.²⁴

Es necesario aclarar que la historia y los historiadores no pueden ser neutrales, aunque se quiera ser imparcial, siempre tendremos filias, simpatías o disgustos con los hechos, sujetos, entre otros, porque nosotros también somos sujetos de la historia, cuya cosmovisión se ha ido formando en un devenir determinado, de modo que, es casi imposible pedirnos que nos quedemos inmunes ante algo que nos apasiona o nos parece injusto por lo que es necesario que tomemos posturas tanto históricas, como educativas y políticas, pero sobre todo, que vivamos en base a éstas, pues como humanistas no podemos dejar de tener opinión o expresarnos, o lo que es peor dejar que otros decidan por nosotros, me parece que somos los más indicados y obligados a tener posturas y llevarlas a cuestas.

²³ Ibidem, p. 113.

²⁴ Ibidem, p. 124.

Postura parecida es la de Carlos Pereyra, para quien es necesario que un científico de la historia marque sus posturas y filias, con el fin de que los lectores de éste sepan de qué horizonte o posición parte el historiador, lo que también indicará su forma de ver, interpretar y escribir a Clío.

las dimensiones ideológicas de una relación histórica reflejan el elemento étnico en la asunción por el historiador de una posición particular sobre el problema de la naturaleza del conocimiento histórico [...] con el término “ideología” quiero decir un conjunto de prescripciones para tomar posición en el mundo presente de la praxis social y actuar sobre él (ya sea para cambiar el mundo o para mantenerlo en su estado actual).²⁵

Y como las palabras se las lleva el viento, quiero aclarar mi postura como historiadora, la cual es completamente favorecedora y seguidora de los Annales, particularmente de las últimas etapas en donde se han desarrollado proyectos e investigaciones sobre historia cultural e intelectual, rescatando a los grupos sociales que hasta hace poco estaban olvidados de la historia, asimismo, pugno por una historia que sea total, accesible y divulgativa para todas las personas, me interesa y mi compromiso está en que más gente tenga un mejor conocimiento histórico, que le vean la utilidad, que no es algo muerto u olvidado, para que a partir de éste construyan una consciencia social y crítica, que los haga ser mejores ciudadanos y personas que puedan cambiar la sociedad y tener un mundo mejor. Personalmente no me interesa el trabajo histórico que es para los miembros de la academia y que ellos son los únicos que leen y analizan, y que no pasa de quedarse en un archivero, eso, desde mi perspectiva, perjudica y no aporta nada a la Historia.

Un tópico más aportado por la escuela de los Annales es el referente a los sujetos en la historia, quiénes llevan a cabo los acontecimientos históricos, los líderes o el pueblo llano, dicha escuela puso la mirada en el conjunto social que había participado en diversos acontecimientos, pero que no eran tomados en cuenta porque las figuras de renombre los eclipsaban, aunque hay que reconocer la participación de los historiadores quienes no los consideraban importantes. No obstante, con el cambio teórico y el surgimiento de nuevos historiadores, éstos

²⁵ Carlos Pereyra, *Configuraciones teoría e historia*, México, Edicol, 1979, p. 32.

dieron un giro y comenzaron a estudiar a la gente común, como artesanos, molineros, libreros entre otros, ya que nadie se había preguntado por ellos o por reconstruir su mundo, visiones, ideología, lo adecuado sería hacer una conjunción entre individuo y masa, Carlos Pereyra, lo ilustra

Por ello se puede afirmar que el sujeto del proceso histórico es el propio proceso o lo que es igual: la historia es un proceso sin sujeto. Lo que constituye a la sociedad y determina el curso histórico es el sistema de sus relaciones sociales, fuera de este sistema los hombres son nada, en el interior del sistema su “hacer” depende de la posición ocupada en él. Por ello la historia es un proceso sin sujeto.²⁶

Esto dio pie a que surgieran nuevas formas de hacer historia, como: historia desde abajo, a contrapelo, de los obreros, no obstante, con el cambio de los sujetos históricos y de la apertura de fuentes fueron otras formas de construir el devenir histórico los que tomaron fuerza, a saber: la historia cultural y de las mentalidades.

1.1.1 La Historia Cultural, nuevas formas de comprender y reconstruir la Historia

Respecto a la historia cultural, podemos decir que uno de los primeros historiadores en trabajarla fue Edward Palmer Thompson (1924-1993), quien por medio de sus estudios sobre la clase obrera inglesa se dio cuenta que más allá de las estructuras económicas y políticas que propugnaba el marxismo, había elementos complejos y característicos de los obreros ingleses y de la clase burguesa que podía explicar el porqué de sus posiciones y decisiones en torno a la cuestión de los trabajadores en dicho país, su aporte para la historia es innegable y aunque él como tal no se inscribió estrictamente en los Annales, fue quien sentó las bases de diversos estudios que se desarrollarían a la postre.

...los estudios culturales consideraron a la cultura como una forma de vida, en la que los hombres, a través de la experiencia humana, establecen su propia representación (versus cosmovisión del mundo) de significados, ideas, valores, normas y hábitos de conducta, etc., que se desarrollan dentro de un contexto

²⁶ Ibídem, p. 82.

histórico específico, tanto en el orden individual como social; proceso en el cual Thompson a través de sus diversos textos nos presentó el amplio abanico que compone la historia humana, con hombres y mujeres reales.²⁷

Por otro lado, la historia de las mentalidades ha sido muy criticada dentro de las nuevas corrientes históricas, ya que algunos consideran que se inclina por aspectos que caen en el ámbito de la psicología y otros que dicen que por más que se tengan las fuentes y se haga un buen análisis no se logrará llegar a algo certero, lo que es pertinente aclarar es que las mentalidades no pretenden reconstruir el pensamiento de un sujeto determinado, ni mucho menos, eso iría en contra de los Annales, lo que a ésta le ocupa es recuperar el ideario colectivo y comprender como los procesos históricos se interpretaron o vivieron de determinada manera. "...Así, el investigador buscaría sistemas de valores, organizaciones colectivas, estrategias comunitarias, en suma conductas que permitieran mostrar una determinada cultura: popular o elitista, urbana o rural".²⁸

La Nueva Historia Cultural (NHC) retoma algunos de los principales postulados que Annales tiene y que son útiles para realizar nuevos análisis y críticas al pasado, los cuales parten de estudiar temas y tópicos que hasta para la escuela francesa habían quedado un tanto olvidados.

Así, siguiendo a Peter Burke, la NHC ha tomado más herramientas, procesos y lenguaje de las ciencias auxiliares de la Historia, en particular de la antropología quien se encargó en las décadas de 1960-1970 de estudiar las tribus perdidas que todavía no tenían un contacto claro o total con el mundo occidental, de modo que la historia cultural, verá como utilizando ciertas herramientas de corte antropológico, se podía construir un conocimiento integral y más completo sobre el pasado.

De hecho, una de las definiciones más completas que tenemos sobre qué se entiende por cultura, o cómo la podemos comprender, fue la que dio el antropólogo norteamericano Clifford Geertz,

²⁷ Blanca García, "La Historia social y cultural: reflexiones teórico-metodológicas de la obra de E.P. Thompson en torno al debate de la cultura", en José Ronzón y Saúl Jerónimo (Coord.) *Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea, objetos, fuentes y usos del pasado*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 2002, Serie Historiografía, p. 343.

²⁸ Justo Serna Alonso, *La historia cultural: autores, obras y lugares*, Madrid, Tres Cantos, Akal, p. 94.

Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una identidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos.²⁹

Aquí es necesario remarcar que parte de este avance en los estudios históricos y antropológicos corresponde a lo que se comenzó a estudiar en Estados Unidos e Inglaterra, especialmente a la aportación y los estudios que los migrantes europeos llevaron a América.

Una posibilidad es hablar de la variedad “antropológica” de la historia, pues muchos de sus practicantes (el presente autor entre ellos) admitirían que han aprendido mucho de los antropólogos. También ha aprendido mucho de los críticos literarios, como los “nuevos historicistas” de Estados Unidos, que han adoptado sus métodos de “lectura textual” al estudio de textos no literarios, tales como documentos oficiales, e incluso al estudio de “textos” entre comillas, de los rituales a las imágenes.³⁰

De esta cita, lo principal es que Burke hace hincapié en que podemos llegar a obtener el conocimiento histórico, de diversas fuentes, las cuales ya no tienen por qué ser documentos de archivo, sino que ahora con las herramientas adecuadas, aportadas por el arte, la antropología o la crítica de textos podemos tener al alcance de la mano un recurso más completo y que permite que obtengamos nuevos conocimientos e interpretaciones del conocimiento histórico.

Ahora bien, E. P Thompson en uno de sus escritos, deja ver porque es necesario apoyarnos y servir de los avances de la antropología y de qué manera podemos enriquecer a la historia cultural.

[...] para nosotros, el estímulo antropológico no surte su efecto en la construcción de modelos, sino en la localización de nuevos problemas, en la percepción de problemas antiguos con ojos nuevos, en el énfasis sobre normas o sistemas de valores y rituales, en la atención a las funciones expresivas de las diversas formas de motín o revuelta, y en las expresiones simbólicas de la autoridad, el control y la hegemonía. Compartimos un claro rechazo de las categorías de explicación positivistas y utilitarias.³¹

²⁹ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Trad. Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 1973, p. 27.

³⁰ Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, Trad. Pablo Hermida, Barcelona, Paidós, 2004, p. 242.

³¹ E.P. Thompson, "Folklore, antropología e historia social", en *Historia Social*, No. 3, Winter, 1989, Fundación Instituto de Historia Social, p. 82.

Es decir, los historiadores percibimos que había cuestiones como los rituales, creencias o tradiciones que escapaban a nuestro análisis o que la forma de abordarlos, aunque fuera desde los Annales, quedaba corta, pues las herramientas con que contábamos no permitían acercarnos a nuestro objeto de estudio de manera más completa, así una vez que se escuchó y analizó lo que los antropólogos, especialmente los estadounidenses, llevaban a cabo se vio que era factible adecuar algunas de las herramientas con que trabajaban para poder acercarnos desde otra perspectiva a los objetos de la historia, que dicho sea de paso, también cambiaron, ya que los objetos y lo que se buscaba estudiar nuevamente vieron ampliado su campo de acción.

La historia cultural también es una traducción cultural del lenguaje del pasado al del presente, de los conceptos de los contemporáneos a los de los historiadores, sus lectores. Su objetivo es hacer la <otredad> del pasado visible e inteligible. Esto no significa que los historiadores deben tratar al pasado como si fuera completamente ajeno. Los peligros de tratar otra cultura de esta forma se han revelado claramente en el debate sobre el <orientalismo>; esto es, la visión (o visiones) occidental del este (o estés).³²

Tal vez, una de las grandes lecciones sobre cómo abordar la historia, desde la corriente cultural, está en ver al “otro”, pero como un igual, sólo que con diferentes cosmovisiones que responden a una serie de acciones que se han ido conformando de tal manera que han construido una idea o manera de entender el mundo particular y peculiar, y en donde los aspectos económicos, políticos, sociales, ideológicos, festivos, han aportado o tenido una relación directa con la misma. Lo que se busca es que ya no se vea a los demás como seres ajenos a nuestra realidad o que se les juzgue por su manera de pensar, actuar, hablar, simplemente que se comprenda en su justa dimensión cómo es qué su forma de vivir se fue conformando con el paso del tiempo y por qué de la manera tan peculiar de vivir.

En primer lugar, al centrar la atención en los lenguajes, las representaciones y las prácticas, la *new cultural history* propone una manera inédita de comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social. Al enfoque clásico, dedicado a identificar las divisiones y las diferencias objetivas, ella opone la

³² Peter Burke, *op. cit.*, p. 244.

construcción móvil, inestable y conflictiva de las mismas, a partir de las prácticas sin discurso, de las luchas de representación y de los efectos performativos de los discursos.³³

Una oportunidad que brinda la historia cultural es la posibilidad de analizar y utilizar las formas simbólicas, las representaciones y con éstas todas las fuentes y posibilidades que uno desee, ya no se tiene que atener a hacer una ardua búsqueda de archivo, sino que podemos construir el conocimiento histórico, por medio de un baile, una tradición, una creencia religiosa, claro, debe ser analizada y contextualizada históricamente, con todas sus atenuantes y comenzar a llevar a cabo las conexiones que nos permitan comprender cómo determinada sociedad ha formado su cosmovisión y una idea particular del pasado.

Lo que no podemos permitirnos es creer o pensar que los demás tienen una forma de construir la realidad que responde sólo a una causalidad, pero sobre todo verlos como personas extrañas o ajenas a nosotros, porque ya desde esta postura podemos encontrar un sesgo cultural, racial y hasta discriminatorio en donde se habla de un “nosotros” y de los “otros” o “ellos”, pero de manera en que los demás son considerados inferiores o malos según la cultura y la cosmovisión occidental desde la que abordemos nuestros análisis.

Como bien apunta, E.P Thompson, no podemos tener una mirada paternalista sobre lo que estudiamos sobre todo cuando lo que nos interesa es el *ser de la historia*.

Pero las costumbres y los rituales eran observados a menudo por un gentleman paternalista (o incluso, como en la India, extranjero) desde la atalaya de su posición de clase, y arrancados, además, de su contexto social. Las cuestiones que interesaban de las costumbres eran raramente aquellas que se referían a su uso o a su función social. Las costumbres se consideraban, más bien, como “reliquias” de una antigüedad remota y perdida, como las desmoronadas ruinas de viejos pueblos y fortalezas.³⁴

Consideramos que una de las primeras cosas que tenemos que hacer los historiadores es reconocer que todos somos iguales y que la cultura y la

³³ Roger Chartier, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamérica, Departamento de Historia, 2005 p. 13.

³⁴ E. P. Thompson, *op. cit.*, pp. 82-83.

cosmovisión es algo que se va construyendo poco a poco y que responde a una multi causalidad, la cual se tiene que comprender y analizar antes de criticar.

Por lo tanto, una historia cultural centrada en los contactos no debe escribirse desde un punto de vista únicamente. Empleando el término de Mijail Bajtín, ha de ser <polifónica>. Esto es, debe contener en sí misma una variedad de lenguas y puntos de vista –de los vencedores y de los vencidos, de los hombres y de las mujeres, de los propios y de los extraños, de los contemporáneos y de los historiadores.³⁵

Ahora bien, la historia cultural también ha sido abordada desde la perspectiva historiográfica, la cual ha tenido importantes representantes como Roger Chartier, Robert Darnton, el mismo E. P. Thompson entre otros, ahora presentaremos algunos de ellos y las posturas que teóricamente podemos utilizar para nuestra investigación.

1.1.2 El mundo como representación desde la poesía

Ahora veamos la manera en cómo se pueden interpretar los textos, en particular la poesía, ya que ésta es la columna vertebral de nuestra estrategia didáctica e investigación.

Partí de la fórmula propuesta por Roger Chartier quien postuló que el mundo es una representación y por lo tanto un texto, es decir, todo se puede interpretar y no necesariamente abocarnos a un texto escrito. “Las obras, en efecto, no tienen un sentido estable, universal fijo. Están investidas de significaciones plurales y móviles, construidas en el reencuentro entre una proposición y una recepción, entre las formas y los motivos que les da su estructura y las competencias y expectativas de los públicos que se adueñan de ellas”.³⁶

Y éstas, además, no tienen un significado móvil, estático, sino que conforme cada quien las va re-leyendo y re-pensado se van sucediendo nuevas interpretaciones y usos que podemos darle a las fuentes, las cuales fueron hechas bajo un contexto y un fin determinados, el cual también es necesario comprender y

³⁵ Peter Burke, *op. cit.*, p. 264.

³⁶ Roger Chartier, *op. cit.*, p. XI.

ver desde su propio contexto, pero pasando por la luz del siglo XXI en donde nos encontramos ahora.

Ahora bien, al momento de describir estamos llevando a cabo la interpretación de las prácticas, rituales o con lo que estuvimos en contacto, aunque debemos dejar en claro que la interpretación que se hace tiene que tener una científicidad y un rigor que nos lleve al significado amplio y completo de lo que estamos interpretando, o sea que es necesario que todos entiendan el sentido que una sociedad le otorga a determinado suceso o práctica así como su importancia.

Una buena interpretación de cualquier cosa –de un poema, de una persona, de una historia, de un ritual, de una institución, de una sociedad– nos lleva a la médula misma de lo que es la interpretación. Cuando ésta no lo hace así, sino que nos conduce a cualquier otra parte –por ejemplo, a admirar la elegancia de su redacción, la agudeza de su autor o las bellezas del orden euclidiano– dicha interpretación podrá tener sus encantos, pero nada tiene que ver con la tarea que debía realizar: desentrañar lo que significa todo ese enredo de las ovejas.³⁷

Es decir, lo que necesitamos es interpretar a partir de las descripciones para que nos lleve a la esencia de lo que se está interpretando, en este caso es muy particular porque esta tesis gira en torno a los poemas, entonces vemos cómo se puede llevar un estudio complejo y fructífero con éstos, aunque nos queda claro que antes de llevarlo con los alumnos y presentarlo como una estrategia o como una forma diferente de aplicarlos a la historia. Yo como historiadora y maestra necesito hacer interpretaciones densas de éstos y dejar que nos hablen de sus contextos en que fueron producidos para poder traerlos al presente y ponerlos en el justo lugar que les corresponde.

Aunque también hay que tener cuidado de las interpretaciones que hagamos, evitando, como dice Geertz, caer en ciencias oscuras, es decir no cometamos errores o busquemos que las interpretaciones queden exactamente como nosotros pretendemos, forzando las descripciones o las interpretaciones.

Mi propia posición en el medio de todo esto fue siempre tratar de resistirme al subjetivismo, por un lado, y al cabalismo mágico, por otro; tratar de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos, al mundo público de la vida común y tratar de organizar el

³⁷ Clifford Geertz, *op. cit.*, p. 30.

análisis de manera tal que las conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones no quedaran oscurecidas con apelaciones a ciencias oscuras.³⁸

1.1.3. Analizando la poesía, Danto, Gadamer y Koselleck

Desde la historia cultural y de Annales, la *historiografía*³⁹ es donde plasmamos nuestro lugar de enunciación, fuentes y como trabajamos con éstas, lo que deja ver todo el trabajo de investigación realizado al tiempo que expresamos nuestras posturas respecto a lo que investigamos, si nuestra tesis se probó o no, si hubo alguna modificación, sobre determinados hechos, lo que desemboca en un nuevo aporte a la ciencia histórica.

Los Annales y la NHC también tienen una postura y parámetros respecto a la historiografía que bajo su teoría se lleva a cabo. Ahora veremos brevemente cuáles son éstas, así como el aporte de los teóricos de la escritura de la historia más connotados. Siguiendo a Michel de Certeau (1925-1986), uno de los primeros postulados al momento de analizar y escribir historia es el lugar social desde donde se emite dicha producción historiográfica, para entender el sentido y orientación del texto, ya que no hay ninguna producción del hombre que no tenga tendencias, ya sea política, económica, social, religiosa o cultural, u objetivos, es decir, no podemos perder de vista en qué momento y bajo qué circunstancia se creó una fuente, o quiénes participaron en su elaboración, así como la zona geográfica, climática y si fue una cuestión de carácter privado o público, individual o colectivo, porque todas estas particularidades que pueden parecer absurdas o sin importancia nos arrojan información sobre el contexto y el tipo de sociedad en donde se originó, con eso armamos todo el pasado que envuelve a nuestras fuentes.

Ahora bien, una vez que tenemos el marco histórico de la huella a estudiar, tenemos que centrarnos en cómo la estudiaremos, pues debemos recordar que

³⁸ *Ibíd.*, p. 39.

³⁹ Relato que funciona de hecho como discurso organizado por el lugar de los “interlocutores” y fundado sobre el lugar que se da el “autor” respecto a sus lectores. El lugar donde se produce es el que autoriza al texto, y esto es revelado antes que por ningún otro signo, por el recurso a la cronología, en Michel de Certeau, *La Escritura de la Historia*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1993.

todas las fuentes tienen un discurso explícito que es lo primero que podemos ver, lo que es identificable, cuantificable y explicable, pero también existe la parte implícita que es lo no dicho, lo que ocultan las fuentes y es ahí donde se encuentra muchas veces el verdadero objetivo de éstas, de modo que tenemos que ser astutos, saber leer entre líneas y realizar un detallado análisis hermenéutico con cualquiera de las producciones hechas por el hombre que pretendamos abordar.

Este tópico ha sido retomado por gente como Robert Darnton o Justo Serna, quienes han puesto mucho énfasis en que las fuentes se leen, pero que sin duda se debe realizar una lectura profunda de todo tipo de fuentes.

Lejos de lo que pueda parecer, leer no es un acto evidente, no es una mera descodificación de instrucciones insertas en el texto y que su destinatario captaría obedientemente ¿Por qué razón? Porque los documentos, a pesar de su carácter en apariencia cerrado, a pesar de que su literalidad no se pueda modificar, tienen significados inestables para los propios contemporáneos y para los lectores posteriores que acceden a ellos. De hecho, la lectura puede verse como un conflicto de interpretaciones en virtud del cual diferentes individuos de tradiciones distintas y de sectores sociales diversos luchan por entender, por hacerse entender y por imponer un sentido a las cosas.⁴⁰

Otro de los teóricos que ha analizado como se debe llevar a cabo la escritura de la historia y los préstamos que ésta ha tenido de la literatura es el estadounidense Hayden White (1928-) a quien le interesa resaltar cómo se le puede dar sentido a un texto haciéndolo entendible por medio de una trama que algunas veces podría parecer más literatura que ciencia histórica, pues sostiene que el historiador debe escribir e ir tejiendo una trama para que el “relato” tenga sentido y coherencia, aquí más que resaltar la escritura de la historia y lo significativo del hecho estudiado, lo que importa, es como se presenta éste al lector “El historiador ordena los hechos de la crónica en una jerarquía de significación asignando las diferentes funciones como elementos del relato de modo de revelar la coherencia formal de todo un conjunto de acontecimientos, considerando como un proceso comprensible con un principio, un medio y un fin

⁴⁰ Justo Serna Alonso, *op. cit.*, p. 150.

discernibles”.⁴¹ Con esto no quiere decir que se reduzca la historiografía a un mero relato, sino que hay que procurar que el mensaje llegue claro a los interesados en el tema, sean especialistas o aficionados de la historia.

Esto es también uno de los usos que tiene la historia, pues como menciona Peter Burke (1937-) si con la historia no se puede cambiar la manera de pensar o de actuar, de interpretar el pasado y presente de las personas de poco o nada serviría, de modo que tenemos que buscar la manera de que ese conocimiento histórico no se quede en la academia o entre unos cuantos, sino que llegue al grueso de la población, pero como menciona White que sea asequible, que los haga sentirse cercanos, comprendidos y que pueden comprender el texto no como siempre se les presenta como algo totalmente ajeno a la vida cotidiana de las personas.

Otro uso de la historia es hablar a la gente sobre sus raíces, sobre las culturas de las que ella y sus familias vinieron. En una época en la que tantas personas se sienten desenraizadas en un mundo que está cambiando tan rápidamente, y cuando tantas personas han sido físicamente desenraizadas, a veces violentamente, como es el caso de los albaneses de Kosovo, esa función psicológica del estudio del pasado se vuelve extremadamente importante.⁴²

White también habla sobre las diversas maneras de escribir historia y las variadas interpretaciones que se pueden hacer de ésta y es que cada postura teórica tiene diferentes formas de interpretar y mostrar sus objetivos, lo que deja ver la riqueza de la ciencia histórica “esto significa que las explicaciones históricas tienen que basarse en distintos presupuestos metahistóricos sobre la naturaleza del campo histórico, presupuestos que generan distintas concepciones del *tipo de explicaciones* que pueden utilizarse en el análisis historiográfico”.⁴³

Ahora bien, aunque el texto más laureado de Hayden White, *Metahistoria* se centra en la historiografía del siglo XIX, hay una parte que bien podemos identificar con la escuela de los Annales, pues él escribió y vivió en el siglo XX y parte de este nuevo siglo, por lo que conoce todos los postulados que plantea la escuela

⁴¹ Hayden White, *Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*; Trad. Stella Mastrangelo, México, FCE, 2005, p. 18.

⁴² María Lucía G. Pallares-Burke, *op. cit.*, p. 189.

⁴³ Hayden White, *op. cit.*, p. 23.

francesa y por eso mismo, muestra esa forma de analizar y escribir la historia como la más convincente

El presupuesto informante del contextualismo es que los acontecimientos pueden ser explicados colocándolos en el “contexto” de su ocurrencia. Por qué ocurrieron como lo hicieron se explicará por la revelación de las relaciones específicas que tenían con otros sucesos que ocurrían en su espacio histórico circundante [...] los contextualistas insisten en que “lo que sucedió” en el campo puede ser explicado por la especificación de las interrelaciones funcionales existentes entre los agentes y las agencias que ocupan el campo en cualquier momento determinado.⁴⁴

Arthur Danto (1924-2013) fue otro teórico de la historia que se interesó por la narración de la historia, dentro de sus posturas, encontramos que el historiador no sólo describe o estudia el pasado, sino que su tarea va más allá, pues re-significa lo sucedido, lo re-piensa, lo que posibilita que los acontecimientos que pasaron desapercibidos o que se estudiaron desde posturas diferentes sean re-estructurados con una nueva teoría y mirada, generando nuevos conocimientos sobre el saber histórico, pues emergen cosas completamente distintas que explican otros cuestionamientos sumados a lo que ya se sabía. “Así, en la medida en que el objetivo del historiador es comprender los pensamientos de otros, su trabajo consiste en reactualizar pensamientos pretéritos en su propia mente, en apropiarse de ellos, en definitiva re-pensar. Pero tal actividad de re-pensar no es una mera imitación del pasado, sino que significa una re-creación”.⁴⁵

Danto igualmente habló de como las fuentes permiten que los hechos y personajes se acerquen a nosotros, que nos hablen y por lo tanto dejen de ser ajenos, esto me parece adecuado, porque a veces la gente dice que la historia ya pasó, que son cosas muertas, pero algo que ellos no han reparado es que los muertos pueden revivir, hablarnos y hasta hacernos sentir o revivir por lo que pasaban o sentían. “Con empatía o contacto directo con las vivencias o intenciones de agentes pasados”⁴⁶ lo que es una de las maravillas de la historia.

Al igual que Braudel, Arthur Danto analizó el tiempo histórico y cómo es necesario separarnos del objeto de estudio, ya que ésta permitirá ver con otra

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 28.

⁴⁵ Arthur Danto, *Historia y narración, ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989, p. 17.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 19.

mirada los acontecimientos, es decir, los historiadores contemporáneos del siglo XXI, tenemos un panorama más completo sobre la Guerra Civil Española o la Revolución Mexicana, porque conocemos los antecedentes, el actuar de determinados sujetos y los consecuentes que se generaron después de un hecho determinado, se puede decir que contamos con más herramientas para hacer reflexiones más profundas y complejas. “El historiador habla desde un horizonte temporal que no es del testimonio ocular, pero ésta es precisamente la condición de posibilidad de todo significado o conocimiento histórico”.⁴⁷

El último punto que rescato de Danto es el referente a la significación de los acontecimientos y la narración que de éstos se haga, la cual recae directamente en el historiador, pues es quien otorga los significados y selecciona lo que a su parecer es digno e importante de ser historiable, de modo que ahí también hay un sesgo, pues lo que para algunos puede ser interesante a otros puede parecerles insignificante, por esto es que la tarea del historiador es tan valiosa y debe hacerse con mucho cuidado: “es por la significación que damos a esos acontecimientos, que, por supuesto, ahora pertenecen al pasado”,⁴⁸ es decir, al interesarse el historiador por un acontecimiento en particular, investigarlo y escribir sobre él, le está concediendo un lugar en la historia de la humanidad, y por lo tanto, una vez consignado queda la posibilidad de que alguien más lo estudie o revise alguna vez, de modo que no será olvidado ni se perderá en la inmensidad de hechos que ha generado el hombre.

Y como dice Paul Ricoeur (1913-2005) todo ese trabajo será aprovechado después por otro historiador, del mismo modo en que ahora nosotros nos servimos de los análisis historiográficos de los primeros historiadores y de sus narraciones que nos legaron, dándonos un gran conocimiento sobre lo que sucedió en el pasado y sobre las formas en que ellos significaron esos hechos o lo que les pareció mejor para dejar huella y una lección a las generaciones venideras.

Ricoeur considera que lo que distingue a los acontecimientos históricos de los naturales es su estructura narrativa, la cual, a la vez, se caracteriza por su <referencialidad secundaria>, es decir, una estructura de temporalidad o

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 24.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 121.

entramado mediante el cual una serie de acontecimientos dispersos se captan de manera conjunta para representar simbólicamente la experiencia del tiempo. Si al novelista le es dado inventar los hechos, al historiador, en cambio, le cabe hallarlos; pues conocemos esos hechos y esas vidas individuales y colectivas gracias a las reconstrucciones hechas por otros historiadores.⁴⁹

En Alemania, otro teórico que se encargó de la historiografía y el análisis de la historia, fue Hans-Georg Gadamer (1900-2002) uno de sus postulados más interesantes es sobre la disposición que debe tener el historiador a la hora de relacionarse con las fuentes, pues dice que uno necesita disponibilidad para escuchar al documento y dejarlo hablar, es decir, no puedes imponerte a los documentos, éstos son quienes tienen el conocimiento, los debemos dejar que se muestren en totalidad. “El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él”,⁵⁰ y es que no podemos llegar al texto o a la fuente con nuestros prejuicios y con la vista de un historiador del siglo XXI, aquí quiero aclarar que esto no significa que dejemos los prejuicios de lado cada que interactuamos con los documentos, sino que simplemente dejemos que la huella del pasado hable, sin juzgarlo, sin forzarlo a que nos dé lo que nosotros queremos, porque el objetivo no está en nosotros, sino en las fuentes, digamos que ellas son las protagonistas de la historia.

Otro tema propuesto por Gadamer, son los prejuicios, los cuales, según el alemán, son comunes a todos los seres humanos, no obstante, el historiador dice que en la comunidad histórica resalta más y tenemos que tener cuidado con éstos porque al momento de analizar nuestras fuentes, son los primeros en brotar de nuestro interior e impedirnos reflexionar de manera más acertada sobre el pasado, ahora bien, el teórico no sataniza los prejuicios, sino que reconoce que éstos descansan sobre la tradición de la sociedad y la cultura en la que cada científico social se desenvuelva, por lo que no podemos deshacernos de ellos, al contrario los llevamos con nosotros y son parte esencial de nuestro ser, no los podemos negar, lo que si podemos hacer es estar conscientes de dónde estamos nosotros en tiempo y espacio y desde dónde parten nuestras fuentes.

⁴⁹ Lilita Regalado de Hurtado, *op. cit.*, p. 75.

⁵⁰ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1988, p. 335.

lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento [...] La realidad de las costumbres es y sigue siendo ampliamente algo válido por tradición y procedencia. Las costumbres se adoptan libremente pero ni se crean por libre determinación ni su validez se fundamenta en ésta. Precisamente es esto lo que llamamos tradición: el fundamento de su validez.⁵¹

Gadamer siguió y retomó aspectos de la filosofía de un contemporáneo suyo, Martin Heidegger (1889-1976), quien habló sobre el círculo hermenéutico y que posteriormente el primero adaptó para que pudiera ser utilizado en el análisis de la historia. Así, el primer aspecto que hay que tener claro es que para comprender un hecho o sujeto histórico es necesario que lo entendamos desde la cosa misma. “Con ello aplica al mundo histórico, como ya decíamos, lo que desde siempre ha sido un fundamento de toda interpretación textual: que cada texto debe ser comprendido desde sí mismo”,⁵² es decir tenemos que respetar la tradición desde la que habla el documento o el hecho y al mismo tiempo situarnos en nuestro tiempo y tradiciones presentes; “la hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está vinculado al asunto que se expresa en la tradición, y que tiene o logra una determinada conexión con la tradición desde la que habla lo transmitido”.⁵³

A este proceso de conocer y respetar desde donde parte un hecho o sujeto, se le denomina *horizontes de enunciación*, los cuales son significativos porque nos dan la pauta para realizar una reflexión histórica consciente y más profunda, este aporte fue aprovechado por la escuela de los Annales, porque así fue más fácil analizar las fuentes, bien fueran públicas o privadas, como cartas, diarios, entre otros para lograr una comprensión integral del pasado, es decir, nos acerca más, si se nos permite usar el término, nos desplaza hacia el horizonte del que nos habla nuestra objeto a estudiar para comprenderlo desde su propia perspectiva

El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve. También el horizonte del pasado, del que vive toda vida humana y que está ahí

⁵¹ *Ibíd.*, p. 348.

⁵² *Ibíd.*, p. 361.

⁵³ *Ibíd.*, p. 365.

bajo la forma de la tradición, se encuentra en perpetuo movimiento [...] ¿qué significa en realidad este desplazarse? [...] uno tiene que traerse a sí mismo hasta esta otra situación. Sólo así se satisface el sentido del “desplazarse”. Si uno se desplaza, por ejemplo, a la situación de otro hombre, uno le comprenderá, esto es, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, precisamente porque es *uno* el que se desplaza a su situación.⁵⁴

Nuestra labor no es ser jueces, como sabemos el pasado ni se critica ni se juzga, se comprende, se reinterpreta y se da un nuevo aporte a la ciencia histórica.

Para concluir el apartado histórico, abordaremos al teórico Reinhart Koselleck (1923-2006) quien, se enfocó en estudiar como los discursos lingüísticos y los conceptos son necesarios para comprender de una manera total la historia, uno de los primeros fundamentos del historiador alemán fue que para abordar el pasado era preciso comenzar examinando las estructuras a largo plazo, mediante el lenguaje y los conceptos, para identificar cómo han ido evolucionando éstas a través del tiempo, lo que propone es un seguimiento más detallado y claro sobre ciertas palabras, costumbres, tradiciones, instituciones y a partir de ahí ir rastreando la evolución de las civilizaciones, hechos o sujetos históricos, “la sociedad y el lenguaje forman parte de los requisitos metahistóricos sin los cuales ninguna historia y ninguna Historia son concebibles”.⁵⁵

El aporte del historiador es relevante porque como dice él, lo oral se convierte en suceso y de este modo es historiable y al mismo tiempo una fuente sobre determinado acontecimiento histórico, es decir, no podemos pretender analizar un hecho, si queremos darle el sentido al habla con el lenguaje de un historiador del siglo XXI, eso nos saca por completo del contexto y es un gran error, en el que a veces caemos, “El lenguaje oral o el texto escrito, el discurso vigente en cada caso -o el que se ha pasado por alto- se entrecruzan en el acontecer concreto convirtiéndose en un suceso, que en todos los casos se compone de elementos de acción y padecimiento extralingüísticos y lingüísticos”.⁵⁶

Es decir, no debemos perder de vista que las lenguas también se van transformando y ya sea escrita u oral son decisivas porque éstas dan pie a

⁵⁴ *Ibidem*, p. 375.

⁵⁵ Reinhart Koselleck, *Futuro y pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 12.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 15.

sucesos de mayor envergadura, “Siempre se ha intentado hacer que el alcance del lenguaje hablado perdure para detener determinados acontecimientos o que se amplíe y estimule para acelerar los acontecimientos, anticiparse a ellos, provocarlos y controlarlos”.⁵⁷ Aquí se percibe a los usos lingüísticos como catalizadores o desaceleradores de los hechos históricos, lo cual fue relevante porque también hasta la aparición de los Annales, prácticamente había pasado desapercibido estudiar o considerar cualquier forma de lenguaje.

Otro fundamento de Koselleck que nos parece imprescindible es que, de cierto modo, habla de los horizontes de enunciación, pero de las palabras y los conceptos, lo cual retoma aspectos que se parecen a lo planteado por Gadamer, y que nos deja ver que la escuela alemana estaba analizando la historia muy cerca de la francesa, pero dando aportes propios muy importantes.

Como pudimos ver, la historia ha atravesado varias etapas teóricas, siendo la escuela de los Annales, la que más aportaciones ha dado a la ciencia histórica, entre las características más importantes de ésta es que abrió y dio nuevos usos a las fuentes, permitió que se interrogaran y reinterpretaran las veces que fuera necesario siempre y cuando el historiador tuviera objetivos diferentes, cambió los diferentes enfoques desde donde abordarla, también se preocupó por el tiempo y darle la duración adecuada a cada hecho, así como rescatar los personajes y colectividades olvidados.

De igual manera dio luz sobre nuevas formas de reflexionar y escribir la historia, la cual ahora tiene que poner atención en la manera en cómo se lleva a cabo la narración, los sujetos a los que va llegar el conocimiento, cuál será la utilidad de la historia, y nos brindó una serie de pasos para tener un estudio integral del pasado, al que podemos indagar desde su propio contexto y con las tradiciones y culturas que se daban en ese momento, que tenemos que dejar fuera nuestros prejuicios y valores de la actualidad para escuchar la voz de las huellas, asimismo, éstas no se pueden forzar se deben dejar que hablen y nosotros tener la mejor disposición para escucharlas, también tenemos que estar conscientes de los horizontes de enunciación y de la manera como el lenguaje y los conceptos

⁵⁷ *Ibidem*, p. 15.

han cambiado y se han ido transformando, todo esto que se ha mencionado y que forma parte de una pequeña parte de lo que la escuela francesa y la alemana han aportado todo en aras de mejorar y engrandecer la historia, pero sobre todo para que no sea un conocimiento en vano ni archivado, sino que sea útil para las personas, del cual aprendan, reflexionen, critiquen y los lleve a convertirse en mejores ciudadanos y tal vez, renovar nuestra sociedad, y por qué no, hasta tener un mundo mejor.

1.1.4 La Historia Cultural y la enseñanza de la Historia

Todo esto que he explicitado sobre la Historia cultural y las nuevas formas de comprender y realizar el estudio de la historia, se relaciona con mi propuesta pedagógica, pues bien, creo que precisamente al pugnar por un estudio de la historia complejo, total, con una diversidad de fuentes y maneras de interpretarlas, es lo que nos permite llevar al aula nuevas propuestas sobre como estudiarla y enseñarla a los jóvenes bachilleres.

Y es que como vimos al proponer que como fuente histórica se pueda usar cualquier vestigio hecho por el hombre, abre el panorama y permite que los profesores no nos limitemos a usar sólo el libro de texto, sino que busquemos y empleemos nuevos métodos de llevar al salón, lo cual hablaría de una coherencia entre lo que somos, con lo que nos identificamos y la manera en que ejercemos la docencia, de modo que no podemos considerarnos historiadores de Annales o culturales y seguir impartiendo clases positivistas, en donde los chicos resuman, copien y aprendan de memoria datos duros, eso no es lo que buscamos.

A mí, por otro lado, me interesa que los chicos comprendan los procesos históricos en toda su complejidad, así como la multicausalidad de la historia y que ésta no se hace sólo a partir de los relatos de las principales batallas o acontecimientos o con las biografías de los líderes, sino que con los testimonios de los grupos subalternos o con los relatos de la vida diaria también podemos obtener conocimientos valiosos sobre el pasado.

Por eso que tratamos de llevar los Annales y la NHC al aula, por medio de nuevas herramientas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, en el caso de

la presente investigación, nosotros tendremos como eje central la poesía de guerra, que se realizó durante la Guerra Civil Española, ya que nos parece que por medio de ésta podemos rescatar momentos decisivos como las principales batallas, los líderes involucrados, pero también dejan ver el sentir, la tristeza, desesperación, el amor, odio, rencor, filias y fobias que cualquier humano puede sentir, pero que en un momento decisivo como una Guerra creemos que se exageran, además para nosotros el poema de guerra, representa más que un simple desahogo lírico, ya que éstos fueron usados como medios de comunicación, propaganda, incentivos de lucha, críticos de su tiempo, en fin, tuvieron un peso considerable durante el enfrentamiento bélico.

Y eso nos permitirá que los alumnos vean la historia desde otra perspectiva, que identifiquen que no sólo son los libros o las clases magistrales del profesor, sino que pueden comprender y aprender historia con diversas fuentes y de maneras que no tienen que ser las mismas todo el tiempo, además de que creemos que mostrándoles actividades diversas y nuevas herramientas de comprender la historia, probablemente, los chicos se acerquen, se sientan atraídos y dejen de tener la idea aburrida y monótona que hasta este momento comparten la mayoría de los adolescentes sobre la materia de Historia.

1.2 Marco Teórico Pedagógico

Ahora, analizaremos el marco teórico pedagógico, el cual está inscrito en la *Pedagogía Crítica*, dicha corriente, surgió en las décadas de los sesenta-setenta, en Estados Unidos, tuvo influencias considerables y notorias como la de la Escuela de Frankfurt,⁵⁸ la filosofía de John Dewey (1859-1952), no obstante, trabajos prácticos y teóricos de estudiosos como Michael Apple (1942-), Henry Giroux (1943), Peter McLaren (1948-) y sobre todo del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), la

⁵⁸ Se conoce a la tendencia filosófica representada por un conjunto de pensadores alemanes agrupados en torno al Instituto Socialforschung de Frankfurt, creado en 1922. El rasgo más característico de este instituto, sobre todo en su primera etapa, es su adscripción al marxismo como base de todas las reflexiones, en Ana Ayuste et al., *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*, 2a edición, Barcelona, Grao, 1998 (Biblioteca de aula. Serie Pedagogía), p. 36.

llevaron a surgir como una alternativa a la educación tradicional, tecnocrática, pues tiene fortalezas que la colocan como una de las mejores herramientas para trabajar en el aula, la escuela, con los alumnos y profesores, aunque es necesario mencionar que también muestra algunas debilidades, las cuales se tendrían que resolver para hacer de esta propuesta pedagógica, mejor y más completa.

De la Escuela de Frankfurt solamente retomaremos a Max Horkheimer (1875-1973) porque él fue quien formuló la Teoría Crítica,⁵⁹ la cual es importante para este estudio, porque dicha propuesta teórica se convertirá posteriormente en una de las bases de la pedagogía crítica, y cuyo objetivo era el siguiente “crear y/o renovar una teoría crítica capaz de expresar tanto lo que *debe ser* como lo que *realmente es* la realidad”.⁶⁰ No se hará una revisión exhaustiva de las etapas históricas y los diferentes teóricos que forman parte de la Escuela de Frankfurt, ya que aunque se reconoce su valía y aportaciones se sale del tema central de este trabajo, por lo que solamente se tocará lo que esté en estrecha relación a la pedagogía crítica.

Ahora bien, antes de mencionar sus características, creo pertinente aclarar qué entiendo por pedagogía crítica, y porque fue escogida para sustentar esta investigación. Siguiendo la postura de Peter McLaren, la defino de la siguiente forma:

La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores.⁶¹

Como podemos ver, esta manera de abordar la pedagogía se distingue de las otras corrientes porque retoma todos los aspectos relacionados con la educación, no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que analiza la

⁵⁹ Conjunto de proposiciones referentes a un determinado dominio del conocimiento, y como el aspecto intelectual del proceso histórico de emancipación. En este sentido, la “teoría” no debe ser entendida en términos tradicionales (entre el conocimiento y las transformaciones históricas), como algo dado, ni como dato, ni tampoco como un dogma o doctrina, sino como construcción histórica vinculada con el análisis de una realidad dinámica y cambiante, en Rodolfo Bórquez Bustos, *Pedagogía crítica*, México, Editorial Trillas, 2006, pp. 56-57.

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 57.

⁶¹ Peter McLaren, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 2005, p. 195.

escuela, el contexto político, social, económico en que se da la educación, del mismo modo en que reflexiona en torno a las culturas que tienen presencia en las instituciones escolares como la dominante, la subordinada, la emergente, y no lo lleva al terreno de las clases sociales, sino que lleva a cabo reflexiones y críticas integrales, ya que entiende que la educación no se debe seccionar y ver en cuadros pequeños y separados, sino que es un todo y como tal se debe examinar.

Por esto mismo, es que decidí trabajar con dicha pedagogía porque me permite reflexionar en torno a la educación media superior, que es el nivel donde me desempeño, pero desde todas las aristas posibles, dándome la oportunidad de tomar en cuenta la economía, cultura, sociedad, ideas y voces de los alumnos, maestros, coordinadores, directivos entre otros, y no se casa con ninguna postura política, pues como apunta la cita de McLaren tanto liberales como conservadores son examinados y criticados, ya que ningún partido político ha podido solucionar o mejorar el sistema educativo, y aunque el autor reflexiona sobre lo que pasa en Estados Unidos, me parece que no está alejado de la realidad educativa mexicana, de modo que también nos atañe, y nos puede dar líneas sobre las posibilidades de construir una mejor educación en nuestro país.

Sin embargo, la cuestión a la que otorgo mayor peso para decantarnos por la pedagogía crítica fue que plantea con vehemencia, algo que en nuestra sociedad al parecer está desapareciendo, la *esperanza* de que la sociedad, primero individual y después colectivamente pueda cambiar, es decir, apuesta a que por medio de la educación crítica se llegue a una verdadera *transformación*, y entonces la gente tenga una mentalidad crítica, abierta y sobre todo inquisitiva para que cuestione a los políticos, a las fuerzas dominantes y logre así un mundo mejor.

La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar [...] los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de *dar poder al sujeto y de la transformación social*.⁶²

⁶² *Ibíd*em, p. 200.

Una vez que definimos y aclaramos porque trabajamos con la pedagogía crítica, en seguida analizaremos sus principales características, las cuales fueron seleccionadas por quien esto escribe, teniendo como referencia el libro de Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, ya que, de todas las fuentes consultadas, nos pareció que era la más completa.

Algo que rescatamos de Giroux y que es visible en su propuesta pedagógica es la fuerte influencia que ejerció sobre él Paulo Freire, de quien retomó y estructuró muchos de sus postulados, y a quien el mismo estadounidense reconoce como su mentor.

Pero fue el trabajo de Paulo Freire lo que me llamó la atención desde el punto de vista teórico, porque lo leí cuando era profesor de preparatoria que luchaba con la política de la educación como parte de mi vida. Cuando conocí la obra de Freire, descubrí un lenguaje que me permitía expresar con gran fuerza mis propias emociones, los sentimientos viscerales sobre las contradicciones que enfrentaba como educador.⁶³

Comenzamos con la cuestión de las experiencias pedagógicas, las cuales se tienen que organizar de acuerdo con nuevos objetivos “[...] del desafío de organizar las experiencias pedagógicas en el contexto de formas prácticas sociales que invitan a desarrollar tipos de aprendizaje más críticos, abiertos, explorativos y selectivos”,⁶⁴ es decir lo que se pretende es que la educación ya no responda a objetivos instrumentales o técnicos que las hegemonías dominantes impongan.

Y que simplemente busque formar empleados calificados que puedan leer un manual o trabajar con las herramientas adecuadas, sino que la pedagogía crítica apuesta porque todo el conjunto de actividades que se lleven a cabo en el aula de clases y que involucre tanto al profesor como a los alumnos esté orientado a que ellos moldeen su pensamiento y sean capaces de reflexionar, criticar y proponer soluciones para su sociedad y el medio inmediato en el que se desenvuelven, es decir, aquí hay un aprendizaje significativo en el que los alumnos no se sienten excluidos, ni ajenos a situaciones de aprendizaje que nada

⁶³ Carlos Alberto Torres, *Educación, poder y biografía: diálogos con educadores críticos*, Trad., Bertha Ruiz de la Concha, México, Siglo XXI, 2004, p. 134.

⁶⁴ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia intelectuales, 1988, p. 136.

tienen que ver con su realidad, o las cuales no les ven relación con su vida, sino al contrario son ellos el centro y motor de las prácticas y de las estrategias y métodos de aprendizaje, las cuales los atañen e incluyen al tomar en cuenta de dónde vienen, quiénes son y cómo es posible transformar las situaciones por más difíciles que parezcan.

El siguiente punto importante, se enfoca en la escuela, la cual es el lugar, después de nuestro hogar, donde más tiempo pasamos y en el que se dan procesos positivos, como el crecimiento personal, aprendizaje, desenvolvimiento social, y negativos como la subordinación de clases, la hegemonía del conocimiento, el favoritismo a grupos de clase dominante, entre otros. No obstante, como dice Giroux, es el primer lugar en donde se tienen que dar los pasos de la pedagogía crítica y es el campo propicio para la transformación de la sociedad, así, desde esta perspectiva, la escuela es: “Lo que aquí constituye el objeto de debate es el reconocimiento de que las escuelas son personificaciones históricas y culturales de formas de cultura de naturaleza ideológica, en el sentido de que dan a conocer la realidad bajo formas que a menudo se ven activamente contestadas y experimentadas de forma diferente por varios individuos y grupos”.⁶⁵

Es decir, no podemos pensar que la escuela es un lugar neutral en donde únicamente se va a adquirir conocimientos, por el contrario, me parece que sucede más que eso, y parte de la pedagogía crítica es que se revelen los sometimientos e imposiciones que llevan a cabo tanto para profesores como alumnos y que a partir de este punto, se busque romper con ese tipo de manifestaciones y se modifiquen.

Siguiendo con el tema, Paz Gimeno hace referencia a que una de las labores primordiales que se deben llevar a cabo en la escuela es reconocer la diversidad que se da en ésta, para después comprenderla e incluirla en el sistema que rige la vida de los centros educativos, pues sólo dando este primer paso es factible que se pueda llevar a cabo una transformación del pensamiento

La diversa procedencia cultural de unos alumnos que comparten un mismo espacio escolar nos debería llevar a cuestionar en profundidad el papel que debe desempeñar la escuela en la sociedad, y no sólo las formas de socialización que necesitamos crear en los centros para facilitar la integración de estos nuevos

⁶⁵ *Ibíd*em, p. 136.

alumnos en “nuestra” cultura. Como punto de partida habrá que reflexionar acerca de qué valores occidentales merecen ser conservados o cuestionados y si es legítimo hablar en términos de “nosotros/ellos”...⁶⁶

Lo fundamental de este punto es que tenemos que conocer y comprender desde donde parten nuestros alumnos, no sólo geográficamente hablando, sino también culturalmente y cuestionar si les estamos transmitiendo valores, saberes, críticas que pertenece a otro grupo social o tienen fines diferentes de lo que ellos son o lo que les pertenece, es decir, el objetivo es incluir esa diversidad cultural de la escuela, en las estrategias didácticas y en el currículo⁶⁷ de modo que se pueda reflejar los valores, ideas, tradiciones y pensamientos propios de los alumnos y no de los profesores o del grupo dominante.

Es una tarea enorme la que tenemos pero no imposible, pues se ha reconocido que la escuela es uno de los lugares donde es más factible un cambio

Sólo deseo recordar que la naturaleza dialéctica de la escuela permite mantener los aspectos más conservadores del sistema social pero también transformarlos [...] si desde la escuela se enseñara a poner en cuestión las redes de dominio que configuran nuestras vidas, y se provocaran disonancias cognitivas en las mentes de los futuros ciudadanos respecto a los valores hegemónicos, se abriría, quizá, una puerta a la esperanza de un futuro más racionalmente humano...⁶⁸

Así como menciona la cita anterior, hay que crear en los alumnos una disonancia cognitiva, pero siempre y cuando los encaminemos a que esto genere una consciencia crítica y una manera reflexiva de comprender la realidad, es decir, no sólo hay que sembrarles la duda o que se enfrenten con lo complicado de la

⁶⁶Paz Gimeno Lorente, *Didáctica crítica y comunicación: un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*, Barcelona, Octaedro; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009, p. 68.

⁶⁷ La palabra *curriculum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que significa carrera, aludiendo a una pista de atletismo circular u ovoide; en el latín clásico se utiliza la expresión *curriculum vitae* o *curriculum vivendi*, haciendo referencia a una carrera de la vida, considerando el término *currere*=caminar. Históricamente, hacia el siglo XVI la Congregación de Jesús (jesuitas) utilizaron el término *disciplina* para describir cursos académicos, aludiendo así a un orden estructural más que secuencial; asimismo, utilizaron la expresión *ratio studiorum* para referirse al esquema global de los estudios, y *syllabus* para referirse a una tabla de secuencias de cursos. Desde esta perspectiva, el curriculum puede interpretarse como la asimilación estructural y secuencial. En algunos casos, ciertos autores utilizan la “declinación” latina de la palabra Curriculum (que es neutra “um”) para referirse al plural que en latín es “Curricula” (los y las) o bien “Curriculo” para referirse a otros casos gramaticales (dativo o ablativo). En Oscar Picardo Joao, *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. 2005, p. 58.

⁶⁸ Paz Gimeno Lorente, *op. cit.*, p. 64.

vida adulta, sino que sepan qué hacer con eso, cuestión que nos lleva a la siguiente característica de la pedagogía crítica que es sobre la percepción que se tiene de los alumnos, la cual pugna por no tratar a los alumnos como si fueran todos iguales y se les contemplara como simples envases que hay que llenar de conocimiento, lo cual habla también sobre lo que nosotros como profesores y personas percibimos de los demás y a nuestros alumnos, pues creo que mucho de la imagen o idea que de ellos tengamos es lo que definirá como pretendemos llevar a cabo nuestras clases y las estrategias que usemos.

Siguiendo a la teórica Rafaela García López, antes de cualquier estrategia, o planeación, lo fundamental es comprender que en nuestro trabajo interactuamos con seres humanos, quienes son algo más que el aspecto biológico, son personas individuales y colectivas, están formadas a partir de las confluencias de los rasgos biológico, cultural, antropológico, social, entre otros; de modo que siguiendo ese precepto, entendemos por persona “el individuo biológico más el efecto de la cultura y los procesos de socialización, procesos que provocan otro efecto: el de sabernos a nosotros mismos como seres peculiares, con conciencia de sí y de una identidad singular, capaces de revivir el mundo experiencial según un pensamiento más o menos peculiar”.⁶⁹

Llevándolo al ámbito educativo, como profesores lo primero que podríamos hacer es entender que somos seres particulares, individuales, con diversas y variadas características, lo que nos hace especiales e irrepetibles, así que nadie en ningún lugar del mundo es como nosotros, para después transmitirlo y comprenderlo con nuestros alumnos, a quienes debemos ver como los seres únicos que son, de modo que, nuestras estrategias, planes y cualquier actividad que se lleve a cabo en el aula no pueden perder de vista esta característica y a partir de ese reconocimiento que hagamos de la diversidad y particularidad de cada alumno es que comenzaremos a hacerles de la experiencia educativa algo más significativo.

Igualmente Paulo Freire habla sobre dicha cuestión, para él el hombre es alguien que

⁶⁹ Rafaela García, *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*, España, Editorial Brief, 2010, p. 32.

La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado necesariamente inscriben al ser consciente de su inclusión en un permanente movimiento de búsqueda. En realidad, sería una contradicción sí, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. [...] No es posible estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo [...] sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar. [...] No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad.⁷⁰

Es decir, él también reconoce que cada individuo posee lo necesario para transformar y transformarse, y que las construcciones que va haciendo dependen del tipo de ser humano que se deforma o forma, de modo que el filósofo brasileño tiene una idea muy clara del humano, al que dota de gran potencia, pero también de mucha responsabilidad, pues en él recae todo el peso de las acciones y consecuencias que asuma respecto a su persona, sociedad, y mundo, asimismo, rescato de la cita mencionada lo referente a la importancia que la historia tiene en la vida de las personas, pues si los seres cambian y su forma de comprender y reflexionar en torno a la vida también, lo mismo sucederá con la historia, la cual puede reinterpretarse y de esta manera lograr una ciencia histórica igualitaria, crítica y más analítica y no la que por años se ha estudiado que es una historia maniquea, elitista y personalista.

Así, una vez que hemos reconocido la esencia de cada persona, nos toca, no tratar a los alumnos como masa homogénea, a la que es necesario transmitir de la misma forma el conocimiento y que ellos lo perciban, comprendan y hagan suyo, esto es una de las cuestiones que más fuertemente critica la pedagogía que aquí tratamos y que es precisamente el insistir en que los estudiantes son los mismos negando su diversidad y materializando este pensamiento en las estrategias didácticas o pedagógicas que normalmente ocupamos.

En contraparte con esta postura Henry Giroux propone llevar a cabo “el discurso de integración” dentro del aula, el cual es una característica más de la pedagogía crítica y que lo usaremos en nuestro trabajo porque con este discurso tanto la diversidad como la experiencia de los alumnos son retomadas y en torno a

⁷⁰ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, Trad. Guillermo Palacios, México, Siglo XXI Editores, 1996, pp. 56-57.

éstas es que se diseñan las estrategias pedagógicas correspondientes. “En el contexto de este discurso, [...] Comprendida como parte de un proceso natural de desarrollo, la experiencia del estudiante no está ligada a imperativos de una rígida autoridad disciplinar, sino al ejercicio del autocontrol y autorregulación [...] Un elemento central del discurso de integración es la problemática que hace coincidir libertad con ofrecimiento de amor”.⁷¹

Es decir, teniendo en cuenta el discurso de la integración, los profesores debemos ser capaces de reconocer la diversidad y experiencias de los alumnos, no para saber cómo hablarles o por donde engancharlos con un determinado tema, sino para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas a ellos, donde se respete lo que son, y poder encaminarlos hacia un pensamiento crítico, propositivo y transformativo, es decir, hay que involucrar a los chicos, ya no los podemos dejar como meros espectadores pasivos, tenemos que integrarlos con plena consciencia de por qué y cómo.

Otra de las características de la pedagogía crítica es lo que tiene que ver con las normas y la disciplina, pues como decía la cita de Giroux no se trata de seguir imponiendo disciplina y rigidez sino que por medio de la libertad, el amor y el ejercicio de la autorregulación y el autocontrol se busca que los alumnos puedan coexistir pacíficamente y así como lo hacen en el aula después llevarlo a su vida cotidiana, con el objetivo de que puedan formar sociedades justas, diversas y pacíficas en el futuro.

En la pedagogía del pluralismo normativo, el análisis y el significado de la experiencia desplazan su interés del niño individual al estudiante como parte de un grupo cultural específico [...] Dentro de este discurso, el concepto de diferencia se ve despojado de su alteridad, acomodándose a la lógica de un “educado humanismo cívico”. Es decir, la diferencia no simboliza ya amenaza de subversión; al contrario, ahora se interpreta como una invitación dirigida a diferentes grupos culturales para que unan sus esfuerzos bajo la bandera democrática de un pluralismo integrativo.⁷²

Como podemos ver, lo significativo aquí no es acabar con las disputas en el salón o hacer que todos se lleven bien, aunque tampoco se niega que esto pueda

⁷¹ Henry, Giroux, *op. cit.*, p. 144.

⁷² *Ibíd.*, p. 145.

existir, pero el énfasis se pone en que los alumnos aprendan como vivir en paz, en armonía y con respeto hacia todos los demás, particularmente aquellos que son diferentes, o que parecieran fuera de lugar, esa es la gran tarea de la pedagogía crítica, llevar la democracia a su máxima expresión, en donde no importa que tan peculiares o iguales seamos, sino que somos capaces de respetarnos, convivir y llegar a consensos que son benéficos para todos y no sólo para unos cuantos.

Como dice Freire hay que poner en la dinámica del aula, la disciplina democrática “lo principal es que si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina; si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética”.⁷³ De modo que, si pretendemos vivir en democracia no podemos dejar de lado la disciplina siempre y cuando sea ética y respete los derechos humanos de todos los ciudadanos.

Sin embargo, esto carecería de sentido si no es posible llevar a cabo eso en la vida real, en cada uno de los núcleos sociales en donde nos relacionamos, y que me parece ésa es la gran lección de esta pedagogía, formar mejores ciudadanos y transformar nuestra sociedad.

Consideremos ahora, el lenguaje como la siguiente característica de la pedagogía crítica, el cual no podemos pasar por alto, pues como sabemos éste no es sólo nuestro principal medio de comunicación sino también el arma más poderosa que tenemos y que no podemos ver como una herramienta más, sin embargo, para que el lenguaje tenga una actuación decisiva en nuestras prácticas educativas tanto profesores como alumnos debemos cuestionarnos sobre el uso y abuso que a veces hacemos de éste. Giroux habla sobre el tema al que concede gran peso porque otra vez retoma la idea de que es necesario que los profesores estén conscientes de sus habilidades y puntos a mejorar sobre el lenguaje, pues de qué otra manera podrá transmitir la relevancia de éste a los estudiantes.

[...] hay que señalar también el descuido del cumplimiento de la importante tarea pedagógica de hacer que los profesores actualicen su formación lingüística,

⁷³ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, Trad. Stella Mastrángelo, México, Siglo XXI Editores, 1993, p. 139.

condición indispensable para que éstos sean capaces de comprender críticamente la estructura del lenguaje y posean las habilidades teóricas necesarias para ayudar a los estudiantes a desarrollar un lenguaje de validez y al mismo tiempo se ocupe críticamente de sus propias experiencias y ambientes culturales.⁷⁴

Debo confesar que hasta hace unos meses no le había dado tanta importancia a la cuestión del lenguaje pero ahora sé y finalmente comprendí, que la manera en cómo nos expresamos es fundamental, no sólo para hacernos entender sino también porque dependiendo lo que decimos y lo que transmitimos deja entrever mucho de nuestro pensar, sentir y eso indudablemente afecta nuestra relación con los alumnos.

Aunque reconocemos que es complicado porque necesita haber mucha coherencia de nuestra parte ya que no podemos ir hablando sobre el espíritu crítico y utilizar un lenguaje dominante, impositivo e irrespetuoso con los chicos, por eso retomé esa cita específica de Giroux ya que si nos comprometimos a llevar a cabo una pedagogía que busca transformar la sociedad y a los individuos, tenemos que comenzar por reflexionar con nosotros mismos y ver en donde y de qué manera ejercemos violencia y dominación contra nuestros alumnos en las aulas.

Respecto al lenguaje y su importancia, Jurgen Habermas (1929-) quien fue también miembro de la Escuela de Frankfurt, tuvo una mirada crítica sobre la sociedad, su comunicación e incidencias en la educación, de la cual se rescata su interpretación sobre el poder transformador del lenguaje, el cual se materializó en su Teoría de la Acción Comunicativa.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas contempla la sociedad simultáneamente como mundo de vida y sistema [...] recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad. Habermas desarrolla una teoría de la competencia comunicativa; una de las características de esta teoría es la demostración de que todo intento de explicación de lo que es la persona conlleva discursivamente hacia lo que debería llegar a ser y en función de la cual la persona es capaz de generar acciones para su propia transformación.⁷⁵

⁷⁴ Henry, Giroux, *op. cit.*, p. 149.

⁷⁵ Ana, Ayuste *et al.*, *op. cit.*, p. 37.

De este modo, podemos ver como el punto central de la filosofía de Habermas es lograr una transformación en las personas, en donde premie la razón, por medio de la reflexión y la crítica, la cual ocupa un lugar primordial, pues sin ésta, la teoría comunicativa no tendría lugar, porque sería como hablar por hablar sin ponerse a analizar el por qué y para qué buscamos expresarnos y que nuestras voces sean oídas, esto responde a que al filósofo alemán le interesaba que todos tuvieran voz.

Llevándolo al terreno educativo es fundamental que nuestros alumnos sepan que tienen la herramienta de la comunicación, que es suya, pero sobre todo deben saber cómo usarla, con el objetivo de que abandonen la posición de espectadores pasivos que por años han ejercido y a la que están tan acostumbrados, y se conviertan en participantes activos y constructores del conocimiento para tener así más injerencia en su formación y crecimiento personal y profesional.

Pues si pretendemos formarlos con una perspectiva crítica y transformativa, deberíamos enseñarles nuevas formas de expresarse, de comunicar todo lo que ellos deseen y necesiten decir, tanto en el aula, escuela, como en las colonias, barrios y países en donde nuestros alumnos se desenvuelvan, es decir, tienen que conocer y ver la practicidad y valía de un uso adecuado del lenguaje, el cual también nos sirve como una herramienta poderosa y sin duda transformativa, ya que todo empieza por la palabra, todo es lenguaje, en cualquiera de las vertientes que éste tenga, de modo que éste, bien ejecutado puede llegar a muchas personas y tener más impacto que otro tipo de actos, panfletos o formas de comunicar, por eso es que creo, tenemos que poner énfasis en nuestra forma de expresión y comunicación y someterlas a una crítica severa.

Siguiendo con las principales características de la pedagogía crítica, a continuación hablaremos de uno de los puntos neurálgicos de dicha teoría, el cual fue sustentado por dos teóricos en tiempos y lugares diferentes, primero en Italia Antonio Gramsci (1891-1937) y posteriormente Henry Giroux en Estados Unidos, quienes propusieron que la educación debería ser llevada a cabo por un tipo de profesor diferente al común, alguien que tuviera una mejor preparación académica,

y propusiera cambios trascendentales para la educación y la sociedad, por medio de una pedagogía crítica, reflexiva, que dejara de lado las prácticas pasivas y repetitivas que se llevaban a cabo y siguen existiendo en las escuelas. Así ambos señalaron un nuevo profesor, que fuera intelectual y docente al mismo tiempo.

En palabras de Gramsci, quien vivió el ascenso del fascismo italiano y estuvo encarcelado, fue quien primero definió quién o qué era un intelectual

Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por tanto; mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales [...] No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al *homo faber* del *homo sapiens* [...] todo ser humano desarrolla fuera de su profesión cualquier actividad intelectual, es decir, es un “filósofo”, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye por tanto a sostener y a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar.⁷⁶

Como podemos ver, para Antonio Gramsci la percepción de quienes eran intelectuales era muy amplia, ya que creía que todos teníamos la capacidad para ser intelectuales, sólo bastaba con que nos guiaran adecuadamente, para explotar el potencial que poseemos, pero que el mismo sistema se ha encargado de socavar, de modo que es ahí en donde entra el nuevo intelectual, quien se encargará de despertar no sólo las capacidades de sus alumnos, sino también la crítica reflexiva y consciente sobre lo que sucede con su sociedad y el mundo, todo esto lo tenemos que comprender a la luz del momento decisivo que vivía el filósofo italiano y las cosas por las que atravesó, como el haber estado en la cárcel, y la represión del gobierno totalitario de Benito Mussolini (1883-1945),

El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasor permanente” y no puro orador -y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual se queda uno “especialista” sin pasar a “dirigente” (especialista + político).⁷⁷

⁷⁶ Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, Trad. Carlos Cristos, México, Fontamara, 1988, Colección Argumentos, pp. 64-65.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 66.

Gramsci, nos propone un nuevo intelectual que sea comprometido con su sociedad, que posea todos los conocimientos necesarios para ésta y él mismo, que tenga una consciencia histórica que le permita comprender el porqué de los diversos movimientos sociales que se vayan presentando, o sea, tiene que ser alguien preparado, perfectamente conocedor del desarrollo económico, político, social, cultural y hasta religioso del núcleo social en donde viva. Lo cual para los historiadores es algo muy sencillo porque eso es lo que hacemos todo el tiempo, no obstante, el reto está en que todo eso lo tenemos que conjugar con las labores propias de los docentes, además de pugnar por una pedagogía crítica que nos permita formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos para transformar la escuela y la sociedad.

Por otro lado, Giroux propone lo siguiente; “sostengo que para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma de política cultural es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos.”⁷⁸ Aquí notamos la influencia de Gramsci, en cuanto reconoce que todos, en este caso alumnos y profesores, tienen que ser vistos como intelectuales y por lo tanto estimular las prácticas, estrategias y acciones del aula y de la escuela que sean adecuadas a estos intelectuales que se están formando.

Ahora bien, el teórico estadounidense reconoce que el hecho de que tanto profesores como alumnos sean pensados como intelectuales, va más allá de tener otra concepción de los estudiantes, sino que implica un cuestionamiento del poder y la dominación que se ejerce tanto en la escuela como en la sociedad.

En primer lugar, expresa una forma de dedicación laboral en la que están íntimamente relacionados el pensamiento y la acción, y, en este sentido, ofrece una contra ideología a las pedagogías instrumentales y gestionarlas, que separan la concepción de la ejecución y desconocen la especificidad de las experiencias y formas subjetivas que configuran la conducta tanto del profesor como del estudiante. En segundo lugar, el concepto de intelectual transformativo evoca los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas en el trabajo de profesor y estudiante. [...] es un concepto que funciona como referente crítico para que los educadores puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que, desde el punto de vista subjetivo, se experimentan y se reproducen en las escuelas [...] el hecho de contemplar a profesores y

⁷⁸ Henry Giroux, *op. cit.*, p. 150.

estudiantes como intelectuales reclama con posterioridad un discurso crítico que analice cómo las formas culturales se ciernen sobre las escuelas y cómo se experimentan subjetivamente esas formas.⁷⁹

Una de las cosas que más llaman la atención y que es característica propia de la pedagogía crítica es el hecho de que un profesor no puede separarse de la práctica y la teoría, éstas deben ir de la mano y no se pueden alejar, porque de decantarse por una se deja de lado todo lo que la otra dice o complementa, de igual manera al observar a maestros y alumnos como intelectuales retomamos la idea de que todos tenemos las capacidades necesarias para adquirir, transmitir y sobre todo construir el conocimiento, pero también que somos capaces de reflexionar y criticar con voces razonadas sobre lo que sucede en la realidad de la vida diaria y cómo nos afecta, es decir, una de las razones que arguye Giroux es que no podemos excluir a los alumnos de lo que pasa en el mundo, mientras están en la escuela.

Es decir, los salones no son burbujas de perfección e irrealidad, sino que deben ser lugares donde se discuta y someta a cuestionamiento los conflictos o movimientos sociales que ocurren, aunque como dice el educador americano esa primera tarea corresponde a los profesores, de modo que debemos estar muy preparados y conscientes de estas cosas para poder trabajarlas con los alumnos. “Defiendo una pedagogía de política cultural que se desarrolla en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permite a los educadores, en su calidad de intelectuales transformativos, comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que mueven las personas, pero que a menudo sólo comprenden parcialmente”.⁸⁰

Por lo que vemos, a los profesores nos corresponde más trabajo que a los estudiantes, pues debemos ayudarlos a salir o que dejen de pertenecer a esa media que comprende parcialmente para formar parte de los que realmente reflexionan y critican y quienes realizarán un cambio efectivo en la sociedad, pero no lo pueden hacer ellos solos y de la noche a la mañana, sino que necesitan de la guía y de que los profesores orienten y muestren cómo es que se llevan a cabo esos procesos.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 151.

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 151.

Continuando con nuestra lista de las características de la pedagogía crítica, ahora viene una que se parece a la de reconocer la diversidad de los alumnos, sólo que ésta pugna porque se conozcan las diversas culturas de los grupos presentes dentro de la escuela y del aula. Esto con el fin de que se comprenda el porqué de los actúes, vestires, pensares y saberes de los alumnos, pues como antes mencionamos, es necesario reconocer la diversidad y sus experiencias, pero también debemos conocer el bagaje cultural que cada grupo o individuo trae consigo y como lo plasma en la escuela y en el aula, ya que esto puede ser también motivo de sometimiento o represión.

Si tratamos las historias, las experiencias y los lenguajes de diferentes grupos culturales como formas particularizadas de producción, resultará menos difícil comprender las diversas lecturas, respuestas y conductas que muestran los estudiantes al analizar un texto particular de clase. De hecho, una política cultural requiere el desarrollo de un discurso atento a las historias, los sueños y las experiencias que los estudiantes traen consigo a la escuela. Sólo comenzando con estas formas subjetivas podrán los educadores críticos desarrollar una pedagogía que confirme y comprometa las formas contradictorias de capital cultural que determinan cómo producen los estudiantes los significados que legitiman formas particulares de vida.⁸¹

Como vemos, es necesario para nuestras experiencias docentes conocer y comprender a nuestros alumnos, pues lo que culturalmente aporten a la clase la puede hacer mucho mejor, pero también porque necesitan saber de dónde provienen las culturas dominantes, quiénes las propagan y por qué o en dónde reside el valor de ser diferente y de defender lo que es uno y cómo la diversidad y la herencia cultural nos puede servir para transformar nuestra sociedad, es decir, necesitamos ver que lo que ha sido interpretado desde la cultura hegemónica como mala o como menor sea reinterpretado como algo valioso, con mucha importancia y que nos distinga del resto y llevará por un camino de respeto y tolerancia hacia una democracia plena.

Siguiendo con el mismo tenor, llegamos a la última característica de la pedagogía crítica que va de la mano con lo mencionado anteriormente, que es el propiciar y desarrollar el conocimiento del “otro”.

⁸¹ *Ibíd*em, p. 156.

El conocimiento de lo “otro” no debe emprenderse sólo para celebrar su presencia, sino también porque tiene que ser sometido a un examen crítico con respecto a las ideologías que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas sociales subyacentes que confirma. Lo que aquí está en juego es la necesidad de desarrollar un lazo de unión entre conocimiento y poder que sugiera posibilidades concretas para los estudiantes. Es decir, no sólo para dar a los estudiantes la oportunidad de comprender más críticamente quienes son ellos mismos como parte de una formación social.⁸²

Lo que aquí rescato es que no se debe valorar una cultura sobre otra, ni siquiera porque una sea o se vea como sojuzgada o dominante, lo que necesitamos es comprender que todas y cada una de las culturas y de la otredad tienen algo que aportarnos de modo que es necesario que las conozcamos para comprender su función en la sociedad y los medios, los tengan o no, de producción y difusión de los que echan mano. Lo importante es que no se llegue a las versiones maniqueas de que unos son pobres y buenos y otros ricos y malos, porque sería caer en visiones simplistas de la sociedad y eso negaría todo lo que esta propuesta pedagógica propone, lo que necesitamos como profesores y alumnos es comenzar con procesos reflexivos y críticos que nos permitan conocer y cuestionar todo lo que hay en el mundo y de esta manera comprenderlo pero con una nueva perspectiva, que sea menos demeritoria o dominante, sino que logre ser igualitaria y democrática.

Ahora hablaremos sobre el tercer tópico que conforma este capítulo y que tiene que ver con la didáctica, la cual está orientada también bajo la estructura de la pedagogía crítica.

1.3 Didáctica Crítica

La didáctica que en este trabajo se abordará estará orientada en la perspectiva de la pedagogía crítica y que propone la teórica Margarita Pansza, quien se ha visto influenciada por Freire, Giroux y otros pedagogos que concuerdan en construir la educación desde una perspectiva critico-reflexiva.

⁸² Ibídem, p. 156.

Y es que de nada serviría si sabemos las características de la pedagogía crítica y sus postulados, cambiamos nuestro lenguaje, la concepción que tenemos del alumno, la manera en que desarrollamos nuestro actuar, pensar, pero las clases y las estrategias que utilizamos para la construcción del conocimiento siguen siendo profundamente tradicionalistas, reproductivas e instrumentalistas, sería caer en una contradicción, de modo que es esencial saber qué requiere la didáctica crítica y de qué manera complementa a la pedagogía, de modo que entre ambas generen un verdadero cambio en la educación y en los alumnos.

Me gustaría aclarar que la postura que aquí se maneja, puede parecer repetida a lo que ya se ha comentado con anterioridad en el texto, no obstante, aquí se ve el enfoque didáctico, por lo que considero fundamental explicar qué entendemos por didáctica crítica.

La Didáctica Crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita, con carácter urgente, dos cosas:

- a) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.
- b) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno [...] resulta impostergable que la nueva opción didáctica rompa definitivamente con el atavismo de los modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.⁸³

Como podemos ver, esta manera de abordar la didáctica tiene por objetivo involucrar a todos los participantes del proceso educativo, entiéndase directivos, asesores, prefectos, y no quedarse solamente con los maestros y alumnos, pues entiende que en la educación son más aristas las que entran en acción más allá de docentes y estudiantes.

Asimismo, rescatamos que esta postura busca acabar con el instrumentalismo y la simple ejecución de prácticas tradicionales reproductoras de ejercicios que tienen como fin formar obreros calificados que no cuestionen ni exijan derechos y garantías, por el contrario lo que interesa es despertar la consciencia crítica de la sociedad, empezando por la escuela que, como ya anoté,

⁸³ Margarita Pansza, Esther, Pérez *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Ediciones Gernika, 1986, tomo 1, pp. 180-181.

es el lugar en donde después de nuestras casas más tiempo pasamos, situación que la convierte en un espacio donde el cambio es posible y factible de realizar.

Una de las cuestiones que no podemos perder de vista es que al igual que la pedagogía crítica, la didáctica está encaminada a lograr una transformación, de los alumnos, maestros, y por qué no de toda la sociedad, es decir, creemos que el cambio es posible, que se puede llevar a cabo, siempre y cuando rompamos los atavismos culturales, técnicos, sociales que por años han configurado la manera en como entendemos la practica educativa.

Por eso Pansza, al igual que Giroux hacen hincapié en que los profesores son los primeros que deben realizar un cambio de consciencia y de la posición que asumen, pues si en éstos no se da el cambio, difícilmente lo podrán hacer los alumnos, porque nosotros tenemos que llevarlos e indicarles de qué manera es posible la transformación; motivo por el cual es necesario que tengamos una formación didáctica y no sólo de conocimientos disciplinarios. “La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación”.⁸⁴

Es decir, no podemos quedarnos sólo con que somos críticos y conocemos nuevas formas de llevar a cabo la educación, sino cuestionamos y reflexionamos continuamente sobre nuestro desempeño y compromiso en el aula, con los alumnos y con todo el sistema educativo, tal vez, una de las cosas más complicadas que la propuesta tiene es que requiere un verdadero compromiso con la practica educativa, pues se tiene que llevar a todos los ámbitos y no nada más las horas de clase.

De hecho, debemos estar muy conscientes de nuestro quehacer educativo y de cómo empata o no con la teoría a la que estamos adheridos, en este caso, es la pedagogía y didáctica crítica, pues sólo reflexionando en torno a ésta veremos si de verdad lo estamos llevando a la práctica o somos una contradicción entre discurso y teoría, como dice Freire es ahí en donde en realidad se terminan de

⁸⁴ *Ibíd*em, p. 59.

formar los maestros: “La formación permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre aquélla y la teoría. Los grupos de formación en los que esa experiencia de sumergirse en la práctica para iluminar en ella se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir esa formación permanente”.⁸⁵

Ahora bien, otro factor que no podemos dejar de lado es el que se refiere a los alumnos, los cuales consideramos intelectuales poseedores de múltiples capacidades y que son vistos como agentes de cambio social, no obstante, para que esta postura tenga el efecto deseado es necesario que tanto maestros como alumnos rompan con los estereotipos y roles asignados desde hace tiempo.

Profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo. La acción y reflexión de docentes y alumnos deberá recuperar el valor de la afectividad [...] La necesaria renovación en la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones, en diversos niveles.⁸⁶

De modo que alumnos y maestros tenemos que cambiar nuestra interacción y la manera en cómo recibimos y brindamos las prácticas educativas, para que entre ambos se construyan y contribuyan a formar y enriquecer el conocimiento, uno de los puntos clave de esta postura didáctica es que el profesor deja de ser el erudito del conocimiento, que sólo le pertenecía a él y lo mínimo que hacía con éste era transmitirlo a los alumnos, quienes se percibían como seres pasivos a los que debían pasar el conocimiento. Ahora ambos personajes deben reflexionar y estar conscientes que la enseñanza y el aprendizaje es mutuo y se construye en una relación dialéctica.

El grupo, profesor y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de él depende en gran parte que se consiga una concientización, una capacidad crítica y las

⁸⁵ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 134.

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 59.

acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y en segunda, para incidir en los procesos sociales.⁸⁷

Como se mencionó antes, más allá de la adquisición de conocimientos, que es importante, el objetivo último de esta propuesta es que los sujetos adquieran una capacidad de reflexión y crítica sobre los procesos sociales que suceden día a día, siendo esto motivo de transformación en su manera de percibir la realidad, su actuar o su pasividad ante esto, así como las maneras para cambiar las relaciones sociales en la escuela, en la comunidad y hasta en el país. Es decir, esta propuesta es más ambiciosa y profunda porque busca una transformación del ser humano y de la sociedad, no sólo que los chicos tengan buenas calificaciones.

Retomando el tópico del aprendizaje, la didáctica crítica también tiene una postura respecto a éste, el cual entiende como: “un proceso en espiral, los cambios conseguidos, las explicaciones son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en la social. Se aprende por y con los otros”.⁸⁸

Es decir, ya no interesa que tan bien puedan ejecutar o ser capaces de utilizar la instrumentación los alumnos, sino que comprendan que el aprendizaje al ser un proceso debe ir de lo esencial a lo más complejo y que se construye con la participación e influencia de todos en el aula, tanto del profesor como de los demás compañeros, el énfasis está en que el conocimiento tenga que ver con la realidad social por la que atraviesa, es decir, para que sea significativo debe tener incidencia en la vida real de los alumnos y profesores, quienes se identifiquen con los procesos sociales actuales y sobre todo que le encuentren sentido al reflexionar, criticar argumentativamente la actualidad y proponer cambios, pues de nada serviría quedarnos nada más en la crítica sin razón, todo esto con el fin de que los alumnos perciban que es posible la transformación y que lo aprendido en el salón lo lleven a sus lugares de origen.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 84.

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 82.

El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual en sentido estricto queda subordinado a lo social. Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman así mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.⁸⁹

Freire, propone también y es parte fundamental de lo que posteriormente otros teóricos abordarían con respecto al aprendizaje y la enseñanza, los cuales se deben construir y no transmitir, pues todos somos seres capaces de llevarlo a cabo e irlo enriqueciendo y no nada más de recibirlo, seleccionado, acabado y traducido para los alumnos, por parte del profesor.

El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Sólo que enseñar no es *transmitir* conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de *aprender* sea precedido por, o concomitante de, el acto de *aprehender* el contenido o el objeto cognoscible, con el que el *educando también se hace productor del conocimiento* que le fue enseñado. Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto.⁹⁰

Ahora que hemos hablado de aprendizaje y que éste tiene que ser social y no individual, otra de las características de la propuesta didáctica es que tanto maestros y alumnos, aprenden al mismo tiempo, pues ambos inciden y se relacionan, de modo que esto es otro cambio de perspectiva, ya no es sólo un agente quien tiene que enseñar, sino que ahora todos pueden tomar ese rol y compartir el conocimiento.

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje “enseñan”, es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor y sus compañeros.⁹¹

Con esto reafirmamos la postura de que los alumnos tienen que ser agentes activos en la construcción del aprendizaje socialmente significativo, pues ellos, al retomar sus experiencias, cultura, tradiciones y características propias, están

⁸⁹ Ibídem, p. 83.

⁹⁰ Paulo Freire, *op. cit.*, pp. 142-143.

⁹¹ Margarita Pansza, *op. cit.*, p. 84.

enriqueciendo y aportando a las clases, además de que muestran posturas diversas no sólo con sus compañeros, sino también con el profesor, quien a su vez brinda a los alumnos otra mirada de comprender la realidad diferente de los estudiantes, lo que hace se complementen las visiones, supuestos y entendimientos en el aula y se ejerza respeto y tolerancia al mismo tiempo.

Ahora, una de las cosas que no podemos dejar pasar y que es esencial es que al ser tan diversos, habrá momentos en que los puntos de vista no coincidan, pero esto no significa que tenemos que adoptar una postura impositiva o callar las opiniones de los demás, al contrario tenemos que ser lo suficientemente hábiles para saber sacar provecho de la situación, pues las contradicciones las encontramos en todo momento, así que tenemos que saber manejarlas y encaminarlas hacia actitudes positivas, que lleve a los estudiantes a que investiguen, dialoguen y propongan soluciones o den distintos puntos de vista. Lo que no podemos hacer es negar que este tipo de pensamientos, actitudes y sensaciones existen o hacer lo contrario de lo que predicamos porque eso sería un error en nuestra práctica docente y nos quitaría el respeto de nuestros alumnos.

La didáctica crítica tiene que abordar las múltiples contradicciones que se viven en el aula y en la escuela: pensar de un modo y hacer de otro, querer dialogar con el compañero y establecer una disputa contra él, pretender la creatividad y lograr la reproducción, etc., y manejar un grado óptimo de ansiedad, ya que el aprendizaje requiere de la presencia de ella para que impulse al grupo a actuar, a indagar, a buscar, a establecer nuevos vínculos no sólo con las personas sino con los objetos de conocimiento.⁹²

A continuación, hablaremos sobre cómo llevar a cabo esta didáctica crítica en el aula, pues como hemos visto, tiene que ser construida entre profesores y alumnos, se debe dar de manera grupal y llevar a los estudiantes a no quedarse con fragmentos de conocimiento, o hechos seleccionados al azar o con intención de parte del profesor, o de los elaboradores del currículo, sino que debe tener propósitos que estén en sintonía con los aprendizajes socialmente significativos que buscamos, tienen que tener un valor social y en la vida cotidiana de los estudiantes, siguiendo a Pansza, la autora propone lo siguiente:

⁹² *Ibíd*em, p. 104.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas. El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiestan y no presentarlo como un fragmento independiente y estático⁹³

Para llevar a cabo este proceso de enseñanza aprendizaje, Margarita Pansza retoma lo propuesto por Azucena Rodríguez al momento de marcar las pautas o pasos que debe seguir cualquier secuencia didáctica que se precie de ser crítica

[...] las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento; a saber: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones y c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización.⁹⁴

Así, aunque entendemos que la didáctica crítica es un proceso y que no se realizan recetas ni fórmulas mágicas, no podemos dejar de considerar estos momentos como guías que nos permitan saber cómo elaborar nuestro guion de clases, o de qué forma o momento se llevará a cabo una explicación, un debate o participación por equipos, es decir, con estos pasos lo que hacemos es preparar con antelación nuestras clases, materiales y demás ayudas o cosas que ocuparemos, pero también nos da la pauta para que como maestros nos organicemos, tengamos todo de lo que echaremos mano y no dejemos nada a la improvisación, pues si bien es cierto que queremos que los alumnos participen y construyan los aprendizajes, no podemos dejar de ser responsables e ir respondiendo al momento o no planear nuestras clases, y tratar de dar a los alumnos lo primero que se nos ocurra o sólo los temas que más nos gustan, es decir, tenemos que actuar como profesores profesionales, con ética y sobre todo con respeto hacia nuestra labor y nuestros alumnos.

⁹³ *Ibíd.*, p. 192.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 195.

El último punto que nos gustaría tocar es el referente a la evaluación, la cual también tiene características propias en la didáctica crítica, con el objetivo de que vayan en consonancia con lo que hasta ahora se ha desarrollado y que apunta a no basarnos solamente en números y pruebas cuantificables, instrumentalistas que lo único que buscan es arrojar un número a cada uno de los alumnos y dependiendo de éste averiguar si aprueba o no, sin que se tenga en cuenta que el aprendizaje es un proceso, donde importa el desarrollo y no tanto el final, o que busquemos formar alumnos reflexivos que sepan analizar y cuestionar la realidad escolar y de su vida cotidiana, es decir, queremos aprendizajes que nos permitan formar ciudadanos democráticos con criterio, no gente que simplemente sepa memorizar y responder adecuadamente las pruebas, que en su mayoría son estandarizadas y no tiene en cuenta las características ni el avance de cada uno de los alumnos.

Por lo que la evaluación en esta didáctica, hace hincapié en que se debe diferenciar entre un proceso de acreditación y una evaluación crítica, pues no son lo mismo, y lo que busca una y otra divergen fundamentalmente.

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del aprendizaje referidos a una práctica profesional; resultados que deben estar incorporados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona [...] La evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso.⁹⁵

Así, la evaluación es un proceso que debe tomar en cuenta todos los aspectos involucrados en las interacciones que se dan en el aula, tanto individual como colectivamente, y permitir que sean los propios alumnos los que reflexionen en torno a su propio desempeño y con el grupo, quien de igual manera deberá analizar sus avances y retrocesos, así como su crecimiento y participación o el grado de involucramiento que se tuvo en el curso.

⁹⁵ *Ibíd.*, pp. 199-200.

Lo importante aquí es que el alumno perciba que la evaluación es más compleja de lo que parece porque echa mano de todos los procesos que en el aula se llevan a cabo, tanto las positivas y negativas, y que debe ser individual pero al mismo tiempo colectivo, y comprender la diferencia entre este tipo de evaluaciones críticas y la acreditación que busca simplemente otorgarle una calificación numérica y que es una exigencia de la escuela, que si bien, no podemos negar o restarle importancia, lo cierto es que debemos encontrar un balance entre ambos y saber a qué le vamos a otorgar más peso, aunque sin dejar de cumplir ambas, pero siempre y cuando nosotros como maestros les transmitamos, cuál es lo importante y los objetivos críticos que nosotros buscamos conformar con ellos, y la transformación que esperamos concretar, y no que estamos ahí nada más por un número, puesto que ellos son más que una calificación.

Después de haber desarrollado estos puntos fundamentales de la Nueva Historia Cultural, la Pedagogía y Didáctica Crítica, podemos concluir lo siguiente.

Que la corriente teórico-metodológica de los Annales tiene como objetivo hacer de cualquier vestigio dejado por el hombre una fuente para el análisis de la historia, lo que otorga al científico histórico más libertad para dar significado a diversos hechos y fuentes, que en algún momento pudieron pasar desapercibidos, pero que ahora cobran especial importancia porque desde nuevas y variadas perspectivas permiten aportar luz al conocimiento de la Historia.

Asimismo, al ser el historiador quien decide que puede ser historiable, éste tiene que saber cuestionar e interpretar a los objetos de su estudio, pues éstos por sí solos no hablarán sino que es la labor del científico la que da la pauta sobre lo que necesitamos y queremos saber. En el mismo rubro debemos estar abiertos a que sean las fuentes las que hablen, pero desde su horizonte de enunciación, es decir, no podemos pretender comprender una fuente o hecho con la visión del siglo XXI, sino que tenemos que seguir la propuesta de Gadamer para trasladarnos hacia el horizonte de cada objeto y partir de su propio contexto para comprenderlo mejor.

También es necesario no perder de vista que con el tiempo los conceptos han ido evolucionando, de modo que los significados han cambiado y no debemos analizar una época, un sujeto dándole acepciones actuales a conceptos de la

antigüedad o de otro periodo histórico, por lo tanto, es necesario tomar el propio contexto socio-cultural, económico, político, religioso y lingüístico de cada fuente de la que echemos mano. De igual manera, tenemos que tener presente que el análisis histórico implica la escritura de éste, a la que procuraremos darle un sentido narrativo para que nuestras explicaciones tengan sentido y coherencia haciéndolo inteligible para cualquier audiencia y no sólo para los académicos de la historia.

Ahora bien, cuál es el propósito educativo de echar mano de los Annales, primero que busca hacer historia total, es decir, el estudio de Clío ya no se tiene que encuadrar en textos, monografías y repetición de fechas, nombres, sino que ahora vemos que cualquier aspecto de la humanidad puede ser tomado como fuente para el análisis histórico, lo que lleva a que nosotros como profesores nos apoyemos de música, máscaras, representaciones, poesía, vestidos, utensilios entre otros para partir de éstos y conformar un hecho, o la vida de un personaje, de modo que se vuelva más atractivo para los bachilleres el estudiar la historia.

En el mismo rubro, es necesario que los estudiantes comprendan que el estudio de la historia no es aburrido, ni memorístico y mucho menos inútil, de modo, que esta corriente nos permite ocupar cosas que tenemos al alcance de la mano o que han llegado hasta nuestros días para poder relacionar el presente con el pasado y la incidencia que puede tener en el futuro o comprender cómo llegamos a este punto como sociedad y mundo, en donde cada vez parece que hay más desesperanza e incertidumbre hacia lo que está por venir, con esto también es importante que no pasemos por alto que la realidad de los procesos sociales por los que atraviesa nuestro país deben atraerse al aula y discutirse, pues sin éstos el conocimiento simplemente se quedaría en una burbuja y no obtendríamos un anclaje con lo que vivimos día a día y sus antecesores históricos, lo cual diluiría el conocimiento de Clío.

Por último, a los Annales y a la Historia Cultural, les preocupa que la difusión de la historia quede entre círculos académicos especializados, uno de sus objetivos es que más personas tengan conocimiento de los estudios históricos, los conozcan, lean, critiquen y reflexionen en torno a éstos, de modo que ha pugnado porque la forma de escribir, hablar y difundir el conocimiento histórico sea claro, comprensible

para cualquier público, así como maestros tenemos la gran labor de poner todo nuestro empeño en llevar esto primero a las aulas con nuestros estudiantes, quienes poco a poco transformarán su percepción y la manera de hacer útil ese conocimiento histórico para ser mejores ciudadanos y posteriormente cambiar sus barrios, estados, y por qué no al país.

En lo que respecta a la pedagogía crítica, hemos visto que es la propuesta que mejor se acopla a lo que buscamos desarrollar para mejorar el proceso crítico-reflexivo de la enseñanza-aprendizaje de la historia en el nivel medio superior, ya que ésta entiende que el fin último de la educación no es la memorización, o la obtención de resultados, mucho menos un examen, sino que se interesa por todo el proceso, en donde tanto maestros como alumnos, al ser considerados como intelectuales tienen la posibilidad de explotar todas sus capacidades ya que partimos del supuesto de que todos podemos llevar a cabo el trabajo intelectual y por lo tanto hay que desarrollar esa capacidad reflexiva que se ha ido perdiendo.

Lo que interesa rescatar es que tanto docentes como estudiantes, tengan clara que la realidad socio-política de la sociedad en que vivimos irremediamente se tiene que llevar al aula, porque no basta con estar enterados de los acontecimientos diarios, sino comprender y estar conscientes del porqué de los sucesos de nuestra cotidianidad, lo cual se puede lograr si formamos a los alumnos con una perspectiva inquisitiva, reflexiva, crítica y propositiva, que no se puede realizar de la noche a la mañana ni es algo que se vea en dos semestres, sino que es un proceso que requiere tiempo, compromiso y dedicación de ambas partes, pero que espera obtener más que calificaciones aprobatorias, ciudadanos conscientes y sabedores de que ellos pueden ser agentes de cambio.

Como vimos, uno de los puntos clave de la pedagogía y didáctica crítica es que todos los involucrados en la dinámica educativa sepan que una transformación es posible. Que no se caiga en la desesperanza, ya que el cambio aunque despacio es necesario y factible, yo creo en esto, también pensamos que la escuela es el lugar idóneo para llevar a cabo dicha transformación, pues al ser un punto de encuentro y desencuentros sociales, permite ver las diferencias, similitudes, y desavenencias que se dan en la sociedad, de modo que si hacemos conscientes

a nuestros alumnos de lo que pasa en su aula y en su comunidad académica como las injusticias, intolerancia, racismo, clasismo, elitismo y logramos que lo perciban desde un punto crítico y reflexionen sobre su papel y cómo pueden cambiar y mejorar su actitud para tener una escuela mejor, es muy factible que después lo traspolen a su comunidad, barrio, colonia y de esa manera comenzar con la transformación de la sociedad y del país, algo que me gustaría que los alumnos se llevaran más allá de la formación académica, es que podemos ser mejores personas, tenemos todo para ser mejores y compartirlo con los demás, darles oportunidad a los miembros de la sociedad de sacar lo mejor de sí, y podamos ser y tener un mundo mejor, sé que puede parecer utópico, pero estamos seguros de que lo podemos llevar a cabo.

De igual manera, la pedagogía y la didáctica crítica, postulan que tanto alumnos y maestros tienen voz y es necesario que la ejerzan, no entendemos la dinámica del aula y la escuela, sin una relación dialéctica en donde ambas partes sean partícipes y tengan la oportunidad de decidir y vetar las propuestas que les parezcan más adecuadas o inaccesibles a sus necesidades, lo relevante es que nadie monopolice el derecho a hablar o que lo convierta en un poder, puesto que cada uno puede y debe ejercer, ya que el lenguaje es común a todos, nos identifica, comunica, pero muchas veces hemos experimentado como en la misma escuela se ejerce un uso violento del mismo y queda en manos del maestro o de unos cuantos. Por lo que como docentes tenemos que dejar claro que buscamos la libre expresión de todos y cada uno de los alumnos y es necesario para ir ejerciendo la democracia.

De igual manera, la pedagogía crítica busca favorecer y promover el respeto a la diversidad, a la otredad, partiendo de que cada profesor debe interesarse en conocer de dónde provienen sus alumnos, cuál es su cultura, sus tradiciones, sus fobias y todo lo que rodea a los estudiantes, esto porque en la medida en que el maestro reconozca y sepa identificar las experiencias de los alumnos, los podrá integrar a las secuencias didácticas, de modo que se vuelvan significativos para los chicos, ya que si retomamos todo lo que los identifica y lo

unimos a la construcción del conocimiento, tendrá mayor significado para ellos, puesto que impactará con su realidad.

Además, si integramos las experiencias que los alumnos tengan y las podemos incluir en nuestras secuencias didácticas, los alumnos se sentirán más a gusto con las clases y la dinámica del aula, puesto que se ponen al centro de la acción, al ser constructores del conocimiento.

Aunque bien es cierto que la figura del maestro ya no es el eje que rige toda la acción, tanto él como los alumnos, tienen que aprender a trabajar con nuevos roles, pues, uno deja de ser el controlador absoluto y los demás dejan de oír y memorizar todo lo que dice el profesor, de modo que bajo la pedagogía y la didáctica crítica, ambos construyen y trabajan a la par para que el conocimiento sea significativo, aunque se reconoce que el profesor es quien debe llevar el proceso de formar a los alumnos en el procedimiento de ser crítico, reflexivo, propositivo, pues como se mencionó el aprendizaje es un proceso que requiere tiempo, es gradual, va en espiral y necesita estar constantemente en práctica no es algo que se adquiere de la noche a la mañana o que es un procedimiento que se memorice y nos dará un resultado específico.

De modo que el docente verifique que esos procesos se lleven a cabo en las dinámicas del aula, y que los alumnos tengan una participación activa, promotora de nuevas maneras de participar, comprender y analizar la realidad y los conocimientos, además de que compartan sus experiencias, por eso digo que una de las mejores maneras de construir el aprendizaje es en equipo, en donde los alumnos puedan compartir, escuchar, respetar, debatir puntos de vista diferentes o semejantes a los que tienen, pero reconociendo que el otro(s) tiene derecho a ser, pensar y sentir diferente, de modo que no sólo construyen conocimientos y aprendizajes sino que pueden aplicar los objetivos de esa transformación que buscamos en ellos, en aras de que sean mejores personas.

Respecto al conocimiento también concuerdo que éste debe ser lo menos fragmentado posible, es decir, procurar dar una visión integral de los acontecimientos estudiados, particularmente en Historia, ya que muchas veces se estudiaban los hechos históricos de manera aislada como si éstos surgieran

espontáneamente y no tuviera ni antecedentes ni consecuencias, lo cual es una contradicción para analizar la historia, ya que como sabemos ésta no se fragmenta, al contrario, de modo que debemos optar por una visión completa y total de la historia, así como proponen los Annales. También es necesario que podamos promover las diversas maneras y formas que tiene la historia de interpretar, es decir, uno de nuestros trabajos es darles a nuestros alumnos las diversas versiones en cómo se ha estudiado o escrito la historia y que ellos con nuestra ayuda sepan cómo analizarlo, comprenderlo y reflexionar en torno a esto, para que puedan ir formando su criterio y asumiendo posiciones al respecto.

Asimismo, el conocimiento y aprendizaje en la perspectiva crítica, debe ser promovedor de que los estudiantes comiencen a hacer indagaciones, problematicen y lancen hipótesis en torno a una cuestión, hecho, personaje que se analizará en clase o para elaborar un trabajo, pero deben empaparse con la labor investigativa, y no porque queramos formar pequeños historiadores sino porque es necesario que ellos sepan cotejar fuentes, saber en dónde investigar, como problematizar para que poco a poco vayan elaborando trabajos más complicados y mejor argumentados, además de que recuperen su voz y la escritura como medio de expresión y de construcción del aprendizaje.

Ahora bien, como profesores debemos organizar, y preparar nuestras clases, con el material y las secuencias didácticas previamente reflexionadas y pensadas para las necesidades de nuestros estudiantes, lo que no podemos hacer es dejar todo a la improvisación e ir llevando nuestras clases como mejor nos parezca, por el contrario, en la pedagogía y didáctica crítica vemos que al menos tiene que haber coherencia en la clase y aunque el tiempo no es un factor decisivo, si debemos de poner atención en dejar claros los propósitos, lo que se desarrollará en clase y dar un cierre, con el objetivo de que a los alumnos les quede claro qué es lo que haremos en el aula y con qué fin. Aunque creemos que es necesario y nos sirve tanto a alumnos como profesores.

Por último, nos gustaría rescatar que el proceso de evaluación en la mirada crítica, tiene sus particularidades ya que no interesa una calificación que acredite a un alumno, lo que de verdad importa es que detrás de ésta haya un proceso

continuo que la respalde y que de verdad nos permita ver el avance, compromiso y responsabilidad de nuestros estudiantes. De modo que creo que la evaluación debe ser en dos vías, tanto individual en donde cada chico se dé cuenta, sea consciente y reconozca su desempeño en el salón de clases y otro colectivo en donde todos los integrantes del grupo hagan una evaluación de como fue el compromiso, participación y trabajo que realizaron a lo largo del curso.

Aunque es cierto que lo más importante de estos procesos es que los alumnos se den cuenta del desarrollo que cada uno ha tenido, y al ser constante permite ver cuáles son los puntos más débiles de cada quien y en dónde hay que poner más empeño, mientras que en el grupo nos permite debatir y llegar a acuerdos entre todos, respetar y aceptar errores o aciertos, resaltando que lo más importante es ejercitar los ejercicios democráticos y de valores que tanto preocupan y son el centro de nuestra atención, pues como hemos dicho lo que queremos llevar a cabo es una transformación de los alumnos en mejores ciudadanos, de modo que un número positivo o negativo está lejos de ser nuestro objetivo esperado.

Como ya hemos visto, hay nuevas formas de enseñar historia, de tratar a los alumnos, verlos, comprenderlos, y hasta su participación e involucramiento en la construcción del conocimiento, la cual va de la mano con los procesos que el profesor, diseñe, prepare y lleve al aula, no obstante, pocas veces nos hemos preguntado, ¿Quiénes son los alumnos con los que trabajamos? ¿Qué características tienen? Y ¿Cómo afecta o se relaciona esto con los docentes? ¿Qué clase de profesores son los que actualmente se desempeñan en el nivel medio superior?

Porque hasta ahora todo lo estructuramos sobre los marcos teóricos y lo que debiera ser, por eso en el siguiente capítulo de nuestra investigación, presentamos a los adolescentes, profesores y el currículo, que existen en el nivel medio superior ya que con ellos trabajamos, convivimos y es necesario comprenderlos a fondo. Así como las relaciones que se dan entre éstos y que son fundamentales para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

II. ALUMNOS, PROFESORES Y CURRÍCULO, LA TRIADA EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Los buenos hábitos formados en la juventud marcan toda la diferencia.-

Aristóteles.

Mucho se ha teorizado sobre alumnos, profesores así como la variedad de currículos que hay y la incidencia de éstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de explicar o entender los aciertos y fracasos que en el sistema educativo ha habido, no obstante, más que buscar o señalar culpables, lo que se debería hacer es caracterizar a los involucrados, alumnos, maestros y el currículo, con el objetivo de comprenderlos y saber de qué forma y cómo incidir en ellos para cambiar, mejorar o adaptarlos a las necesidades y contextos socio-históricos determinados que lleven a elevar el nivel educativo.

Ahora bien, para mí esta triada es fundamental ya que sin ninguno de estos tres elementos la enseñanza y el aprendizaje no serían posibles.

2.1 Los alumnos

Considero conveniente reparar en un punto crucial de esta investigación: los adolescentes, saber quiénes son y la necesidad de comprenderlos, ya que parte de este trabajo fue diseñado, pensado y puesto en práctica a partir de mi convivencia durante dos años con jóvenes adolescentes, no obstante, descubrimos que era muy poco el conocimiento que sobre ellos teníamos.

Esto no pretende ser una disertación ni un capítulo exclusivo sobre los jóvenes, su cultura, procesos biológicos, entre otros, porque esa información se puede encontrar en cualquier libro especializado, no obstante, me gustaría hablar y describir algunas cuestiones generales que son relevantes para comprender de mejor manera a los alumnos con quienes trabajamos día a día.

2.1.1 Algunas estadísticas sobre los adolescentes mexicanos

El CCH, se encargó de hacer un análisis estadístico a nivel general sobre los principales rasgos de su población estudiantil, donde los resultados arrojados conformaron el *Diagnostico institucional para la revisión curricular* del cual destacamos los que son a nuestro parecer sustanciales para conformar una idea básica sobre los adolescentes

De las características que llaman la atención, resalta que la mayoría de los alumnos que ingresan al Colegio, provienen de escuelas públicas o privadas, en donde impera un modelo de educación tradicional, vertical, resaltando la figura del profesor por encima de los alumnos, lo que trae aparejado que no se ejercite la reflexión, crítica o análisis de los conocimientos sino que simplemente se concentren en la memoria, la cual no condenamos, pero pareciera que los estudiantes sólo se forman para aprobar los exámenes y no en tener un aprendizaje significativo.

Esto ha tenido como consecuencias que la asimilación del paso de secundaria a bachillerato sea más complicada de lo esperado

De acuerdo con los datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM. 80% de los alumnos no ha tenido ninguna experiencia de reprobación en la secundaria, se perciben como buenos estudiantes regulares y consideran que su educación en la secundaria fue buena. Sin embargo, al término del primer semestre en el Colegio, según lo informa el Modelo de Trayectoria Escolar, un importante número de alumnos, poco más de la mitad, reprueban entre una y seis asignaturas. Esto genera en ellos un fuerte impacto al enfrentarse por primera vez a una calificación reprobatoria.⁹⁶

Lo cual indica que se debería buscar la manera de que la transición de una escuela a otra sea menos complicada o que el periodo de adaptación sea más corto y promovido por toda la comunidad escolar, asimismo, cuando se señalan los índices de reprobación, vemos como hay una clara diferencia entre los turnos,

⁹⁶ Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, *Diagnostico institucional para la revisión curricular*, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013, p. 18.

pues el vespertino, es el que tiene un mayor índice de alumnos con una o varias materias reprobadas, mientras que en el matutino los números no son tan altos.

Ahora bien, hay varios tipos de alumnos y con ellos diferentes maneras de abordar el bachillerato, quienes realizaron el diagnóstico, identificaron tres tipos de comportamiento, los cuales son los siguientes:

Estudiantes capaces de superar sin mucha dificultad los cambios y que en consecuencia continúan con sus estudios, alumnos que no logran adaptarse a los cambios y al acumular materias reprobadas terminan por abandonar definitivamente la escuela, y un grupo más que se aleja de la vida académica sin dejar de asistir a clases, hasta que un evento de su vida los hace reconsiderar el valor de los estudios y retomarlos.⁹⁷

Aquí debería intervenir el docente, quien al pasar tanto tiempo con los alumnos podría identificar a quienes les cuesta trabajo integrarse a la dinámica del aula, con los compañeros o tiene un número considerable de ausencias y comenzar a trabajar con ellos, acercárseles, conocerlos y tratar de que se sientan cómodos y seguros en el Colegio o por lo menos que las materias que cursan les parezcan interesantes o agradables y no echen por la borda todo su esfuerzo. Aunque bien es cierto que hay cuestiones que le tocan a la gente del departamento de psicopedagogía, no obstante, los profesores no podemos quedarnos con las manos cruzadas.

El diagnóstico de la UNAM recogió entre varios estudios estadísticos sobre la educación, el que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), del que retomó que el total de jóvenes en el país era de 35.8 de los cuales, sólo 60% acudían a algún tipo de bachillerato y tres de diez, lograban acceder a la educación superior, lo que me lleva a pensar qué hacen, a que se dedican el 40% restante.

Mientras que la población que ni estudia ni trabaja, los llamados “ninis”, era de 7.5 millones, cifra bastante considerable, que nos habla de la enorme cantidad de jóvenes que no tienen un presente ni futuro claro, mucho menos alentador. En el mismo ámbito resaltó en la Encuesta Nacional de la Juventud de 2005, que la

⁹⁷ *Ibíd*em, p. 20.

población a nivel nacional que más reprueba o abandona la escuela es precisamente la que cursa el bachillerato.⁹⁸

De igual manera, este grupo inicia su vida sexual entre los 15 y 19 años, justo en los años que cursan el nivel medio superior, en esta etapa se presentan embarazos no deseados, y se inician adicciones ya sean hacia el tabaco, alcohol o estupefacientes. Como una de las grandes motivaciones de los adolescentes es divertirse y pasarlo bien, la Encuesta de la Juventud arrojó que la mayoría de los jóvenes prefiere pasar tiempo con sus amigos, ir al cine o hacer alguna actividad como deporte, bailar, entre otras.

Asimismo, se encontró que sus gustos musicales integran géneros tan variados como el pop, ranchera, grupera, y rock, la mayoría está al día en lo que respecta a las tecnologías, pues todos tienen celular, conocen las redes sociales y navegan con soltura por internet. Éste es uno de los ámbitos que más se discute en la docencia, integrar o no, las TIC en la educación, aunque creemos que la pregunta que deberíamos hacer es, cómo integrar éstas en nuestras estrategias didácticas y hacer clases más dinámicas e interesantes. Aquí hay nuevamente otra área de oportunidad para los docentes.

Otra de las encuestas que arroja el *Diagnostico* es la Nacional de Exclusión, Tolerancia y Violencia

en escuelas públicas que fue realizada en el año de 2008 en el nivel medio superior, indican que existen altos niveles de intolerancia por parte de los estudiantes: 54% manifestó que no les gustaría tener como compañeros en la escuela a enfermos de SIDA; 52.8% señaló que les desagradaría compartir clases con personas no heterosexuales; 51.1% desaprobaba trabajar con alumnos con capacidades diferentes.⁹⁹

Lo que deja ver que los chicos tienen ideas un tanto conservadoras, no obstante, creemos que es necesario poner énfasis en cómo superar este tipo de ideas o imaginarios, que, dicho sea, en Historia es una de las materias que mejor se presta para trabajar con este tipo de temáticas, las cuales poco tienen que ver con los valores de la UNAM. Por eso, en el diagnostico se hace mucho hincapié en

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 23.

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 24.

que es necesario que el Colegio ofrezca a los jóvenes del México actual, una educación democrática, con valores y con un alto compromiso formativo y profesional.

Los datos mostrados anteriormente indican que los jóvenes de hoy viven en un contexto que los medios de comunicación, estimulados por las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (entre las cuales está el internet), influyen mayoritariamente en su formación y en sus visiones del mundo en las que prevalece el relativismo, el desencanto, el pragmatismo, el consumismo y otras que les generan, consciente o inconscientemente, un individualismo extremo.

En este sentido, para enfrentar esta falta de propósitos o ideales, el Colegio tiene un propósito fundamental, que es promover en sus alumnos experiencias de trabajo cooperativo, de organización grupal solidaria y democrática, así como formas de participación para resolver problemas sociales. “El CCH tiene que retomar el impulso a la generación de utopías que reivindiquen diversas posibilidades de desarrollo individual y social, basadas en una educación científica y humanista”.¹⁰⁰

2.1.2 Los jóvenes adolescentes, quiénes son y porqué hay que comprenderlos mejor

Ahora que tenemos una idea general sobre la situación de los adolescentes mexicanos, quiero empezar definiendo qué es la adolescencia, o qué se entiende por ésta, ya que muchas veces nos quejamos o hablamos de nuestros alumnos adolescentes y la difícil etapa que tienen que vivir, pero pocos conocemos y podemos definir a ciencia cierta qué es o en qué consiste este proceso por el cual todos los seres humanos atravesamos.

El concepto de adolescencia, surgió a la par que la vida industrializada, urbanizada y burguesa, pues así como se aceleró el modo de producción, la economía, los medios de comunicación y de transporte, también la forma de concebir o comprender a los miembros de la sociedad, particularmente los niños,

¹⁰⁰ Ibídem, pp. 24-25.

que hasta ese momento eran considerados una fuerza más de trabajo y tenían que pasar de infantes a convertirse en adultos, sin duda, experimentaron cambios en el nuevo rol que ahora desempeñaban en sus familias y la sociedad en general.

Pues ya no eran aptos para trabajar o formar una familia a una edad temprana, aunque en la realidad esto sigue ocurriendo, se les concedieron derechos y se observó que era necesario que tuvieran una educación más esmerada y se prepararan mejor para afrontar el futuro. Por lo que se tuvo que construir un nuevo imaginario social en donde se acomodaran a los jóvenes, que estaban entrando en la pubertad, así como otorgarles un lugar en la sociedad y definir qué harían y cómo se los mantendría.

La mayor parte de la evidencia que tenemos en relación con la adolescencia en el mundo occidental apoya el punto de vista de que la adolescencia, tal como la conocemos, es una invención cultural, un producto de la industrialización, de la necesidad de prolongar el periodo de educación y adiestramiento para los papeles adultos en el enfrentamiento con la expansión de la tecnología, y de la necesidad de mantener a la gente joven fuera de la fuerza de trabajo con el fin de asegurar empleo a los adultos.¹⁰¹

Por lo que vemos, esa etapa que si bien biológicamente ocurre y es innegable, el papel que juegan los chicos, así como todo el imaginario cultural que hay en torno a ellos fue una construcción social, ideada para otorgarles un espacio, derechos y obligaciones acordes con su edad pero también que permitiera controlarlos y saber en qué momento incorporarlos al mundo adulto, aunque dicho sea de paso, pareciera que ahora se busca que esta integración a la vida de los “grandes”, se retrase cada vez más.

Esto en un principio fue entendido como que era necesario que los jóvenes se preparan profesionalmente, pero también para asegurar los estilos, modos, pensamientos y el futuro de los adolescentes, ya que la sociedad es quien presenta y asegura si el futuro será prometedor o no, a mi parecer en la actualidad, particularmente en la sociedad mexicana, pareciera que se encarga de mostrar un futuro cada vez más incierto a los chicos, dejándoles muy pocas opciones de desarrollo y de esperanza sobre lo que será su vida en un presente

¹⁰¹ Diego Salazar Rojas, “Adolescencia, cultura y salud” en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995, p. 15.

no muy lejano, y es que pareciera que en lugar de buscar y querer formar jóvenes más hábiles, se está buscando lo contrario.

Los contextos políticos y económicos nacionales tienen una relación muy estrecha con los estilos de vida y las oportunidades de salud integral, bienestar y desarrollo de los adolescentes y jóvenes. El modelo económico y social de desarrollo elegido por los países señala rumbos y opciones que en el espacio y en el tiempo pueden o no resultar favorables a una o más generaciones de jóvenes, dado que la probabilidad de oportunidades que se les presentan está siempre en juego. En un nivel intermedio, los cambios del contexto cultural provocados por la dinámica poblacional y por la fuerza y orientación de los medios de comunicación, pueden afectar los estilos de vida y el comportamiento de la gente joven.¹⁰²

Ahora bien, pasemos al concepto propio de adolescencia, el cual es sumamente interesante.

El concepto de adolescencia no nació con la humanidad, y evidentemente no nace con nosotros inscrito en el genoma: es el producto de la reflexión humana sobre la humanidad, es lo que en ciencias sociales se llama *constructum*, es decir, un concepto que se ha inventado para organizar el conocimiento de un sector de la experiencia humana. Este concepto suele operar como modelo de conducta. Así el concepto de adolescencia que tenga el grupo humano en que crece el niño le enseña un modo de ser adolescente, que puede ser como los jóvenes presentados en los avisos de televisión, en las películas con protagonistas jóvenes, o en la literatura llamada juvenil. Existe un consenso entre los científicos sociales en que la fenomenología de la adolescencia –su duración, sus características comportamentales, su lugar en la familia y en la organización social– está en gran medida culturalmente determinado.¹⁰³

Por lo que podemos ver, cada sociedad va moldeando culturalmente, lo que espera o quiere de sus adolescentes, y aunque hay aspectos generales o comunes, lo cierto es, que sus actitudes, comportamientos, palabras o gestos responden a las necesidades que de ellos demande su sociedad. En Occidente, al compartir, por decirlo de alguna manera, la misma tradición judeo-cristiana vemos como tenemos percepciones y cosmovisiones parecidas más no iguales. Aunque cabría preguntar, quiénes son los adolescentes mexicanos y que esperamos de ellos, para comprender mejor cómo actuamos con ellos y cómo los vemos desde el mundo adulto.

¹⁰² Carlos Serrano, “La salud integral de los adolescentes y los jóvenes: su promoción y su cuidado”, en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *op. cit.*, p. 5.

¹⁰³ Diego Salazar Rojas, *op. cit.*, pp. 15 y 16.

Me gustaría detenerme un poco en la cuestión biológica, la cual es inherente a todos los seres humanos y no deja de maravillarnos por todo lo que pasa en el cuerpo y en el cerebro para convertirnos en las personas que seremos más adelante y que en el momento de la adolescencia ocurren una serie de cambios que evidentemente desbalancean a los muchachos.

Quando el niño ingresa a la segunda década de su vida, ya trae un bagaje de experiencias y vivencias, y ha estado expuesto a diversos ambientes y a situaciones de variada naturaleza; ha observado y “vivido” numerosos comportamientos en su familia, ha cultivado y recibido afectos y rechazos. Muchos niños ya han sufrido intensamente durante su primera década de vida e incluso ya han incurrido en conductas impensadas. Aun dentro de una misma familia puede haber adolescentes con diversos grados de vulnerabilidad y de resistencia o defensa, y el perfil epidemiológico de su salud es complejo y difícil de definir. En la segunda década de su vida el niño vivirá profundos cambios endógenos y exógenos, particularmente en lo biológico, lo psicológico y lo social, que podrán inducirlo a riesgos o activarán mecanismos de protección. Al final de su segunda década habrá cumplido o no con una serie de objetivos finales de gran trascendencia en lo social. Se trata de un período de transición bastante prolongado, rico en cambios, logros y crisis.¹⁰⁴

Biológicamente es una etapa en la vida de los jóvenes, en la cual experimentan muchos cambios fisiológicos que los llevan a desestabilizarse social, cultural y emocionalmente, ya que muchas veces no comprenden bien a bien lo que está pasando en el interior de su cuerpo y si a esto añadimos que es también una época de gran trascendencia social, porque es cuando comienza a definirse la personalidad, el carácter, las filias, fobias y sobre todo la separación, algunas veces lenta otras más rápida, de la familia y la consolidación con el grupo de pares. Es normal que los chicos sientan un torbellino dentro y que no sepan cómo manejarlo, lo que puede provocar malas reacciones, gestos, palabras o comportamientos, pero todo esto es la respuesta a lo que sucede en su interior.

Como docentes, tenemos que tomar en cuenta que los alumnos que llegan al aula con nosotros están atravesando no sólo cambios físicos, sino que también buscan adaptarse al mundo, la sociedad y encontrar su lugar. Esto sobre todo lo menciono porque hay veces que los chicos se sienten desubicados e incomprendidos en casa y buscan en la escuela ese acogimiento o

¹⁰⁴ Carlos Serrano, *op. cit.*, p. 6.

acompañamiento que no tienen y se apoyan en las figuras adultas que poseen, en este caso, los profesores, y si nosotros no sabemos tampoco qué les pasa, por qué están actuando de determinada manera y simplemente los descalificamos, etiquetamos o no escuchamos, creo que incurrimos en una falta hacia la persona y el ser de nuestros alumnos, pues tampoco debemos olvidar que son humanos y que a veces lo único que quieren es sentirse respetados, escuchados, apoyados y uno en ocasiones termina alejándolos, no ayudándolos y perjudicándolos, por eso considero necesario no perder de vista la etapa de vida en la que nuestros muchachos se encuentran.

Además, es necesario orientarlos a encontrar el camino que desean seguir e ir moldeando su personalidad, porque también es cierto que muchos de los jóvenes de la educación media superior, a veces están en la escuela por obligación, para no enfadar a los padres, pero ellos no quieren estar ahí, no saben ni por qué o para qué tienen que asistir a la escuela, ya que al pertenecer a una sociedad mega comunicada, industrializada y tan rápida como la nuestra, deben estar en sintonía con lo que de ellos se espera, aunque no siempre concuerde con lo que quieren.

En las sociedades occidentales complejas, caracterizadas por súbitos cambios tecnológicos y sociales, los adolescentes se encuentran frente a múltiples alternativas hacia las cuales orientar sus vidas. Esto reduce las posibilidades de que sus expectativas concuerden con las de sus padres, dado que ambos crecieron en medios con distinta estimulación ambiental y, en ocasiones, con distintos valores. Si como dice Kohlberg, durante la adolescencia es cuando se crea la jerarquización de los propios valores, entonces es importante recalcar que en las sociedades industrializadas y en especial en las grandes urbes, los valores tradicionales, así como la mayoría de las normas y pautas de conducta están modificándose tan rápidamente que ni los adultos mismos los entienden y, por tanto, los están transmitiendo a sus descendientes de tal manera que se les crea una gran confusión.¹⁰⁵

En particular, me llama la atención el comentario de que si a veces a los adultos nos cuesta comprender y asumir los cambios vertiginosos que se dan hoy en día creemos que para los estudiantes es el doble de complicado, sobre todo si no se tiene figuras paternas fuertes y presentes en la vida diaria de los adolescentes. Y es que mi experiencia con los chicos de bachillerato me dejó claro

¹⁰⁵ Anameli Monroy, "Pubertad, adolescencia y cultura juvenil" en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *op. cit.*, p. 31.

que si ellos necesitan algo, es la presencia de los padres o de uno de ellos, pero que es necesario que sepan que alguien los cuida, se preocupa por ellos, les interesa lo que les pasa, confían en ellos y se sienten cuidados, motivo que nos lleva a expresar esta opinión y posición sobre las familias, pues como vimos anteriormente en un momento de crisis como es la adolescencia es necesario mucha estabilidad en sus vidas. “Es imprescindible que el adolescente sea escuchado y comprendido, que el adulto pueda presentarse como modelo válido y confiable, que pueda establecer vínculos afectivos responsables, para poder ofrecer un lugar de contención e identificación positiva”.¹⁰⁶

Por lo que, es vital comprender al adolescente y mostrar una figura abierta, dispuesta a escucharlo y llegar a consenso con él, por esto hablaré de manera breve sobre la socialización de los adolescentes, así como la injerencia e importancia que los diferentes grupos sociales tienen en el desarrollo de los jóvenes. Los cuales son: la familia, el grupo de amigos o pares y la escuela. Como mencioné anteriormente, pareciera que la familia cada vez se distancia más de los chicos o que ya no hay interés por ser su soporte, aunque no hay que generalizar, es necesario reconocer que están surgiendo nuevos modelos de familias, así como una transición en los valores, tradiciones y costumbres que como sociedad han modificado la estructura básica que es la familia. Siguiendo a los expertos, algunos señalan que hay funciones específicas que una familia con adolescentes debe seguir si espera tener un buen funcionamiento o al menos evitar más problemas de los comunes.

Al respecto, Alvy señaló las siguientes cinco funciones y responsabilidades familiares relacionadas entre sí: a) la provisión de los recursos básicos para la subsistencia, b) el cuidado del hogar, c) la protección de los jóvenes, d) la orientación y promoción del desarrollo físico y psicológico de los jóvenes y e) la defensa y apoyo de la causa juvenil ante la comunidad o la sociedad mayor.¹⁰⁷

Como apreciamos, no es nada del otro mundo, simplemente un interés genuino en comprender y apoyar a nuestro adolescente, sobre todo para no

¹⁰⁶ Irene Gojman, “Promoción de la salud en la escuela”, en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *op. cit.*, p. 48.

¹⁰⁷ Nina Horwitz Campos, “La socialización del adolescente y el joven: el papel de la familia”, en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *op. cit.*, p. 113.

alejarse de nosotros y del hogar, sino que sienta que es un lugar en donde puede sentirse seguro, y apoyado para lo que venga, por eso es que la familia es trascendental en este momento de sus vidas.

Ahora bien, también es necesario que se comprenda la personalidad, cultura y los afectos que los chicos tengan en ese momento, que se deje de lado el ofenderlos o juzgarlos por sus actitudes, deseos, creo que el papel del adulto está en dejar ser al chico, darle su espacio, otorgarle libertad para que sea lo que más le plazca y con quien se sienta bien, permitir que se equivoque, que experimente y que de estas situaciones obtenga experiencia y aprendizaje, por lo cual, creo que es necesario orientarlo, más no darle todas las respuestas ni el conocimiento, sino irlo dejando que poco a poco descubra el mundo, con sus buenas y malas cosas pero que sepa que con la familia tendrá un apoyo incondicional.

Es necesaria una nueva visión de la adolescencia, que haga menos amenazante para los adultos las expresiones y necesidades grupales juveniles. Un mayor reconocimiento de los procesos de individuación, del carácter diferenciador de las expresiones del crecimiento, y de los instrumentos sociales requeridos para la incorporación social pueden llevar a quienes formulan las políticas, y a los adultos cercanos, a proveer a los adolescentes el acceso a las actividades grupales que favorezcan su desarrollo.¹⁰⁸

Como ya mencionamos, la familia, los amigos y la escuela son las instituciones más importantes para los adolescentes, porque ahí está todo su soporte social y es donde se da el crecimiento físico, social, emocional y psicológico, como ya hablamos de la familia, ahora nos centraremos en el grupo de pares o amigos.

Willard Haetup [...] señaló que las relaciones de los niños con sus padres son vínculos *verticales* con individuos que saben más y que tienen más poder social que ellos, y que de estas relaciones los jóvenes obtienen protección y seguridad y aprenden destrezas sociales básicas. Por su lado, las relaciones con los amigos son vínculos *horizontales* entre individuos relativamente similares en conocimiento y poder. Es en estas relaciones horizontales donde los jóvenes elaboran sus habilidades sociales, empiezan a aprender acerca de las complejidades de la

¹⁰⁸ Dina Krauskopf, "Los grupos de pares en la adolescencia", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *op. cit.*, p. 123.

competencia y la cooperación entre iguales, y alcanzan por primera vez la intimidad en las relaciones sociales.¹⁰⁹

Si la familia daba seguridad, apoyo y confort es porque desde pequeños comprendimos que nuestros padres nos brindarían estos aspectos y siempre los hemos visto como figuras poderosas, de autoridad y con amplio control sobre nosotros, mientras que las relaciones que entablamos con los amigos son muy diferentes, porque a ellos los vemos iguales a nosotros, ahí no hay, o la mayoría de la veces sucede así, una figura poderosa económica o socialmente hablando, antes bien, entre amigos nos consideramos iguales porque los procesos y experiencias de vida son muy parecidos, lo que les otorga un sentimiento más fuerte de comprensión sobre las problemáticas diarias y también de confianza e identificación, cosa que a veces entre los padres y los jóvenes no se da del todo. Por eso es que muchos adolescentes prefieren hablar y confiar en los amigos más que en los adultos, creando así verdaderos vínculos afectivos y significativos, que si uno sabe cuidarlos pueden durar toda la vida.

También se puede dar el caso de que precisamente esos roles que en familia no podemos llevar a cabo, con los amigos si lo hacemos y seamos completamente diferentes en nuestro comportamiento, lenguaje y actitud simplemente porque entre pares nos sentimos cómodos, poderosos, inigualables y eso nos da seguridad y confianza para hacer todo lo que en casa no podemos y aunque a veces puede funcionar para bien, también puede ser contrario, en que los amigos en lugar de ser una fuente de seguridad, diversión y crecimiento sean la entrada a conflictos, problemas y situaciones peligrosas, como se observa actualmente en nuestro país.

De igual manera, el tener amistades, hace que nos preocupemos más por las personas, que les dediquemos tiempo de calidad, que los escuchemos, que sintamos empatía por ellos y las vicisitudes diarias que les pueden suceder, es decir, nos ayuda a formarnos y ser más humanos, querer al prójimo y cuidarlo, no sólo porque es nuestro amigo, sino porque nos interesa y los queremos, ponemos

¹⁰⁹ Douglas Kimmel e Irving Weiner, *La adolescencia: una transición del desarrollo*, Barcelona, Ariel, 1998, p. 291.

en marcha nuestra educación sentimental y aprendemos también como tratar a las personas, con quienes se puede contar, en quien confiar e ir creciendo juntos.

Ahora bien, junto con la amistad viene el tópico del amor y la sexualidad que es importante en la adolescencia, sobre todo porque ahora, los jóvenes comienzan su vida sexual cada vez más temprano, de modo que es un tema que debemos tocar y porque alrededor de éste, siguen existiendo mitos, leyendas y lejos de hacerla segura y un tema normal, se le ve como una cuestión prohibida que se habla en secreto y que ha llevado a que más jóvenes se conviertan en madres y padres a temprana edad, o se practiquen abortos clandestinos que lleven a las chicas a la muerte o les provoquen enfermedades graves. Por lo que creo que debemos tratarlos con naturalidad y seriedad pero sobre todo como un tema común sin tapujos.

Inspirándose en sus experiencias sexuales particulares de la infancia, los adolescentes empiezan a descubrir gradualmente sus propios intereses concretos. También aprenden los “guiones” sexuales que su entorno social inmediato les muestra. Estos incluyen experiencias previas en situaciones parecidas, fantasías y expectativas, e historias de amigos y de los medios de comunicación. La tarea de integrar los propios sentimientos sexuales, los valores morales y estos guiones sexuales en un conjunto razonablemente coherente de creencias y conductas sexuales personales constituye el esfuerzo principal de los adolescentes respecto a su sexualidad. Esta tarea se complica porque en nuestra sociedad la sexualidad está ligada a un amplio rango de conductas y creencias no sexuales. Así, la idea de que los “hombres de verdad” son fuertes, no muestran sus emociones y son agresivos puede confundirse con la sexualidad masculina. De modo similar, la idea de que las “mujeres de verdad” son pasivas, emocionales y atractivas puede confundirse con la sexualidad femenina.¹¹⁰

Por lo que es necesario que se les aclare a los adolescentes que una cuestión muy diferente es lo que pasa en la televisión, cine o internet y otra lo que se vive en la realidad, y explicarles de una manera clara, lejos de tabúes o prejuicios, las responsabilidades que implica ejercer nuestra sexualidad, y aceptar lo que puede traer aparejado. Consideramos, que se debería acabar con esa imagen de la prohibición sexual, ligada a los pecados de la tradición judeo-cristiana, y simplemente proporcionar a nuestros jóvenes la información necesaria y adecuada a su edad para que se cuiden, disfruten y tengan una vida más

¹¹⁰ *Ibíd*em, p. 349.

satisfactoria y libre de estigmas y prejuicios morales. Además con esto, disminuirían las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados.

Ahora, toca el turno de hablar sobre la escuela en la vida de los adolescentes, la cual termina esta triada de instituciones sociales donde los jóvenes se desarrollan y van madurando.

La institución educativa es significativa, porque es ahí donde los jóvenes esperan formarse, educarse y adquirir conocimientos que les permitan afrontar un mejor nivel de vida, de trabajo y ser mejores personas, no obstante, también es el lugar en donde puede socializar, conocer amigos, novios (as), experimentar y vivir situaciones que en casa y con la familia no se pueden. Por esto es que la etapa escolar es fundamental en la vida de los humanos, pero en especial de los adolescentes.

En síntesis, el centro escolar o el aula es donde pasan los estudiantes sus días son:

- 1) Ámbitos de desarrollo en conexión con otros ámbitos, particularmente el familiar y el de las amistades. Sobre todos ellos gravita la visión del mundo que cultiva la sociedad de hoy.
- 2) Escenarios de actividades reguladas pero cada vez menos coercitivas; sujetas, por tanto, a transacciones entre profesores y alumnos. Esto puede entenderse como pérdida de poder y autoridad por parte de los primeros o por participación *condicionada* por parte de los segundos.
- 3) Lugares donde hay que dar entrada a los alumnos como actores con sus intereses y sus motivaciones; en otras palabras, con su subjetividad. La experiencia escolar que arrastran y el encuentro cada año con profesores y programas suscitan con ellos posturas y repercute en su participación¹¹¹.

De modo que los adolescentes experimentan el nivel escolar medio superior como una etapa en donde ya no tendrán la vigilancia férrea de la secundaria, ni los maestros estarán tras ellos, es decir, lo ven como una manera de seguir en la escuela, pero menos autoritaria donde hay más libertad y adicionalmente, la relación entre maestros y alumnos también toma otra perspectiva, pues cada quien debe asumir sus responsabilidades y hacer lo que le corresponde.

Esto en particular me interesa porque los jóvenes saben que la manera en que los profesores se dirijan a ellos, las tareas y hasta las clases serán otras y eso

¹¹¹ Adolfo Perinat, *Los adolescentes en el siglo XXI*, Barcelona, Editorial UOC, 2003, p. 144.

lo podemos tomar como una oportunidad para aprovechar esa energía y actitud con que algunos chicos ingresan al bachillerato y que a veces nosotros podemos desalentar o en lugar de acercarlos y vincularlos con la escuela, terminamos alejándolos del centro educativo. Como bien lo ejemplifica María Elsa Salinas Guerrero, en su investigación con los jóvenes de bachillerato sobre la deserción e incorporación de la escuela

En el caso de Javier, el detonador fue una clase aburrida que sumada a la invitación de amigos para realizar actividades más atractivas, el reconocimiento de su nuevo estatus con mayor autonomía y la confianza en que podría aprobar la materia por vías más justas fueron los ingredientes de un cóctel que saboreó durante los siguientes cinco semestres:

[...] el primer semestre me parece que nada más reprobé una [...] fue hasta el último ya cuando empecé a aflojar el, el paso; porque entras así con la idea de la secundaria, ¿no?, y debo cumplir, debo cumplir, debo cumplir, y hay que machetearle, [...] ya al final del, del semestre ya no iba casi a mi materia –fue historia– [...] porque pues el maestro no la hacía, [...] mi maestro era muy callaaaado (elongación en la segunda a), llegaba así con su cara de, de sueño, [...] inclusive le decían el “dormimundo” porque hablaba bien leeeento [elongación en la e], bien quediiiiito [elongación en la i; baja el volumen de la voz], su cara así, muy acá [gesticula ejemplificando flojera y desgano] y no nos ayudaba en, en motivarte. [...] no le entendíamos bien su forma de dar la materia porque [...] tú hacías todo lo posible, todo lo posible por hacerlo bien; llevar acetatos, proyección de diapositivas, o sea, todo lo que fuera para hacer una exposición muy bien. Y el maestro, al final: “no, no me sirve eso, les faltó información”, “¿pero de qué maestro?” “Pues es de esto, pues es que esto no va”; “¡usted nos dio este tema!” “pero es que también pueden abordar esto [...]” Con él las exposiciones o exámenes siempre eran mal, siempre salíamos así mal. Entonces ya, al final, como que ya me empezó a desmotivar ese tipo de cosas y ya casi no iba [...] Entonces empecé [a reprobar] con esta materia (Ls. 444-474).¹¹²

Por lo tanto, es necesario que comprendamos que para los adolescentes, la escuela representa un lugar donde van a aprender, pero también a socializar, en donde tratan de que estas dos actividades se conjunten y puedan llevarlas a buen puerto, aunque tampoco hay que generalizar, consideramos que la mayoría de los chicos ingresan al bachillerato con ganas de aprender, de experimentar y de ver que oportunidades les ofrece para mejorar su vida, y aunque hay algunos que se pierden en el camino, otros si están interesados en formarse académica y personalmente.

¹¹² María Elsa Guerrero Salinas, “El punto de retorno: Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006, p. 494.

Por lo que no debemos exigirles que se concentren únicamente en estudiar y hacer los deberes, porque así no son los adolescentes y si uno cree que la mejor forma de ayudarlos es obligándolos a estar en el salón y hacer miles de tareas, uno simplemente los terminará alejando, considero que lo más adecuado es permitirles vivir su vida social, pero sin que descuiden la cuestión académica, es decir, nosotros como maestros podemos marcarles o indicarles el justo medio, en donde hay responsabilidades que tienen que cumplir y después podrán tener momentos de dispersión y diversión, pero no forzarlos a que sean algo que no son o que a nosotros los adultos, nos gustaría que fueran.

Pensamos que como docentes debemos hacer nuestro mejor esfuerzo para que tanto los que están interesados como los que no, se involucren en la escuela, no la dejen y sigan adelante, porque creo que esa es la forma más viable en que el país podrá avanzar y mejorar.

2.1.3 Los adolescentes que estudian en el Colegio de Ciencias y Humanidades

2.1.3.1 Características generales del CCH

Antes de identificar a la población estudiantil que acude al CCH y con la que trabajamos, llevaré a cabo una revisión histórica muy sencilla sobre lo que fue y cómo se ha transformado el Colegio para llegar a ser el de hoy en día.

Así, tenemos que la aprobación de la creación del Colegio se llevó a cabo el 26 de enero de 1971, bajo la administración del rector Pablo González Casanova, como lo atestigua la Gaceta Amarilla de dicho año: “En su sesión ordinaria del día 26 de enero próximo pasado, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, de proyecto presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones de Trabajo Docente y de Reglamentos del propio consejo”,¹¹³

¹¹³ Universidad Nacional Autónoma de México, *Gaceta UNAM, hoja amarilla*, Tercera Época, Vol. II, 1971, p. 1. disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf> (3-11-15).

El que se haya acordado crear el nuevo Colegio de manera unánime, nos habla de la necesidad que imperaba en el país en ese momento para que se crearan nuevas escuelas, particularmente del nivel medio superior, ya que la Universidad sólo contaba con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) para llevar a cabo el bachillerato universitario. En palabras del rector González Casanova, el CCH resolvería tres problemas que sólo se habían resuelto de manera parcial.

1. Unir a distintas facultades y escuelas superiores que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.¹¹⁴

Con estos principios y fundamentos trabajó el Colegio, hasta que en 1996 se decidió era necesario llevar a cabo una reforma a los planes de estudio y la manera en cómo se concebía e impartía la educación en dicha escuela, pues la realidad y necesidades de los alumnos eran muy diferentes de las de 1971.

Como se ha señalado, el Plan de Estudios vigente fue concebido por destacados universitarios en 1970 y aprobado en 1971, y sus programas formales, elaborados entonces y en los dos años siguientes y modificados, con suerte diversa, a lo largo de la vida del Colegio.

Entre tanto, se han consolidado o han aparecido cambios trascendentales en la cultura y la vida social de nuestro país y del mundo, insuficientemente tomados en cuenta en la docencia actual del Bachillerato del Colegio y algunos de ellos, con mayor razón todavía, en sus programas originales.¹¹⁵

Y que se hará más visible cuando en el *Plan de Estudios Actualizado* se mencioné las transformaciones de la cultura contemporánea, entre las que destacan, la economía globalizante, el desarrollo de las tecnologías, el inglés como el idioma universal, el deterioro de las condiciones ambientales, así como el recrudescimiento de la sociedad como la pobreza extrema, el daño a la salud, entre otros.

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 1.

¹¹⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, *Plan de estudios actualizado*, México, UNAM, 1996, p. 24 disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf> (3-11-15).

Aunque considero que parte de esas reformas escolares respondieron también a las exigencias que con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)¹¹⁶ (1994) se le exigió al país que cumpliera, ya que como sabemos con éste se esperaba que la sociedad mexicana estuviera lista para dar el salto y convertirse en un país primermundista, de modo que, en los ámbitos donde México no estaba a la altura de los estándares requeridos era necesario que los cubriera rápido y de manera eficiente para poder tener el respaldo y avalúo monetario de las organizaciones internacionales y de los países desarrollados con quienes firmó acuerdos.

Por lo que vemos, la transformación de los objetivos y planes de estudio estuvieron orientados hacia un cambio radical de lo que en ese momento se llevaba a cabo en el CCH, pues los horarios se extendieron a más horas, lo que dejó sólo dos turnos, las materias también se reformaron, algunas se sustituyeron otras se ampliaron y hasta la participación del maestro se modificó.

Así en la reafirmación de lo esencial del plan de estudios, resaltamos lo siguiente

2. La opción por un bachillerato de cultura básica

8. El diseño del plan según una matriz por área, cuya división responde a los campos principales que afectan al sujeto y en los cuales éste constituye el conocimiento: el mundo natural y el mundo social; la comunicación y sus sistemas de signos; los métodos y herramientas de mayor formalización, según se ha ido acumulando históricamente cada uno de ellos.

10. La organización del aprendizaje por semestres, para subrayar el proceso de recuperación e investigación e inventario de la experiencia, de su ordenamiento y racionalización y de su transferencia, para la atención de nuevos problemas y objetos y una mejor graduación y especificación de objetivos y contenidos.

11. La distinción entre los cuatro primeros semestres, con asignaturas universalmente obligatorias por indispensables, y los semestres quinto y sexto, donde el alumno ejerce una libertad de elección regulada de las asignaturas que cursará para la profundización en algunos campos específicos de su interés y la preparación inmediata para cursar con éxito su opción profesional.¹¹⁷

Es decir, el Colegio pasó de ser una escuela flexible propuesta para adultos y jóvenes que ya trabajaban o que intentaban insertarse rápidamente al mercado

¹¹⁶ El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) es un tratado internacional de amplio alcance que establece las reglas para el comercio y la inversión entre Canadá, Estados Unidos y México.

¹¹⁷ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, *Plan de estudios actualizado, op. cit.*, pp. 6-7.

laboral, para convertirse en una propedéutica de cultura general, enfocada a captar a la población joven, que representaba el futuro y porvenir de la nación.

Ahora bien, en el año 2004 comenzó un nuevo análisis para ver la situación en que se encontraba el CCH, dichos resultados aparecieron en 2012. Ese diagnóstico fue la base de otro documento más contundente y global, cuyo objetivo es llevar a cabo nuevamente una reforma integral en el Colegio, su nombre: *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*.

De dicho documento, destacamos que el CCH no se ha estancado, es consciente que hay cosas que debe mejorar, y eso llevó a que se planteara una actualización del plan de estudios, ya que después de esta primera década del siglo XXI, los alumnos, profesores y objetivos de la educación se han transformado a pasos agigantados de modo que hay que poner en sintonía la enseñanza y lo que pretende el Colegio con el contexto actual.

Ahora bien, aunque el diagnóstico de cómo se encontraba el CCH en estos años arrojó resultados concretos en 2012, esta propuesta sigue en marcha ya que era uno de los proyectos del antiguo rector José Narro.

En el programa de trabajo para la UNAM 2011-2015, del Rector de la UNAM, José Narro Robles, se consideran dieciséis líneas rectoras para fomentar el impulso de la superación institucional. La línea rectora 2 hace referencia al Colegio ya que se plantea: "Fortalecer el bachillerato de la UNAM y su articulación con los otros niveles de estudio, lo que demandará el incremento de la eficiencia terminal, la mejoría de la calidad de los egresados, la actualización de los planes y programas de estudio, la formación de profesores y la puesta en práctica de un sistema integral de planeación, supervisión y evaluación de los programas", 2011.¹¹⁸

Como mencioné, el objetivo principal es ser la base para la actualización que se propone llevar a cabo el Colegio "El presente texto [...] corresponde a la segunda etapa del proceso de actualización. Su propósito es aportar información y orientaciones sobre aspectos cruciales del Plan de Estudios que, en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, requieren consideración y actualización".¹¹⁹ Aunque reconozco que hace un análisis detallado de algunos

¹¹⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios, Doce puntos a considerar*, México, UNAM, p. 8.

¹¹⁹ *Ibíd*em, p. 9.

aspectos generales de la situación académica del CCH, y que pone énfasis en doce puntos a considerar para mejorar lo que hasta ahora se lleva a cabo en la escuela, dicho documento pone mucho énfasis en la situación educativa internacional, particularmente en los lineamientos que organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ponderan o exigen que deben tener los países como el nuestro que se encuentra en vías de desarrollo, en lo que respecta a la Educación Media Superior.

Y es que justamente, en esos años es cuando se llevó a cabo en nuestro país la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), auspiciada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), como una medida para socavar el rezago educativo del nivel, así como mejorar la formación de los alumnos.

Ante los distintos retos que enfrenta el nivel medio superior mexicano, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP presentó un proyecto de reforma educativa que tiene como propósito central la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Si bien la implantación de esta reforma comenzó en el ciclo escolar 2008-2009, el proceso aún no ha concluido.

De acuerdo con la SEMS, la conformación del SNB permitirá fortalecer la identidad del nivel medio superior e incrementar la articulación entre los diferentes subsistemas que lo integran. Al mismo tiempo, se plantea mejorar la pertinencia y relevancia de los contenidos académicos y renovar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para incrementar la calidad educativa.¹²⁰

De esta propuesta de reforma, algunas cuestiones son de consideración, primero que se planea articular en un solo sistema los diversos tipos de bachillerato que existen en el país, así como los contenidos y programas, dicha situación puede ser benéfica, pero implicaría homologar los sistemas de enseñanza, planes de estudio, al igual que los objetivos y lo que sería más relevante, es que la SEP tomaría cierta relevancia y primacía respecto al bachillerato el cual está ligado y obedece a las disposiciones generales de la UNAM, la cual como sabemos goza de plena autonomía para regular y acoplarse a las necesidades que los órganos rectores de esta máxima casa de estudios presenten.

¹²⁰ *Ibíd*em, p. 21.

Además, revisando el documento, surge una gran disyuntiva sobre el uso de las competencias, las cuales como sabemos se han adoptado en otros niveles educativos de nuestro país como la primaria o secundaria, por disposición de la SEP, mientras que la UNAM se ha negado a implantar ese modelo educativo en su bachillerato, situación en la cual se ha mantenido firme, y que es a mi parecer lo más acertado. “No obstante, es preciso aclarar que la UNAM manifestó desde un inicio que se mantendría al margen de dicha reforma, por lo que en el Colegio de Ciencias y Humanidades no se adoptará el enfoque de competencias”.¹²¹

Esta nueva adecuación que se propone llevar a cabo en el CCH fue elaborada de manera colegiada y retomó las adecuaciones, reformas o cambios que se hubieran llevado a cabo en el pasado, es decir, no partió de cero sino que consideró como es que se llevaron a cabo algunas de las transformaciones anteriores, con el objetivo de analizar que se podía conservar, que era necesario cambiar y cuales cuestiones era mejor quitar, por lo que:

El 24 de abril de 2012, en una reunión del H. Consejo Técnico, se presentó al pleno el proyecto de Actualización. En cuatro mesas de trabajo se hizo el análisis de los doce puntos que contenía la propuesta original del COMPLANES. Posteriormente, los consejeros representantes del Colegio tuvieron la posibilidad de recoger opiniones y comentarios de la comunidad hasta la sesión extraordinaria del Consejo Técnico del 17 de mayo de 2012, donde se presentó la versión final de los doce puntos.¹²²

De esta manera se acordó que serían doce puntos base que se convertirían en la columna vertebral de la actualización del plan de estudios, y que buscan lograr una mejor formación de los estudiantes, así como estar a la par de las necesidades y reformas que la sociedad demanda de la Universidad.

Con esto, tenemos que el CCH ha pasado por tres momentos trascendentales: primero su fundación, después la reforma de los planes de estudio, del 96, que siguen vigentes hoy en día y por último una propuesta de renovación que apela a las circunstancias actuales de la sociedad mexicana y que busca revitalizar la esencia del Colegio, sin perder autonomía ni identidad universitarias.

¹²¹ *Ibíd*em, p. 24.

¹²² *Ibíd*em, p. 39.

2.1.3.2 Los alumnos que estudian en el CCH

Ahora que ya hemos visto un breve repaso sobre los momentos fundamentales del CCH, nos gustaría centrar la atención en los jóvenes que estudian en él, nuevamente rescatamos estadísticas significativas para esta investigación.

Los datos estadísticos que a continuación se mencionarán fueron recabados por la Dirección General de Planeación de la UNAM, quien encuestó a los alumnos de la escuela al ingreso y egreso, con el fin de obtener una muestra representativa de las características principales de los educandos del bachillerato.

En el año de 2011, el CCH brindó clases a 18% de los estudiantes de la Universidad, los cinco planteles del Colegio (Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur, y Vallejo) se repartieron el 54% de los nuevos alumnos, cuya media en edad está entre 14 y 15 años. En cuestión de género, las cosas están muy equilibradas, ya que “las mujeres representan más de 50% de la población estudiantil de primer ingreso”.¹²³

Respecto a la situación socioeconómica de los estudiantes del Colegio, la mayoría proviene del Distrito Federal con 53.3% mientras que 45.6% viven en el Estado de México. Uno de los rasgos que cambio fue el referente a la conformación familiar, ya que la mayoría de los chicos tenía de uno a dos hermanos, mientras que los hijos únicos aumentaron de 8.1% a 12.5%.¹²⁴ También los estudios de los padres de familia mostraron algunas modificaciones, como el tener licenciatura y posgrado, aunque las mujeres siguen teniendo una educación menor que los hombres. De hecho, éstos siguen siendo el principal sostén económico de las familias con 85%, mientras que las madres que mantienen un hogar son 61 por ciento.

Un aspecto interesante es que 80% de los alumnos no trabaja y vive con sus padres, de modo que cuentan con un soporte económico y moral que les permiten dedicarse de tiempo completo a la escuela. Siguiendo con el rubro de la

¹²³ Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, *Diagnostico institucional para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades, op. cit.*, 2013, p. 29.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 31.

economía, el estudio también arrojó que “poco más de 80% de las familias perciben menos de seis salarios mínimos, situación que ha permanecido constante de la generación 2006 a la de 2011. El promedio de todas las generaciones asciende a cuatro salarios mínimos”.¹²⁵ Lo que se refiere a los servicios, el grueso de los alumnos tiene teléfono celular, televisión por cable y computadora.

En el ámbito de la salud, 83% declararon no tener vida sexual, 90% no consumen tabaco y 85% tienen un plan de vida, así como relaciones personales buenas y estables.

Uno de los rubros interesantes fue el referente a dónde buscaban los alumnos la información para investigaciones o tareas, los resultados fueron los siguientes “El uso de enciclopedias, libros de texto, revistas, periódicos, mapas, como fuentes de consulta, presentó durante el periodo una disminución; de manera contraria, la utilización de Internet registra un aumento significativo, pasa de 44% en 2006 a 68.5 en 2011”.¹²⁶ Asimismo, 96% de los alumnos terminaron la secundaria en tres años, y 90% no reprobó ninguna materia durante su estancia en ésta.

Durante los últimos años, el promedio que obtienen los alumnos en la educación secundaria y en el Concurso Metropolitano de Ingreso a la Enseñanza Media Superior, ha mostrado una ligera tendencia al alza, lo que pudiera indicar que los alumnos que ingresan al Colegio año tras año llegan mejor preparados “[...] El promedio de secundaria de los alumnos de primer ingreso, ha mejorado sucesivamente, así, el porcentaje de alumnos con promedio inferior a ocho ha disminuido de 34% a 26% en las ocho generaciones mostradas”.¹²⁷

Ahora bien, en el estudio se habla que los alumnos ingresaron con mejor promedio, menos materias reprobadas lo que los convierte en alumnos regulares, no obstante, opino que eso tampoco puede tomarse como totalmente cierto, pues el hecho de que acabes a tiempo y de que no repruebes no quiere decir que toda tu enseñanza fue significativa y valiosa, o que sabes y recuerdas todo lo que viste

¹²⁵ *Ibíd*em, p. 34.

¹²⁶ *Ibíd*em, p. 36.

¹²⁷ *Ibíd*em, p. 44.

en los tres años de escuela. En nuestra experiencia como alumna y docente, puedo decir que algunas compañeras maestras aducían que los alumnos pasaban porque memorizaban lo que vendría en el examen, entregaban trabajos extra, entre otros, otras más dijeron que parte de las nuevas reformas educativas incitaban a que no reprobaran a los estudiantes, es decir, considero que algunos de esos datos se dan por sentado y se cree que simplemente las estadísticas arrojan la verdad, pero me parece que debemos ser cuidadosos y analizarlas con mayor detenimiento.

A continuación, plantearemos algunas cuestiones que coadyuvarán a que tengamos una idea general de que vicisitudes enfrentan los jóvenes que cursan o buscan ingresar al nivel medio superior, entre ellos los de la UNAM.

Del grupo de edad entre 12 y 29 años, rango que abarca el periodo juvenil. La información existente en los censos nacionales desde 1895 hasta la fecha, demuestra que las/los jóvenes han conservado una representación proporcional de más de 33% respecto a la población total, lo que tiene implicaciones no sólo en términos demográficos y de políticas de población, sino también y fundamentalmente tiene pesos específicos en variables sociales, políticas y culturales.¹²⁸

Así vemos como el segmento poblacional que son los jóvenes mexicanos es sumamente importante para la cuestión social, política y hasta económica, ya que si bien algunos están dedicados a estudiar, es cierto que, muchos de ellos terminando los estudios o incluso estudiando buscan incorporarse al mercado laboral, algunas veces para ganar experiencia, otras porque es imposible seguir estudiando sin una entrada de dinero.

Siguiendo a Néstor García Canclini en el estudio que llevó a cabo, coordinado por Rossana Reguillo, podemos ver que la situación en que viven los jóvenes mexicanos es un tanto complicada

Ante todo lo que sí sabemos: a) apenas un poco más de la mitad de los jóvenes mexicanos (58.6%) está recibiendo educación media superior, en contraste con 81.5% logrado en promedio por los países de la OCDE, como requisito de calificación para el trabajo actual y para desempeñarse como ciudadanos b) la mayoría de estos jóvenes encuentra difícil incorporarse al mercado laboral, y 7 de cada 10 consigue empleo a través de redes informales, preferentemente los

¹²⁸ Mónica Valdez, "Anexo. Jóvenes en cifras. Miradas entre siglos" en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010, p. 445.

amigos y parientes; c) 58% de los desempleados en México tiene entre 14 y 29 años [...] d) pese a las desventajas educativas y socioeconómicas, los jóvenes están más avanzados que el resto de la población en el acceso y el manejo sofisticado de las tecnologías comunicacionales.¹²⁹

Las estadísticas presentadas son fuertes y pesimistas, ya que nos muestran una realidad difícil para el país, sobre todo si tenemos en cuenta que apenas un poco más de la mitad recibe educación media superior, y aun para los que logran ingresar a la escuela y terminarla, las expectativas de conseguir un buen trabajo o que esté relacionado con lo estudiado son muy bajas, lo que contribuye a que muchos chicos vean la escuela como una pérdida de tiempo o como algo que no les dejará mayores dividendos pues estudien o no, muchos terminarán en el trabajo informal.

De igual manera, al ver la edad del grueso de la población que se encuentra desempleada es desalentador porque son precisamente jóvenes en su mejor edad productiva, quienes ya sea por el contexto socioeconómico propio o por las mismas condiciones educativas y sociales tan complicadas no pudieron encontrar un trabajo acorde con sus necesidades y estudios, lo que los ha llevado a que se inserten en el mercado laboral informal o simplemente no trabajen.

De ahí, la preocupación por mejorar el sistema educativo y buscar la manera de que los jóvenes vean provechoso el acudir a la escuela, prepararse, pero siempre y cuando también cuenten con la seguridad de que hay un mercado laboral seguro donde podrán desempeñarse.

El escenario que no podemos negar y que de hecho conforma gran parte de las historias de vida de la población juvenil, es que éstas están plagadas de desigualdades: accesos a la educación, al empleo, a servicios de salud, a niveles de alimentación adecuados, a medios de comunicación, a espacios de participación y esparcimiento, a la tecnología, etcétera. En su conjunto, la población juvenil está inmersa en un empobrecimiento severo, reflejado más allá de los niveles de ingreso.¹³⁰

Y es que pareciera que se les exige más y más a los jóvenes, porque existe la percepción que tienen todo al alcance de la mano, o de que todo les es más fácil,

¹²⁹ Néstor, García Canclini, "Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes", en Rossana, Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010, p. 433.

¹³⁰ Mónica Valdez, *op. cit.*, p. 453.

no obstante, analizando las estadísticas vemos que es lo contrario, sobre todo porque la desigualdad se ha extendido a todos los ámbitos, no sólo el escolar, sino prácticamente en cualquier aspecto de la vida diaria, lo que hace más complicado que haya una mejora en el escalafón social o económico, y a veces las políticas impuestas por el gobierno dejan sentir como si estuvieran orientadas al estancamiento e inmovilidad social, siendo los jóvenes uno de los sectores más afectados.

A principios del siglo XXI estas desigualdades están por lo general bien contabilizadas en los diferentes sistemas estadísticos que ya existen; así, tenemos que sólo 15.3% de los jóvenes accede al nivel superior; 41% abandona la escuela con 15 años o menos de edad, y 20.5% antes de cumplir 18 años; 42.4% lo hizo porque tenía que trabajar, 29.1% por la sencilla razón de que ya no le gustaba estudiar; lo demás es lo de menos. Sobre la condición de actividad, 22% de los jóvenes no estudia ni trabaja, y quienes lo hacen (34.1%) no están desarrollando actividades vinculadas con lo que estudiaron; 7.9% está buscando trabajo (proporción que siempre está por duplicar las tasas generales de desempleo); 52% saben que la cuestión más importante para encontrarlo es la escolaridad, pero 39.2% saben que no hay empleos¹³¹

De modo que el contexto socio-histórico en que los jóvenes mexicanos se están desarrollando, es más bien complicado e incierto, sobre todo porque como sabemos, si hay problemas de índole económica, social o cultural inevitablemente repercutirá en la cultura, educación, sociedad que los jóvenes irán construyendo y desarrollando a lo largo de su vida académica, pues aunque vayan avanzando en los distintos niveles educativos que exige el país, la realidad es que si logran llegar a la superior, lo que vendrá después es precario y no hay ninguna seguridad de que las cosas puedan mejorar, por el contrario, a veces pareciera que entre menos estudio, podrían haber más posibilidades de vivir mejor.

Ahora bien, los maestros no podemos permitir que decaiga nuestro ánimo ni el de los estudiantes, sobre todo, porque ante panoramas poco prometedores, hay personas que prefieren ya no hacer nada o no buscan mejorar, por el contrario, considero que lo mejor que desde nuestra trinchera podemos hacer, precisamente con esos jóvenes que lleguen a nuestras manos, es buscar la manera de

¹³¹ José Antonio Pérez Islas, "Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo", en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010, p. 75.

atraparlos, interesarlos por querer aprender más, en este caso de Historia, por buscar ser mejores personas y más preparados y que sean ellos quienes logren llevar el cambio de la sociedad mexicana, sabemos que puede sonar utópico, pero creo que es posible hacer que nuestra sociedad evolucione y sea mejor, de modo que si nosotros mostramos que es posible y creemos en el cambio, éste será factible de llevar a cabo junto con nuestros alumnos.

Ahora bien, nos gustaría acentuar algunas de las problemáticas que los adolescentes enfrentan con la escuela y las políticas que han sido impuestas por el poder y que son muestra del desconocimiento que de los jóvenes y de las necesidades de las diversas escuelas del bachillerato, tiene la secretaría educativa o los órganos reguladores de la misma universidad. “Después de haber corroborado estadísticamente lo que ya hace un buen tiempo se sabía por las acciones y palabras de los propios jóvenes, ahora ya no se puede seguir ignorando que la relación entre escuela y juventud está llena de tensiones y que la propuesta educativa que la sociedad mexicana impone a su juventud se encuentra en crisis”.¹³²

Y es que como menciona en su artículo María Herlinda Suárez, las políticas económicas de abrir los recursos y prácticamente todo lo que tiene el país a la inversión privada, ha llegado fuertemente a la educación, de modo que parte de la crisis en que se encuentra el sistema educativo responde a las políticas y decisiones impuestas que se llevaron a cabo desde la década de los noventa, cuando en nuestra república aun gobernaba el partido “revolucionario”

En el terreno educativo, al igual que antaño, la política pública se restringe a la falta de cobertura, aunque ahora se habla también de calidad, pero deja intactos los marcos pedagógicos, ideológicos, organizativos y de irresponsabilidad pública que han sido causa de que la educación que se ofrece en el país hoy sea considerada una de las peores del mundo, y que les resulten ajenos los intereses, visiones, sentidos y anhelos de los jóvenes, y hasta los jóvenes mismos.¹³³

Esta cita, me parece reveladora porque habla de un gran error que durante mucho tiempo se ha cometido en la política educativa de nuestro territorio, y es el

¹³² María Herlinda Suárez Zozaya, “Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010, p. 94.

¹³³ *Ibidem*, p. 95.

hecho de que se critique la calidad, cobertura, actualmente hasta los maestros, pero nadie dice nada de la falta de actualización de los programas de estudio, así como de sus objetivos y lo que esperan realmente de los estudiantes. Esto es esencial porque no se puede pretender cambiar todo alrededor del núcleo que en este caso es el enfoque pedagógico, y éste dejarlo intacto, lo cual me lleva a decir que es necesario y urgente que los encargados de los programas los sometan a una revisión exhaustiva y que comparen con las necesidades actuales y reales de los alumnos, esto lo comentamos porque tanto los programas de la SEP como de la UNAM, en este caso del CCH, tienen aspectos que indudablemente se deben mejorar, cambiar y otros omitir porque siguen respondiendo a contextos socio-históricos de los noventa, y eso ya no tiene nada que ver con la actualidad y sobre todo con los jóvenes que hoy en día acuden a la escuela.

Qué es el otro punto relevante de la cita antes puesta, y es que tampoco se sabe quiénes son los jóvenes mexicanos de hoy en día, de dónde vienen, cuáles son sus intereses, porque están en determinada escuela, simplemente, en los organismos encargados de regir la educación piensan que todos los chicos son los mismos y que tienen las mismas circunstancias y eso es un craso error, sobre todo porque ahí se incurre en una nueva falta que es la de creer que los jóvenes del norte del país son iguales a los del sur, lo que ha evidenciado que a las personas que se les ha asignado dicha tarea, desconocen a la juventud y sobre todo la trascendencia de la educación. A mi parecer, ésta es otra circunstancia por las que nuestro sistema medio superior tiene tantas fallas.

Si en México a los jóvenes se les considera un riesgo social, si no se sienten acogidos por la escuela, y si, además, con frecuencia experimentan incomprensión o rechazo por parte de sus maestros, por la sociedad toda y hasta por su país, ¿cómo podría ser que la educación no se encuentre en crisis? Sea como sea, la educación no está llevando a cabo su función propia de introducir (en el sentido de presentar) cabalmente a los “recién llegados” a la sociedad y los está abandonando a su suerte.¹³⁴

Ahora bien, nosotros como docentes desde el aula podemos hacer pequeños, pero significativos cambios que nos pueden llevar a elevar el nivel

¹³⁴ *Ibíd*em, p. 102.

educativo y a formar mejor a los chicos con quienes trabajamos. Como señala Eurídice Sosa, se puede acercarse a los jóvenes, tratar de conocerlos, pero siempre y cuando sea algo genuino y no mecánico, es decir que nazca de nosotros porque realmente queremos saber e interesarnos por nuestros alumnos y no sólo para llenar horas de clase o porque alguien me lo ha impuesto. Y esto en particular es interesante porque se complementa con la postura de la pedagogía crítica que ya describimos en el capítulo uno.

Pensar que los alumnos pueden decir quiénes son y qué desean en una aula sería posible a partir de iniciar un proceso no mecánico, ni por decreto, en el cual ocurriera un cambio de posición subjetiva del maestro para hacer posible el espacio de interrogar y sobre todo escuchar a las y los alumnos, como también requeriría realizar un cambio de posición subjetiva de los alumnos, para decir de sí mismos, quiénes son y qué desean, claro que una primera condición necesaria para desatar este proceso es el hecho de que las y los jóvenes alumnos sepan que pueden ser escuchados en el aula y en la escuela por sus docentes, sin ello no se puede dar inicio a un diálogo.¹³⁵

Ahora nos interesa rescatar cómo ve la pedagogía crítica a los estudiantes y desde su posición que es lo que deberían llevar a cabo.

2.1.4 La participación de los alumnos desde la pedagogía crítica

Toca el turno de comprender cuál es la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la postura de la pedagogía crítica, pues como hemos dicho ésta es la que hemos seguido e implementaremos en nuestra estrategia didáctica.

Primeramente, es necesario reconocer que los alumnos no son unas cajas a las que tengamos que llenar de contenidos, tampoco los consideramos como alguien a quien el conocimiento le llegará solamente por la cátedra que se dé en el aula, sino que partimos de que son seres humanos capaces, fuertes, decididos con mucha energía y dispuestos a afrontar los retos que se les presenten, aunque

¹³⁵ Eurídice Sosa Peinado, “¿Quiénes son hoy las y los jóvenes, para los docentes de bachillerato?: un estudio de caso”, en Alfredo Nataros Domínguez (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM, Porrúa, 2002, p. 231.

bien es cierto que no todos están por la labor de la escuela, nos parece que a veces se les ha señalado como los únicos culpables de las fallas que el sistema pueda tener. No los estamos excusando, pero creemos que no son los únicos responsables del declive educativo en nuestro país, aunque si los más afectados.

Así, debemos respetar su dignidad y autonomía de ser, es decir no debemos intentar cambiarlos o imponerles nuestra visión de la vida y la escuela, simplemente debemos aceptarlos y saber que ellos, como el resto de la humanidad, son diferentes entre sí y con los profesores, cada uno es único, auténtico y por tanto debemos respetarles y darles su espacio como alumno y como persona. “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros”.¹³⁶

Otra característica es que los alumnos en la pedagogía crítica tienen más libertad de opinar, de hecho una de las cosas que más se fomentan en esta postura es que los chicos se expresen, que digan sus ideas, pensamientos o posturas sin que se sientan amenazados, cohibidos o que se están equivocando, por el contrario se busca que ellos se sientan cómodos para decir libremente lo que creen, claro sin alterar el ambiente o faltando al respeto a los compañeros. “Y es en ella donde la maestra habla a y con el educando, *oye al educando*, sin importar su tierna edad o no, así es oída por él”.¹³⁷

Lo que va acompañado del reconocimiento y de la valoración de las experiencias con que los alumnos lleguen al salón de clases, es decir, se debe conocer y tomar en cuenta el contexto y el lugar desde donde vienen los alumnos, esto porque muchas veces nos dejamos guiar por cómo se ven, hablan y procedemos a descalificarlos sin conocerlos o creemos que no tienen el conocimiento o la experiencia suficiente para aprender algo determinado, lo que nos hace que aun sin conocerlos los estemos discriminando. Como menciona Freire eso es algo que tenemos que combatir. “No es posible respetar a los educandos, [...] si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen

¹³⁶ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 58.

¹³⁷ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 110.

existiendo, si no se reconoce la importancia de los ‘conocimientos hechos de experiencia’ con que llegan a la escuela”.¹³⁸

Una característica más es que los alumnos tienen que estar conscientes de que la educación va encaminada a que haya justicia, libertad, bienestar para todos los sectores de la población, simplemente porque son seres humanos como cualquiera y acabar con esas ideas de que la elite o los sectores favorecidos económicamente son los merecedores y quienes tienen derecho a vivir en un mundo pacífico, justo e igualitario, es decir, la educación debe abrir los ojos y la consciencia de los chicos para que se sientan motivados a luchar, pero de manera pacífica por una mejor sociedad en donde todo lo que anhelan a nivel social pueda ser alcanzado.

“Otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes”.¹³⁹

Aunado a esto, viene el respeto por la cultura, tradiciones y posturas que cada uno de nuestros alumnos tenga, dentro del aula uno de los principales postulados es que se respeta y difunde la diversidad, ya que creemos que entre más diversidad cultural haya servirá para enriquecer y construir un conocimiento integral tanto de la realidad como académico.

“La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista”.¹⁴⁰

Esto también lleva a que el profesor haga un esfuerzo por integrar a las prácticas didácticas todos esos saberes y experiencias culturales o académicas que nuestros alumnos posean, lo cual llevará a que ellos se sientan valorados, escuchados, representados y no nada más observados como conejillos de Indias.

Una característica más de los alumnos, es que se fomenta la creatividad y la curiosidad que a veces pareciera se deja de lado, busca y quiere formarlos

¹³⁸ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 62

¹³⁹ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 99.

¹⁴⁰ Paulo Freire, *op cit*, p. 42.

como personas y con conocimientos y eso no implica que todo les sea dado, por el contrario uno de los principales aportes es que se anime a que los chicos aporten, digan, propongan actividades, temáticas entre otros y que desarrollen la creatividad la cual muchas veces también se ve disminuida, y esto es parte importante de su evolución como personas, ya que les permite ejercer su libertad, expresarse y demostrar lo inteligentes y capaces que pueden llegar a ser.

Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza “bancaria”, y por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza “bancaria”, que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador.¹⁴¹

Aunado a esta última cita, viene la cuestión del fomento a investigar, ya que no buscamos que los alumnos lleguen al salón de clases a que todo sea dado por el maestro, sino que ellos deben saber y ejercer ese derecho y práctica de indagar, obtener información y sobre todo aprender a criticarla y valorarla, pues en un mundo donde hay información a manos llenas desafortunadamente no sabemos cómo seleccionarla y cuál es más confiable y segura, esto es uno de los grandes aportes de la pedagogía crítica y que se debe fomentar cada vez más en la escuela.

“Así, los profesores y alumnos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos de su propia investigación”.¹⁴²

La siguiente característica, es que los bachilleres tienen que entablar diálogos constantemente entre ellos y con el profesor, se espera que los alumnos debatan, dialoguen y que por medio de este ejercicio aprendan y comprendan el valor de la palabra, la importancia de escuchar a los demás y de respetar las diversas opiniones ya sea a favor o en contra de lo que pensamos, también es un buen recurso para que se pueda hablar desde una posición con argumentos, no nada más llevar la contra porque sí. Lo cual sin duda les servirá tanto personal como profesionalmente. “Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a

¹⁴¹ Paulo Freire, *op. cit.*, pp. 26-27.

¹⁴² Margarita Panza, *op. cit.*, p. 123.

crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico”.¹⁴³

Otra característica, es que así como los maestros muestran respeto por los alumnos, éstos tienen que respetar y valorar a sus demás compañeros y a ellos mismos, pues dentro del salón de clases debe imperar un ambiente de respeto, cordialidad y amabilidad, aquí más que alejar el *bullying* lo que se busca es que los alumnos ejerzan la tolerancia tal como la entiende la pedagogía crítica,¹⁴⁴ donde cada quien pueda ser uno mismo y saber que ese espacio es una construcción que cada día va creciendo mediante las aportaciones que cada quien haga y por lo tanto que nos pertenece. “Otro gusto democrático, cuyo antagonista está entrañado en nuestras tradiciones culturales autoritarias, es el gusto del respeto hacia los diferentes. El gusto de la tolerancia de que tanto el racismo como el machismo huyen como el diablo huye de la cruz”.¹⁴⁵

De igual manera, se busca que los educandos sean reflexivos y críticos, no sólo en la materia de historia, sino en todos los aspectos de su vida, esta cuestión aunque puede sonar ambiciosa, es factible de realizar, sobre todo si los docentes les enseñamos y vamos con ellos mostrándoles cómo podemos comenzar a ejercer y llevar a cabo esta herramienta, lo que aquí se espera es que los chicos mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje que vayan encaminadas a fomentar la crítica y el análisis, poco a poco lo lleven a la práctica hasta que sea una actividad cotidiana y no sólo una dinámica más del salón de clases.

Esto va aunado a la siguiente característica, la cual dice que nos interesa desarrollar en los alumnos *procesos*, ya sea de actitud, pensamiento, crítica o reflexión, ya que consideramos más relevante que los muchachos aprendan que lo importante es el proceso e identifiquen cómo empezaron y en dónde están terminando, es decir si al principio le costaba participar en clase y al final puede expresarse con más soltura, ese es un gran avance y es lo rico de esta corriente pedagógica, que no está preocupada por los resultados inmediatos o en una

¹⁴³ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 110.

¹⁴⁴ Para esta cuestión, remitirse a la página 31.

¹⁴⁵ Paulo Freire, *op. cit.*, p. 112.

calificación numérica, sino en que cada uno perciba los cambios y evoluciones que tiene como individuo y con el colectivo.

[...] la tarea docente de la educadora en la “lectura” de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aún más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos.¹⁴⁶

Que dicho sea, esta característica embona muy bien con la postura que tengo de la historia, pues también me interesa rescatar los procesos, no las fechas y nombres de los personajes, sino que los alumnos descubran y construyan el conocimiento histórico partiendo de que un hecho no se da por generación espontánea, sino que hay una serie de causalidades y de aristas que convergen en un mismo suceso, como son económica, política, social, cultural e ideológicamente lo que lleva a estudiar un hecho desde todas estas vertientes y no nada más como una cuestión de bueno o malos.

Asimismo, la última característica habla sobre fomentar en los alumnos que el cambio es posible, ya que en la actualidad pareciera que los jóvenes no tienen esperanza ni motivación para el futuro, pues es cierto que el panorama mundial y nacional no se ven alentadores, pero eso no significa que caigamos en el pesimismo absoluto y pensemos que no hay posibilidad de transformar la realidad en que vivimos, por el contrario una de las características de los profesores y de esta corriente pedagógica es precisamente el de cambiar primero a las personas haciéndolas críticas de su realidad y proponiendo de qué manera si ellas cambian también lo hará la sociedad y porque no el país y si nos vemos ambiciosos, hasta el mundo, por lo que nosotros como maestros tenemos que ayudar a que los alumnos crean y vean como factible ese cambio, sobre todo porque como dice Freire los mismos alumnos son materia de transformación. “Creo que la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los

¹⁴⁶ Ibídem, p. 91.

caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazos”.¹⁴⁷

2.2 Los profesores

2.2.1 Características de los profesores del nivel medio superior, particularmente del CCH

Consideramos que si ya hablamos de los adolescentes y de sus principales características tenemos que hacer lo propio con los profesores ya que son éstos el segundo elemento de la triada enseñanza-aprendizaje, y a quien también se debe considerar y comprender, ya que algunos de los estudios se centran en la figura del alumno, en el currículo, pero dejan fuera a los profesores siendo que su incidencia en dicha triada es mayúscula.

Las siguientes características fueron tomadas del documento *Diagnostico Institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades* el cual abarca aspectos generales de su población académica, y que consideré las más importantes para este trabajo. Para 2013 el número total de profesores del CCH era de 3 380, de los cuales la mayoría se ubican en el área de ciencias experimentales y matemáticas, lo cual indica que los de historia y el área de humanidades no tienen tanta presencia dentro del grupo de maestros a pesar de que las materias de Historia, ya sea Universal o de México, son las que más índice de reprobación presentan.

Los profesores que trabajan en el Colegio se dividen en dos categorías de carrera y de asignatura siendo los últimos el grueso de la población, el nivel de escolaridad de la mayoría de profesores es de licenciatura, seguido por los que tienen maestría, mientras que los que ostentan el grado de doctor son una minoría considerable, sobre todo porque para el 2013 sólo había 54 doctores del total de maestros del CCH, lo cual quiere decir dos cosas, primero, que el Colegio no exige

¹⁴⁷ *Ibíd*em, p. 101.

que entre su planta docente los maestros se preparen continuamente o segundo que los maestros se sienten a gusto y cómodos con el nivel académico que poseen.

Aunque reconocemos que los títulos no dan sabiduría ni aseguran un mejor desempeño como profesor, bien es cierto que el conocimiento de cualquiera de las áreas científicas va creciendo día a día, ampliándose o modificándose al igual que la cuestión educativa, lo que lleva a que me pregunte si alguien que estudió la licenciatura y terminó el siglo pasado y no ha hecho esfuerzos por seguir estudiando qué tan viable es que siga dando clases y formando a los alumnos, cuando es claro que puede estar retrasado en perspectivas, corrientes e información me parece que ésta es una de las principales críticas que puedo hacerle al Colegio.

Siguiendo con esa cuestión, la estadística mostró que el grueso de maestros que tienen maestría o doctorado pertenecen nuevamente al área de matemáticas y experimentales, lo que deja en franco rezago a los humanistas. Gran parte de los maestros que trabajan en el Colegio son egresados de la UNAM, seguidos por los del IPN, las dos instituciones universitarias más importantes del país, quienes se encargan a su vez de formar a los adolescentes que cursan el bachillerato, por lo que el documento habla que entonces se debe hacer mucho hincapié en la formación de los jóvenes, pues son éstos mismos los que después de concluir su licenciatura regresan para ayudar en la formación de las generaciones venideras.

Me gustaría detenerme en un dato que es significativo, relativo a los maestros que imparten la materia de historia, según el documento mencionado “los docentes que imparten Historia de México I y II, cerca de 40% son egresados de la carrera de Historia y el resto de otras carreras afines, entre las que destacan Sociología, Economía, Ciencias Políticas y Administración Pública”,¹⁴⁸ ésta es una cuestión bastante importante porque nos parece muy poco que sólo 40% de los maestros que dan historia sean profesionales de la disciplina, pues para mí no tiene sentido y va en detrimento de la formación de los jóvenes y de la escuela el que otros profesionistas impartan algo que no dominan o que conocen desde la perspectiva anecdótica, considero que sólo deberían ser historiadores los que den

¹⁴⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, *op. cit.*, p. 108.

las materias del área, pues el hecho de que se permita a tantos profesionistas que tienen visiones e interpretaciones completamente diferentes a las de un profesionista de la historia y que se suma, a veces, a la falta de rigor para analizar la historia. En mi experiencia considero que más que afectar a los maestros, es algo que daña a los jóvenes, pues las visiones e interpretaciones que reciben de parte de algunos de sus profesores más que hacerles ver la realidad de una forma crítica y reflexiva, hace que sigan creyendo y reproduciendo mitos y leyendas que sólo ensombrecen la cosmovisión de la sociedad mexicana.

Una de las cuestiones que el Colegio ha identificado como un problema es que las materias son distintas entre sí, de modo que hay algunas como las experimentales que pueden ser más prácticas e involucrar ciertas características de comprobación, experimentación entre otras, mientras que las teóricas como historia requieren otro tipo de actividades y estrategias didácticas, por eso reconoce que los profesores deben actualizarse y asistir a cursos que sean acordes a las necesidades de cada disciplina, en ese sentido el CCH apoya a su planta docente con cursos, diplomados y talleres para que se actualicen, mejoren su práctica y obtengan más y novedosas herramientas para su clase, lo cual deja ver la preocupación del Colegio por mejorar y formar también a sus maestros de manera integral.

Aunque, bien es cierto que no todos los maestros participan de buena gana en los cursos, talleres entre otros, de modo que éstos aunque se den, no siempre son aprovechados

[...] es fundamental reconocer que muchos de los cursos que se imparten en el Colegio tienen un escaso o nulo impacto en la práctica docente debido a las limitaciones que en ellos se presentan. Las constancias de acreditación se entregan a pesar de que los profesores no cumplen con los criterios de asistencia y puntualidad, no realizan las lecturas y actividades propuestas en el curso, y sobre todo, no se solicita que se muestre evidencia de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en el curso en la práctica docente.¹⁴⁹

Lo que deja ver falta de compromiso y responsabilidad de parte de algunos profesores que si bien pueden asistir a los cursos no llevan a cabo lo que se les pide o lo que es peor, pueden que vayan, hagan las actividades propuestas, pero que no lo implementen en sus clases diarias. Además como menciona la cita, varias

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p 118.

de las actitudes que los maestros critican en los alumnos son exactamente las mismas que ellos llevan a cabo, cuando les toca participar en sus actualizaciones.

En lo que respecta a la MADEMS, viene un subtema del diagnóstico enfocado a los resultados que la maestría ha aportado al Colegio, dentro de los cuales destaca que para el 2013, 255 maestros del Colegio habían cursado la maestría, de los cuales 83 estaban titulados, mientras que 172 concluyeron, pero no obtuvieron el grado. Lo que deja ver que si bien la MADEMS es un esfuerzo y está enfocada a que los maestros tengan una profesionalización docente, la mayoría asiste a clases, cumple los créditos, pero no concreta la titulación, lo que es un detrimento de la maestría porque no hay egresados y el trabajo de dos años queda inconcluso, pero también para el CCH, pues no se ven los resultados que supuestamente los maestros tendrían que aportar al Colegio y particularmente a sus alumnos.

De igual manera, el diagnóstico reconoce que es necesario se rescaten las propuestas que se han llevado a cabo y sobre todo se apliquen en las aulas, pues de nada sirve que se queden archivadas o en un catálogo, pero que no haya impacto en la realidad. “Al igual que ocurre con otras opciones de formación, en el caso de la MADEMS es necesario realizar investigaciones para obtener información acerca de la calidad de la docencia de sus egresados, así como del impacto que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos”.¹⁵⁰

Otro dato revelador del diagnóstico es que varios maestros, en una encuesta realizada, dijeron que la mayoría de los alumnos los respetan y muestran interés, no obstante también dijeron que a un número bastante considerable de la población estudiantil la escuela no les interesa así como lo que se tiene que decir en clase, de modo que a pesar de la contradicción que los docentes pueden dejar en claro, bien es cierto como dice el documento que la manera en que ellos perciban a los alumnos y su disposición o la falta de ésta, tiene una repercusión directa en la visión, planeación y ejecución de las clases, pues mientras menos respuesta haya de parte de los alumnos menos se esforzará el profesor en mejorar su desempeño en el aula, además de que afecta su desesperanza y desinterés por los alumnos y lo que pasa a su alrededor.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, p. 120.

Asimismo, la gran mayoría reconoció estar de acuerdo con los cursos y diplomados que ofrece la institución así como la valoración de su trabajo, mientras una tercera parte dijo percibirse poco valorado,¹⁵¹ en general las opiniones sobre los recursos, apoyos y libertad para llevar a cabo la labor docente fueron positivas, aunque algunos dejaron sentir su inconformidad o desacuerdo, podemos decir que fueron los menos, no obstante, el diagnóstico reconoce que hay aspectos esenciales para el mejor desempeño docente que son urgentes mejorar, entre ellos están.

Los profesores carecen del apoyo suficiente para desempeñar su trabajo en forma adecuada. Aunque se ofrecen opciones de formación en el servicio, no se ha comprobado que dichos procesos tengan un impacto significativo en las prácticas y en el ejercicio docente. Por lo general los salarios son bajos y una alta proporción de docentes tiene un segundo trabajo para complementar su ingreso económico. La labor docente ha perdido prestigio y reconocimiento social. Existe incluso falta de reconocimiento por parte del profesor de su propia labor, así como una identidad profesional escasamente desarrollada.¹⁵²

El diagnóstico establece que en la adecuación que se haga del currículo es necesario que los docentes jueguen un papel más participativo y decisivo en la toma de decisiones, así como su injerencia en los programas de estudio, dejando claro que esta auscultación no es final, sino que debe ser el principio de diversos estudios críticos que den respuesta para mejorar en todos los niveles y sectores el desempeño tan loable que lleva a cabo el CCH.

Si bien la complejidad de la docencia en el Colegio es digna de investigaciones más profundas, con los datos del diagnóstico se puede afirmar que la próxima revisión curricular debe contemplar el mejoramiento del papel docente y de sus condiciones, de tal modo, que su trabajo individual se articule adecuadamente con los esfuerzos institucionales para beneficiar la formación integral de los alumnos. De esta manera, un profesor del Colegio debe poseer conocimiento y compromiso con la institución para lograr sentido de pertenencia y sincronía con las metas educativas. También, será importante poseer bases disciplinarias, psicopedagógicas y didácticas para dominar los contenidos de los programas académicos que imparte, con metas y puntos de referencia precisos que le permitan reconocer al adolescente como sujeto constructor de su aprendizaje y de su realidad¹⁵³

¹⁵¹ Referido en *Diagnostico institucional, op. cit.*, 2013, p. 131.

¹⁵² *Ibíd.*, p. 93.

¹⁵³ *Ibíd.*, p. 133.

Una de las cosas que deja claro el diagnóstico es que los profesores debemos ser capaces de tener autocrítica y reconocer cuál es la parte que nos toca cumplir y llevar a cabo, pues nos quejamos sobre lo mal que se nos paga o lo poco que nos valoran, pero son raras las ocasiones en que decimos en que estamos fallando, de modo que, si queremos que los jóvenes crezcan, se superen y tengan una mejor formación debemos reconocer nuestras fallas y buscar la manera de corregirlas porque aunque en el CCH se lleven a cabo cambios o modificaciones de nada servirá si los profesores no cambiamos y crecemos junto con la institución y los alumnos, todo lo cual deberá aportar a la educación y formación de una mejor sociedad mexicana.

2.2.2 Los profesores desde la pedagogía crítica

Siguiendo la postura de la pedagogía crítica, veamos ahora como debería ser un maestro que asuma esta propuesta educativa, la mayor parte de las características que se enuncian a continuación están en concordancia con lo que Paulo Freire denominó cualidades indispensables de un maestro progresista¹⁵⁴ y que creo además de viables, si las llevamos a cuentas podremos transformarnos en profesores críticos y verdaderos hacedores de una educación de calidad.

De entre las muchas características que enuncia Freire un docente debe poseer, encontramos en primer término la humildad, la cual nos ayudará para aceptar que no sabemos todo, que hay cuestiones que ignoramos y que todos enseñan y aprenden de los demás diariamente en las diversas actividades que desempeñamos, haciendo hincapié en que hay gente que tiene un conocimiento determinado en algo, pero nadie posee todo el conocimiento.

Como maestros, tenemos que aprender a admitir que hay cosas que desconocemos, sobre todo enfrente de los alumnos y enseñarles que ellos también tienen el derecho a desconocer ciertas cosas, siempre y cuando no nos quedemos instalados en el no sé.

¹⁵⁴ “Cuarta carta. De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas”, en Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit.

Como segundo tópico menciona que sea quien sea la persona, un docente tiene que saber escuchar y poner atención en lo que opinan los demás, no podemos fingir que escuchamos a los chicos y después olvidar o ignorarlos, al contrario, cuando ellos se acerquen y quieran comunicarnos algo, debemos estar dispuestos y tener la paciencia para saber escucharlos, sin juzgarlos, pues a veces lo único que quieren y necesitan es a alguien que los escuche.

En tercer lugar, Freire dice que un maestro debe dominar el sentido común, pues debemos ser perspicaces y saber cuándo una situación, palabra o acto se puede malinterpretar o dar un mensaje erróneo, por eso tenemos que hacer caso a ese sentido, ser prudentes y no hacer como dicen comúnmente, cosas buenas que parezcan malas.

Posteriormente, Freire menciona una cuestión un poco complicada, seguridad en la inseguridad, lo cual quiere decir que debemos mostrarnos seguros, fuertes sabiendo que nosotros tenemos más experiencia, conocimiento y herramientas que los alumnos, pero no debemos creer que por eso somos quienes tienen todo el conocimiento, que nadie nos puede enseñar más, especialmente los alumnos, y que eso además nos da poder y autoridad para pasar por encima de la dignidad de los bachilleres.

Ahora bien, la siguiente característica es tener claro que las cosas no se dan de forma mecánica, es decir nosotros debemos ser los primeros en reconocer y saber que la enseñanza-aprendizaje es un proceso que lleva tiempo, no esperamos que de la noche a la mañana se den los resultados que esperamos, de modo que debemos ser pacientes y no claudicar cuando veamos que no llegamos o logramos lo que queremos, de igual manera es necesario que hablemos con los estudiantes y les hagamos saber que también de ellos esperamos un proceso y que se verán inmersos en el mismo, pues lo que nos importa es eso y no que repitan las lecciones.

La siguiente característica es que un maestro debe tener amorosidad, pero para explicarlo mejor dejemos que sea Freire quien hable.

[...] no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de “amor armado, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público,

expresadas en la desvergüenza de los salarios, el en arbitrio con que son castigadas las maestras y no *tías* que se rebelan.¹⁵⁵

Es decir, sin amor por los alumnos y por el enseñar sería muy difícil poder llevar a cabo nuestro ejercicio docente, porque más allá de los aspectos negativos que tiene y que a veces pareciera que son insalvables, a los maestros progresistas nos mueven otras cosas, entre ellas mejorar la educación, formar mejor a los educandos y sobre todo que sean buenas personas para que podamos tener una mejor sociedad. Creo que ese amor hacia la docencia es lo que ha hecho que muchos de los maestros permanezcan en ella. Por eso es que pensemos que ésta es una profesión que debe nacerle del alma y no nada más por compromiso, pues sin pasión o amor, difícilmente podríamos formar a los alumnos.

Si hablamos del amor, tenemos que hablar del miedo, el cual es la siguiente característica, éste lo entendemos como algo natural de nuestra naturaleza humana, el cual no debe paralizarnos, sino mostrar de que herramientas echar mano para superar ese obstáculo, lo que como maestros enfrentamos todo el tiempo y que es además una buena lección que podemos transmitirle a los alumnos, el tener miedo es algo normal y válido de sentir, no nos podemos avergonzar o fingir que no sentimos algo así, la diferencia está en saber de dónde viene y cómo manejarlo.

La siguiente cualidad es la tolerancia, que para Freire no es fingir que puedo con algo que no me gusta, sino aceptar lo diferente, saber que éste no es algo “malo” o “ajeno” sino todo lo contrario, tolerar es “convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente”,¹⁵⁶ algo que me llamó la atención es que Freire dice que uno debe vivir la tolerancia, es decir llevarla a todos los aspectos de su vida no nada más a uno, y si asumimos que queremos ser tolerantes, hay que ser coherentes con lo que decimos y hacemos sobre todo realizarlo, porque a final de cuentas eso es lo más importante, a los alumnos no hay mejor manera que enseñarles algo que con el ejemplo, lo que podemos ver en el salón de clases cuando algunos chicos no concuerdan con nosotros ahí es donde podemos comenzar a ejercer nuestra tolerancia.

¹⁵⁵ *Ibíd*em, p. 77.

¹⁵⁶ *Ibíd*em, p. 79.

Ahora toca el turno de la decisión, la cual debemos asumir como una característica de vida, hay que saber tomarlas y tener la iniciativa de ser nosotros quienes tomemos éstas y no dejar que alguien más decida o imponga voluntades o deseos, como maestros debemos estar tomando decisiones constantemente, ahora bien, creo que hay momentos en que ciertas cosas se pueden pensar y meditar, mientras que hay algunas que tienen que ser en el momento, de modo que debemos estar preparados, confiar en nuestro sentido común, inteligencia y decidir de acuerdo con nuestros valores, pensamientos, y convicciones. Una de las cosas que rescatamos de Freire es que dice que cuando alguien no toma decisiones o duda está demostrando su inseguridad y poca confianza en sí, lo que deja ver a los alumnos la persona que es el profesor, y no porque uno no se muestre débil o inseguro, pero si no les mostramos a los chicos la importancia de decidir y elegir ellos lo que quieren, entonces fomentaremos la actitud pasiva y sumisa que tanto hemos criticado.

Otra característica que no puede faltar es la parsimonia verbal, que está relacionada con la paciencia y nuestra forma de vivir ésta. “La parsimonia verbal está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia e impaciencia. Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico”.¹⁵⁷

Particularmente, esta característica es muy importante porque una de las cosas que más trabajo me ha costado controlar es que anteriormente gritaba mucho, de todo me enojaba y explotaba contra los alumnos, aunque nunca llegué a herir verbalmente a alguno, pero si fui ruda con mis expresiones, de modo que ahora tengo presente y he entendido que no tenemos por qué humillar o denigrar a las personas, al contrario, siempre debe imperar el respeto y mostrar como dice la cita que uno puede ser enérgico y contundente en sus decisiones, pero sin ser ofensivo, grosero o autoritario porque eso en lugar de acercar a los muchachos termina alejándolos y no es lo que queremos lograr.

¹⁵⁷ *Ibíd*em, p. 82.

Finalmente, Paulo Freire dice que un maestro progresista debe tener alegría de vivir, que reconozca tanto las cosas negativas y positivas de la vida, pero sabiendo que siempre hay esperanza y modos de mejorar esas situaciones que no nos agradan del todo. Es decir no podemos decantarnos por todo lo negativo, pensando que de nada sirve lo que hacemos o fingir que todo es hermoso y perfecto, más bien lo que debemos hacer es aceptar que hay cosas que no son como quisiéramos, que las podemos cambiar y otras que tenemos que aceptar, aunque existen cosas muy buenas y por las que vale la pena seguir luchando y viviendo, pero, sobre todo, debemos saber que estamos vivos, que tenemos salud, alentarnos y alegrarnos por poder vivir y experimentar esto que llamamos vida.

Me gustaría cerrar este apartado con lo que dice Maite Arandia sobre el pensamiento y lo que Freire buscaba fueran los profesores ya que encuadra muy bien con lo que proponemos y buscamos con este trabajo.

Una educación impulsada por educadores comprometidos socialmente, competentes, con responsabilidad ética, con espíritu investigador y embarcados en procesos de aprendizaje profesional permanente. Es importante, por tanto, insistir en los sueños y en su desvelamiento, porque las personas siempre estamos optando, decidiendo desde la responsabilidad; no somos sólo seres para ser entrenados o adiestrados. Tener un sueño, en fin, es el norte que nos permite proyectar con sentido y dirección tanto las prácticas educativas como las formativas.¹⁵⁸

2.3 El currículo

2.3.1 ¿Qué es el currículo?

Ahora hablaré sobre el currículo, el cual es un tema amplio que bien daría para hacer una tesis sobre el tema, no obstante, aquí solamente discutiremos el concepto y la perspectiva que la pedagogía crítica tiene sobre éste y cómo sería un currículo acorde con nuestros postulados, por lo que será un breve esbozo necesario para los fines de este trabajo, pues consideramos que la bibliografía sobre el tema es abundante y cualquier interesado puede consultarla para aclarar sus dudas.

¹⁵⁸ Maite Arandia Loroño, "La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, Universidad de Zaragoza, 2004, p. 64.

Comenzaremos definiendo qué es el currículo y en dónde radica su importancia, el *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, retoma varias de las concepciones que sobre éste se han hecho para tratar de dar la suya, no obstante tomaremos la que nos parezca más adecuadas con los objetivos de este apartado.

Entendemos por curriculum el conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así que planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, mobiliario escolar, ambiente y relación profesor alumno constituyen elementos de ese conjunto.

Curriculum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.

Curriculum es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar a la niñez y a la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo.

Curriculum es un plan para el aprendizaje. Por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo.¹⁵⁹

Analizando estas definiciones, vemos que es difícil definir un tema tan extenso y complejo como el currículo, porque en él intervienen diversos factores, como se ve en la primera acepción, no es que solamente se dedique a la cuestión de los contenidos y las horas de enseñanza, entre otros. Ahora bien, siguiendo la definición dos, nos damos cuenta, como también gracias a éste, se fijan y programan objetivos o resultados a los que los educandos deben acceder, ya que si éstos no se logran podemos decir que la enseñanza y el aprendizaje no se están alcanzando.

Ahora bien, el termino tres está orientado hacia la postura conductista y la disciplina, pues ésta es una de las principales metas que se proponen, así como el “enseñar a pensar” lo cual nos indica que en esa escuela se tendría una visión sobre lo que es posible y viable pensar, además saben cómo hacer que los estudiantes adquieran esta habilidad, como si fuera posible que alguien nos enseñara a llevar a cabo tal cosa.

¹⁵⁹ Oscar Picardo, *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, San Salvador, Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco, 2005, p. 60 cursivas de origen.

La cuarta definición por ejemplo, toma al currículo como un plan, en el cual deben entrar todos los elementos que intervengan en el proceso de aprendizaje, más no de la enseñanza, entonces sólo se enfoca en las cuestiones que tienen que ver con los alumnos, dejando de lado otros factores que también intervienen en el proceso educativo.

Como podemos ver, hay tantas definiciones y entendimientos sobre el currículo que responden a su vez a posturas pedagógicas, lo que nos explicaría, en cierta forma, como es que hay tantas variaciones de ejercer la docencia y que no podemos criticar o decir cuál es mejor o peor, simplemente conocerlas, identificarnos y ser coherentes con las posturas que hemos decidido tomar.

Consideramos necesario aclarar cuál es nuestra postura y el concepto que sobre currículo se adapta mejor con la postura teórico-pedagógica que estamos siguiendo. Por lo que compartimos la definición y comprensión que Silvia Gringberg y Esther Levy tienen sobre éste.

Abordamos la noción de currículo como el proceso de transmisión de la cultura que, en tanto relación de lucha, supone procesos de selección y legitimación que se inscriben en una trama sociopolítica que involucra a las agencias oficiales, pero, también, al cotidiano escolar. [...] entenderemos al currículo como los procesos sociales ligados con la selección, la distribución y el acceso a la cultura (legítima y legitimada).¹⁶⁰

Por qué tomamos esta definición como la más próxima a éste trabajo, porque define al currículo como un proceso, lo cual es también nuestra comprensión de la enseñanza y aprendizaje. Además, reconoce que no se puede enseñar toda la cultura, sino solamente una parte de ésta, la cual está legitimada por la minoría hegemónica pero que tienen injerencia sobre el resto de la sociedad. Situación que a nosotros como maestros críticos nos permite conocer y comprender como es que las estructuras de poder quieren imponer su visión de lo que es adecuado para los estudiantes, y que desde el aula debemos pugnar para combatir esa situación dando cabida a otras manifestaciones culturales, de modo que todos o la gran mayoría de los chicos se sientan representados y no excluidos.

¹⁶⁰ Silvia Gringberg y Esther Levi, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2009, p. 56 (Cuadernos Universitarios).

Y que a su vez nos permita enriquecer el conocimiento e ir construyendo con los alumnos currículos multiculturales, “que comparta igualmente una dimensión básica intercultural, abierta al conjunto de culturas existentes, en la que los ideales de comprensión, respeto y valoración recíprocos,¹⁶¹ tanto de los aspectos comunes como de las diferencias culturales, sean asumidos de manera clara y decidida”.

Ahora, nos gustaría revisar algunas cuestiones generales, en torno al currículo que consideramos importantes de tomar en cuenta.

2.3.2 Transformación histórica del currículo en México

La transformación histórica que ha tenido el currículo en nuestro país, no ha respondido tanto a las necesidades de los estudiantes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino a las situaciones económicas, políticas y sociales que desde el gobierno se han impuesto. En México, particularmente, y en América Latina, en general, podemos encontrar dos cambios significativos, el cual comenzó, después de que los gobiernos, ya fueran democráticos o autoritarios, decidieran que lo que hacía falta era introyectar en las generaciones más jóvenes, la idea de patria, nación y sobre todo unidad. “Si remitimos a la conformación de los sistemas educativos nacionales, el currículo se constituyó en un importante engranaje que, en la búsqueda de socializar a las generaciones jóvenes en pos de su intervención futura en la vida pública como ciudadano y trabajador permitió al Estado-nación estructurar, organizar y controlar la actividad escolar”.¹⁶²

De modo que cuando fue necesario, las escuelas, maestras y los currículos fueron utilizados para enseñar las ideas que el gobierno necesitaba que tuviera su población, aunque tampoco se puede juzgar esa postura, pues es cierto que un país necesita que sus miembros conozcan, se identifiquen y vean a algunos personajes destacados como modelos a seguir o de las que se sientan orgullosas, ya que esto crea sentimientos de identificación, cohesión, unidad y sobre todo rasgos comunes

¹⁶¹ Rafael Vall Montés, “La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato” en *Educar em Revista*, núm. 42, octubre-diciembre, 2011, Universidade Federal do Parana, p. 78.

¹⁶² *Ibíd*em, p. 61.

a todos y que les pertenecen a la sociedad en general. Motivo por el cual hay conocimientos base que todos deben saber, conocer y aprender, los cuales son formulados las mayorías de las veces por secretarías o ministerios encargados de gestionar la educación, quienes a su vez, indican a las escuelas, los conocimientos básicos y generales que su sociedad debe poseer.

En México, este hecho se dio con el secretario de educación José Vasconcelos, durante el gobierno de Álvaro Obregón, ya que aquí se afianzaron los valores democráticos y revolucionarios que en ese momento eran necesarios para la República, sobre todo porque acabábamos de salir del periodo revolucionario que había convulsionado al país y era urgente crear cohesión social y una identidad común, nacional y patriótica.

Aunque, considero necesario que se tomó en cuenta que a raíz de la explosión cultural y de la investigación educativa que se dio en Estados Unidos, provocó que algunos de los principales encargados de construir los currículos en América Latina estudiaran allá con los principales teóricos de esos temas y que después regresaran a sus países de origen para poner en práctica lo que habían aprendido, aunado a la situación de dependencia que siempre hemos tenido, respecto a nuestro vecino del norte, llevó a que muchos de nosotros adoptáramos y estudiáramos con currículos que fueron diseñados a imagen y semejanza de los que se realizaron en Estados Unidos, aunque no tuviera nada que ver con nuestra realidad.

En consecuencia, puede afirmarse que, efectivamente, el currículo educacional es una creación de la cultura occidental, especialmente de la estadounidense, que, en su propuesta inicial, fue reflejo de las características histórico-socio-culturales del medio donde se generó, sustentándose en una racionalidad, procedimiento y contenido determinados. Luego, al trasladar este esquema a América Latina, la mayoría de las veces acriticamente, se produjeron una serie de consecuencias que conviene revisar, y que pueden detectarse en diferentes antecedentes e indicadores. En conjunto con otros problemas de la sociedad y economía latinoamericanas, surgió un cuadro de importantes limitaciones educacionales, que aún distan mucho de estar superadas.¹⁶³

¹⁶³ María Victoria Peralta Espinosa, *Currículos Educativos en América Latina, su pertinencia cultural, una aproximación desde la educación infantil y superior*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1996, pp. 25-26.

Ahora bien, identifiqué otro punto de inflexión en nuestra historia que fue cuando se firmó el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá, el cual afectó a la educación porque a raíz de la apertura a las inversiones privadas que iban a llegar a México, se decidió que era necesario formar a los mexicanos en cuestiones técnicas para que fueran aprovechados por los inversionistas extranjeros. Así, Ángel Díaz Barriga, lo planteaba en el año de 1995, donde se veía claramente la posición que tomaba la educación mexicana.

En los últimos diez años asistimos a la conformación de un pensamiento global sobre la educación, y particular sobre la universidad, que surge en la perspectiva de la libre competencia, libre empresa. Este pensamiento entra en abierta contradicción con el que sostuvo el Estado mexicano desde 1950 hasta 1982, centrado en el papel social de la educación, su función en la democratización y desarrollo del país y la consideración de que es un factor básico en el progreso nacional. A partir de la crisis económica se acepta que la función primordial de la sociedad es preparar para el empleo, la obtención de un puesto de trabajo es considerada en esta perspectiva como un indicador de la eficiencia del sistema educativo superior.¹⁶⁴

Esto llevó a que surgiera lo que Liliana Martínez Lobatos llama el currículo flexible, el cual estaba orientado a cumplir las exigencias empresariales, dejando de lado las necesidades, urgencias o deseos de la sociedad y de los estudiantes, situación que podemos identificar se dio en la década de 1980 del siglo pasado, aunque todavía tiene vigencia y permanencia dentro de la educación mexicana.

En cuanto a las diversas nociones vinculadas con el tema curricular gestado en la década de 1990, la denominación de “flexibilización curricular”, interpretada en su sentido más amplio e integral, identifica la ausencia de construcciones particulares, ya que en el medio académico ha prevalecido la correspondiente de “plan de estudios flexible” o currículum flexible.¹⁶⁵

Esa situación de modificar los currículos y hacerlos flexibles iba acompañada de la idea de preparar la mano de obra para trabajar y ser aprovechada por las transnacionales, y de que la eficiencia terminal se incrementaría junto con el número de alumnos que obtenían educación, lo cual sin duda eran beneficios económicos

¹⁶⁴ Ángel Díaz Barriga, *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, Grupo Editorial Porrúa/CESU-UNAM, 1995, p. 11.

¹⁶⁵ Lilia Martínez Lobatos, “El currículum flexible: retos ante una formación para la innovación”, en Concepción Barrón Tirado (coord.), *Currículum y actores. Diversas Miradas*, México, UNAM/CESU, 2007, p. 58.

e internacionales para el gobierno, que en ese entonces seguía en manos del Partido Revolucionario, situación que sin duda, incitó a que los currículos se modificaran y estuvieran en consonancia con lo que ahora se pedía y que también tuvo que ver con la aparición de un sinnúmero de escuelas privadas con ese enfoque educativo, el cual no se critica, pero es cierto que a partir de este momento las humanidades perdieron presencia e importancia para la sociedad mexicana, pues se tuvo la impresión de que las carreras técnicas, ingenierías o similares eran las que más posibilidades de crecimiento económico y social le otorgarían a los jóvenes, mientras que las humanidades no tenían el mismo impacto.

2.3.3 Relevancia del currículo para la sociedad

Ahora bien, esta idea continúa en nuestra sociedad así como el tipo de educación flexible con orientación técnica, pero lo relevante es la interrogante que nace a partir de lo que he descrito, ¿por qué es tan relevante el currículo para la sociedad?

Esto es precisamente lo que nos proponemos contestar a continuación, primeramente, el currículo tiene un lugar fundamental en la sociedad que posee un sistema educativo organizado, porque una de las primeras cuestiones que éste necesita transmitir a su sociedad es la cultura que se piensa o cree necesaria para vivir y desempeñarse de manera activa y pacífica en una comunidad determinada.

De modo que la elección de los conocimientos, así como la elaboración del currículo es una cuestión de poder y hegemonía porque es desde las instituciones sujetas al poder quienes llevan a cabo esas decisiones y son ellas quienes desde su mirada, eligen lo que millones de niños y jóvenes tendrán que estudiar en las aulas de las escuelas. Y que se hace sobre todo con la intención de que sus planes económicos, políticos y sociales que piensan llevar a cabo en el país estén respaldados por las escuelas y los egresados que de éstas vengan, así como para la construcción del imaginario social determinado.

El Estado deviene quién define aquello que será considerado cultura válida y por tanto define qué debe enseñarse en las escuelas. Es así que el Estado asume la selección de los cuerpos de conocimientos que conforman *el currículo oficial y/o*

formal: el plan de estudios. La enseñanza, en este sentido, presenta saberes y técnicas cuyo origen está fuera del ámbito de las escuelas, en instituciones que actúan como lugares de referencia y autoridad cultural. Es decir, definir los contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales.¹⁶⁶

Aunque dicho sea de paso, el analizar y ver los diversos currículos que en una sociedad existen nos da también una idea sobre el tipo de población, cultura, identidad y tradiciones que esa sociedad posee, es decir, nos deja ver qué modelo de ciudadano espera formar, cuál es su perspectiva para el futuro y cómo lo va a materializar. Esta situación se ha prestado para que autores como Guarro Pallás critiquen esta forma de hacer los currículos pues como él dice, se les está utilizando para desechar a los individuos menos aptos y sólo se está dando cabida a los que probablemente lleguen al ámbito más alto de la escolaridad que es la universidad.

Desde nuestro punto de vista, si no se profundiza en la *igualdad de utilidad* podemos quedarnos en un sistema formalmente democrático pero generador de un proceso selectivo de la población que avale la construcción de una pirámide productiva profundamente injusta. El reto es que cada persona que se acerque al sistema educativo encuentre la misma utilidad a lo que en él aprende independientemente de sus expectativas y destino social. Si el sistema sólo sirve realmente a los que van a seguir un determinado camino, preferentemente hacia la universidad, y desprecia a los que por sus características individuales o sociales vayan siguiendo otro camino distinto, el mundo del trabajo manual [...] *No sólo porque no da satisfacción a las necesidades, intereses, expectativas, etc., individuales sino también porque socialmente está contribuyendo a la sobrevaloración de un tipo de cultura especialmente elitista sobre cualquier otra.*¹⁶⁷

Resalté las últimas líneas de la cita porque me parece relevante que se hable de la primacía de una cultura sobre otra, que nosotros particularmente vivimos porque es un hecho que en los currículos escolares se transmite una cultura burguesa, citadina, urbanizada y que poco o nada se habla sobre las culturas indígenas, del campo y sus aportes a nuestras tradiciones, hábitos y que se han ido desechando poco a poco, lo que ha generado que se desconozca y a veces hasta desprecie esa otra raíz que tenemos y que en lugar de rescatarla para preservarla y que nos representara como un signo de orgullo y de diferencia con el

¹⁶⁶ Silvia Grinberg y Esther Levi, *op. cit.*, p. 66.

¹⁶⁷ Amador Guarro Pallás, *Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona, Octaedro 2002, p. 23, cursivas mías.

resto de los pueblos del mundo. Pareciera como si nos causara vergüenza o fuera algo que deberíamos haber superado.

La pregunta por el currículo involucra las formas que asumen las relaciones de poder en una sociedad, las relaciones de lucha entre grupos sociales que participan en la puja por la definición de lo válido, su distribución y acceso, y procuran el monopolio de aquello que constituye esa validez. Ello porque el acceso a la cultura válida supone adquirir un privilegio que dejaría de ser tal si todos accedieran a ella.¹⁶⁸

Otro punto que me parece fundamental, es reconocer como se ha utilizado al currículo, sobre todo de los niveles medio superior y superior para construir imaginarios colectivos en donde se separe a los alumnos en chicos de primera y segunda, ya que no todos tienen acceso a la cultura elitista y refinada que ofrece la universidad, y que ante los ojos de la población es lo máximo a lo que un joven puede aspirar y que además le dará el reconocimiento y respeto de sus pares y de las personas, mientras que un chico que ingrese a un bachillerato técnico o semi rural, será considerado como alguien que difícilmente llegará a la universidad y que a lo más que puede aspirar es a ser un obrero calificado, quien no gozará del reconocimiento ni respeto de la sociedad, de modo que así, algunos alumnos son educados y escogidos para los trabajos intelectuales mientras que otros son los que engrosarán las filas del trabajo manual. En lo que se refiere a este nivel como medio de movilidad económica, la mayoría de los jóvenes del CBTIS valora centralmente los estudios en este sentido; [...]: “un valor académico, no es mucho lo que es el CBTIS, pero sí es este... no es tampoco tan pior... En términos de trabajo me ayudaría a ascender”.¹⁶⁹

Cuestión que no es nueva, pues como Michael Apple lo marca en su libro, *Ideología y currículo*, esta idea y prácticas se dieron en Estados Unidos desde donde se esparció ese formato de currículo al mundo y que en América Latina tuvo buena aceptación.

¹⁶⁸ Silvia Grinberg y Esther Levi, *op cit*, p 54.

¹⁶⁹ María Irene Guerra Ramírez, “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm., 10, julio-diciembre, 2000, p. 11.

Esta idea de la desigual distribución de la responsabilidad y el poder se reflejaba cuando hablaban acerca de cómo la diferenciación del currículo cumpliría dos fines sociales: la educación para los dirigentes y la educación para los que ellos llamaban los “seguidores”. Los que tenían una gran inteligencia debían ser educados para que dirigieran la nación enseñándoles a entender las necesidades de la sociedad. También debían aprender a definir creencias y modelos de conducta apropiados para satisfacer esas necesidades. La masa de la población tenía que aprender a aceptar estas creencias y modelos las entendieran o no y estuvieran o no de acuerdo con ellas.¹⁷⁰

De igual manera, ante actitudes y disposiciones de este tipo, estamos de acuerdo que al seleccionar a los alumnos y mandarlos a distintos tipos de escuelas más que apelar a una igualdad, se alienta la competencia y la desigualdad, pues lo que se enseña no es lo mismo, así como la utilidad de estos conocimientos y los lugares en donde se pondrán en práctica, ocasionando que los contenidos sean diferentes y ahora en aras de la economía y de estar mejor preparados para el mercado se vayan modificando los currículos sobre la marcha para estar acordes con las exigencias que desde el extranjero se imponen y son necesarias cubrir;

La única explicación que encontramos es que posiblemente esta falta de adaptación se deba a que otro sistema, que está por encima del sistema cultural, el sistema económico, dominado por las leyes del ultraliberalismo, conocido como “mercado”, se nutra de la dinámica clasificadora que sólo unas estructuras modernistas como las escuelas pueden lograr, en sintonía con ese valor –marco con que se rige: el liberalismo, que hunde sus raíces en los planteamientos modernistas de la Ilustración y todavía refuerzan las tesis de la economía capitalista.¹⁷¹

Ante una situación que pareciera sombría y poco probable que pudiera cambiar por la fuerza e intereses que dentro del currículo se encuentran, han surgido perspectivas que plantean precisamente que el cambio es factible de llevarse a cabo, planteando nuevas formas de comprender la práctica educativa, entre esas propuestas como hemos visto, se encuentra la pedagogía crítica, la cual plantea lo siguiente respecto al currículo.

¹⁷⁰ Michael W Apple, *Ideología y Currículo*, Trad. Rafael Lassaletta, Madrid, Ediciones Akal, 1986, p. 102.

¹⁷¹ Rafael Yus, Ramos, “El marco cultural para un currículum integrado”, en *Revista Kikiriki*, Barcelona, 59-60, 2003, p. 2.

2.3.4 El currículo desde la pedagogía crítica

La pedagogía crítica no niega el currículo tradicional, al contrario lo conoce y reconoce su valor así como los aportes que ha tenido en torno a la educación, no obstante también está consciente del tipo de cultura que se transmite, las relaciones de poder, el sometimiento y las cuestiones ideológicas que existe en éste, motivo por el cual ha surgido la necesidad de que si hay maestros, escuelas y materias que están siendo orientadas bajo la mirada crítica porque el currículo que es también un proceso y de gran envergadura en la cuestión educativa se quedaría fuera, de modo que ha llevado a que diferentes autores planteen, una idea de currículo desde esta perspectiva, el cual se distinguiría por tener las siguientes características.

- Frente al carácter esencialista y al pensamiento único, se propone un currículo que respete la más amplia diversidad epistemológica, social y cultural, sobre todo de aquellas voces más marginadas y excluidas;
- Frente al aula como espacio negado para el sujeto, la creación de espacios para que los estudiantes construyan sus propios marcos de significación del conocimiento;
- Ante el carácter ahistorico y acontextual, un currículo que reivindique la memoria, conecte con la experiencia local del entorno y se proyecte hacia un nuevo mundo más justo y esperanzador;
- Ante el imperio de la racionalidad que coloniza el espacio escolar de intereses y dispositivos técnicos, la prioridad por las consideraciones éticas;
- Ante la fragmentación curricular, la integración de saberes;
- Ante la primacía o compartimentación de las diversas dimensiones del ser humano, una apuesta firme por la relación entre el sujeto y el conocimiento, la razón y el sentimiento, entre el conocimiento y la emotividad, o entre la estética y la ética.¹⁷²

Así como podemos apreciar, la propuesta está en concordancia con lo que ya señalé propone la pedagogía crítica, de lo cual rescatamos lo siguiente, primero que se cree un currículo en donde haya diversidad de culturas presentes, es decir, reconoce que las sociedades contemporáneas están formadas por grupos de diversos tipos, etnológicos, religiosos, culturales, de raza y hasta lenguaje por lo que ya no es posible sostener que hay una cultura superior o hegemónica, sino que debemos darle voces a todos los sectores que convivan en nuestras sociedades.

¹⁷² Jaume Carbonell Sebarroja, *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2015, p. 75 (Colección Recursos Educativos).

De igual manera, al proponer una diversidad de posturas epistemológicas, está poniendo en juego que no todo se tiene que aprender o comprender con la perspectiva euro centrista en donde la científicidad y comprobación del método y los resultados sean lo único que avale al conocimiento, por lo que debemos estar al tanto de los nuevos aportes científicos y de las otras visiones que se tienen respecto a éstos, así como las nuevas formas de acercarnos y comprenderlos.

También rescatamos la cuestión de considerar a la memoria (Historia) como algo que se tiene que preservar y cuidar, es decir, está otorgándole al pasado y a las humanidades un lugar privilegiado, las cuales no deben ser desechadas, sino más bien comprendidas y abordadas desde nuevas perspectivas, pues siguen siendo elementales para un desarrollo integral de los jóvenes, porque además como dice la cita, eso nos acerca con lo local, lo que ha pasado cerca de donde nos desarrollamos y también nos invita a replantear la postura que asumiremos en el futuro. Es decir, no sólo se queda con el pasado, sino que está buscando la manera de unir al futuro con éste.

Asimismo, el hecho de que se hable de cuestiones éticas y estéticas es porque preocupa la deshumanización y pérdida de valores de la sociedad, aunque a veces pareciera que en los adolescentes se da con más frecuencia, de modo que estamos pensando que la escuela es el lugar ideal para cambiar este tipo de consecuencias de nuestra vida moderna, por eso propone que cuestiones éticas no se abandonen, sino que sigan siendo enseñadas, aprendidas y llevadas a la práctica de la vida diaria y con esto buscar regresar a los alumnos esa parte humana y de valores que pareciera se pierden cada vez más.

Igualmente, el considerar el aula un espacio de construcción y de los jóvenes, ya que muchas veces pareciera que en el salón no se puede hacer ruido, tiene que estar tranquilo y nada se puede mover, cuando pienso que es todo lo contrario, el aula es de los chicos, les pertenece y precisamente debe tener todo lo necesario para que ellos puedan trabajar, descansar, aprender y divertirse, como ya mencionamos antes, no les podemos pedir que se queden siete horas sentados sin moverse, por lo que creo es necesario que las aulas sean vistas de otra

manera, y que ahí ellos sean capaces de desarrollarse y vayan construyendo conjuntamente el conocimiento entre todos, el maestro incluido.

Finalmente, nos pareció correcta la idea de que se tiene que hacer un balance entre la razón, el conocimiento, los sentimientos y la ética, es decir, no porque seamos científicos sociales queramos abordar todo desde la razón y dejar otros aspectos que para los jóvenes son importantes, como son los sentimientos los cuales en la etapa que ellos cursan el bachillerato suelen jugarles malas pasadas, motivo por el que considero necesario que se fomenten el trabajar las emociones, miedos, sueños o metas, y orientarlas para que rompan con los tabúes de lo que no se puede hablar o sentir, sino construir un espacio de confianza y confort en donde se sientan libres de expresarse con libertad y respeto.

Ahora bien, han surgido otro tipo de corrientes que son muy parecidas a la pedagogía crítica, sobre todo en lo que concierne a la manera en como conciben la educación y el currículo en particular. Una de ellas es la educación democrática, que en lo que concierne al currículo, busca lo siguiente. “Un currículum democrático debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente”,¹⁷³ por lo que vemos, es muy parecido a lo propuesto anteriormente, de la escuela y currículo democrático rescatamos la cuestión de que éste debe ser planificado, no podemos dejar nada a la improvisación ya que esto haría que nos perdiéramos en lo que queremos enseñar y construir con los chicos, y también nuestro poco profesionalismo y responsabilidad, pues no podemos dejar nada para resolverlo según se vaya presentando. Por lo mismo tiene que ser realizable, no podemos elaborar o pretender construir un currículo en donde los objetivos y contenidos sean muy buenos, pero no contemos ni con los materiales e infraestructura para hacerlo, o pedir que los alumnos lleven a cabo actividades que no les hemos enseñado o que reflexionen y hagan cuestiones que no van acorde con su edad y las etapas que están viviendo.

Por lo que debemos ser realistas y cuidadosos cuando estemos desarrollando el currículo, ya que éste debe estar en consonancia con las necesidades de los educandos. Otro punto es que sea útil, es decir, que para los

¹⁷³ Amador Guarro Pallás, *op. cit.*, p. 31.

chicos tenga relevancia y relación con su vida diaria con lo que ellos viven, conocen y el medio en que se desarrollan, por eso los profesores deben estar muy atentos para buscar la mejor manera de que los conocimientos que se pretenden enseñar tengan esa característica, pues de nada serviría hablarles o plantearles a los chicos cuestiones reflexivas o críticas, pero que no tengan que ver con su mundo y que por eso mismo lo encuentren ajeno y lejano a ellos.

Otra de las cuestiones que me gustaría comentar es que cuando hablan de un currículo común, no es que sea el mismo para todos, pues como dijimos antes cada quien tiene necesidades distintas sino que es necesario que el currículo refleje todas las posturas, tradiciones, leyes, cultura, símbolos de los diversos grupos que integran una sociedad, lo que se busca es que ningún grupo por mínimo que sea quede fuera ni de la educación y del currículo.

Finalmente, Juan Escudero Muñoz ha propuesto que cuando se planea o revise el currículo democrático o crítico se deben tener presentes las siguientes interrogantes que ayudarán a aclarar nuestros objetivos, así como las intenciones y metas que queremos lograr con éste, pero sobre todo cómo haremos para llevarlos a cabo y concretarlos, claro, siempre desde la perspectiva crítica.

b) Un currículo escolar que aspire a ser coherente con ello ha de ser el contenido y resultado de procesos de participación que se apliquen a responder a estos grandes interrogantes: 1) *¿qué aprendizajes* (intelectuales, personales, cívicos) han de ser pretendidos y logrados con todo el alumnado (con una atención especial a la escolaridad obligatoria) en cada uno de los tramos de la escolaridad? 2) *¿qué contenidos* han de ser seleccionados y organizados de forma que nuestro acervo cultural sea bien puesto en relación con los estudiantes, sus contextos y el mundo que existe y que sería humano y justo construir, trabajando sobre ello de modo reflexivo y crítico? 3) *¿qué oportunidades, actividades, experiencias y relaciones educativas* han de orquestarse de forma que los estudiantes, que son diversos, cuenten con posibilidades equitativas, y por lo tanto adecuadas a sus ritmos y necesidades, para lograr los aprendizajes considerados esenciales?¹⁷⁴

Aquí me gustaría resaltar que si bien, algunas de las características enunciadas fueron resaltadas precisamente para que se conozca que hay otras formas de llevar a cabo los currículos, aunque no negamos que para realizar uno de

¹⁷⁴ Juan M. Escudero, "La construcción democrática del currículo y la cultura de colaboración del profesorado", en *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. Nº 3 Noviembre, 2006, p. 2, disponible en www.mec.es/cescs/inicio.htm.

éstos, intervienen personas con filiaciones, gustos, fobias, preferencias y que a veces hacer que todo eso empate es complicado por lo que reconocemos y aceptamos que el criticar la elaboración de un currículo puede ser muy fácil, pero el momento de tratar de empatar varios puntos de vista es complicado. Por lo que aclaramos que ésta es sólo una muestra de lo que se podría hacer, más no un desconocimiento de la labor tan valiosa que los maestros han llevado a cabo con la elaboración de los currículos.

Después de hacer esta revisión sobre la triada educativa y su relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje concluimos lo siguiente:

Que la adolescencia es un proceso complejo en donde intervienen cambios fisiológicos, sociales, culturales, de mentalidad. Por eso es que hacemos hincapié en que los jóvenes necesitan tener estructuras sociales firmes como la familia, la escuela y maestros pues éstas al estar conformadas por adultos, podrían ser el apoyo que muchas veces los chicos no encuentran en sus pares, motivo por el cual recurren a sus padres, maestros o alguna otra figura de autoridad para fortalecer el soporte que los ayude a llevar lo complicado de la transición adolescente a la vida adulta. Y que tal vez al estar mejor acompañados, con una buena comunicación, confianza, respeto y tolerancia hacia ellos y lo que están viviendo se podrían evitar problemas mayores como la deserción escolar, el alcoholismo, la drogadicción, embarazos no deseados entre otros.

Por otro lado, la docencia requiere compromiso, responsabilidad, trabajo para planear clases, programas, investigaciones, es decir, ser maestro no es algo fácil y que de la noche a la mañana podemos cambiar, sino que es un trabajo muy demandante en donde el profesor, tiene que invertir grandes cantidades de tiempo, espacio, dinero, de seguir estudiando, actualizándose para brindar lo mejor a sus alumnos.

Lo que ha llevado a que suscriba puntualmente, lo propuesto por Paulo Freire, para transformarnos en maestros progresistas que buscan dar todo de sí, de sus conocimientos con el objetivo de cambiar y lograr una evolución en sus estudiantes, aunque resaltando que más allá de los números o las calificaciones, lo que nos interesa es que los chicos sean capaces de ser críticos, reflexivos con el

conocimiento que van adquiriendo, pero que también lo sean en la vida cotidiana y que todas esas herramientas que están encaminadas a formar mejores personas sean puestas en práctica y comiencen por transformar a los individuos, después a la colonia, al país y que finalmente se logre un mundo mejor.

El cual es un proceso complejo que lleva tiempo y requiere compromiso, entrega, esfuerzo por parte de los maestros, pero también de los alumnos, así que no podemos esperar ver resultados en uno o dos semestres, pero aunque sea a largo plazo, el cambio y los propósitos son factibles de llevar a cabo, lo importante es que como maestros no claudiquemos.

Sobre todo porque a la luz de las estadísticas presentadas la juventud mexicana se encuentra en un camino y futuro inciertos, pues como vimos son pocos los que acceden a los niveles más altos de la educación, y de éstos aún son menos los que ejercen sus carreras profesionales, ya que como sabemos el medio para desempeñarse profesionalmente es cada vez más estrecho y con abundante competencia, lo que ha ocasionado que mucho chicos vean la escuela como una pérdida de tiempo o que no les asegurara nada en el futuro.

Lo que nos habla de la situación crítica en que se haya la educación media superior en nuestro país, pues como hemos visto no tiene los medios suficientes para cubrir la demanda de la misma y tampoco se ve que haya un intereses en mejorar lo que ya posee para elevar el nivel educativo de los chicos y que como vimos se refleja en el tipo de programas educativos que tienen, en los que imperan miradas, posicionamientos del siglo pasado, los cuales ya no corresponde a la realidad y las necesidades que los jóvenes del siglo XXI tienen, lo que indica un desconocimiento de las secretarías o una falta de interés por mejorar uno de los tres pilares de la educación que es el currículo.

Precisamente, la pedagogía crítica propone que éste sea integral, que no secciona el conocimiento, sino que busque diversas maneras de complementarlo, y no que sea transmitido fragmentado, de igual manera postula que sea actual, creativo y que esté acorde con la realidad que día a día viven los estudiantes, de modo que el conocimiento que construyen en el aula con los demás compañeros y maestros lo puedan aplicar en su entorno cotidiano.

Asimismo tiene que ser un currículo que respete y tome en cuenta los aspectos culturales como tradiciones, ideologías, costumbres que los educandos posean, debe ser tolerante e incluyente, que deje de lado las miradas tecnocráticas y flexibles en donde se premien las competencias,

Que es finalmente lo que nosotros como docentes queremos concretar, muchachos mejor formados y sobre todo listos para afrontar los problemas diarios, con una perspectiva crítica, analítica e inquisitiva que les aporte herramientas para aprobar el bachillerato, continuar con sus estudios y que a futuro los ayude a convertirse en mejores ciudadanos.

Ahora bien, en el siguiente capítulo explicitaremos nuestra estrategia de enseñanza-aprendizaje que como hemos mencionado se centrará en el uso de la poesía de guerra, asimismo hablaremos sobre las planeaciones de clases, actividades y materiales que ocuparemos en nuestras prácticas con los chicos del CCH.

III. LA POESÍA DE GUERRA, UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA LA HISTORIA UNIVERSAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La poesía es mi principal fuente de conocimiento.
Me enseña el mundo, y en ella aprendo
a conocerme a mí mismo.
Ella nos hace unánimes, comunicativos

Manuel Altolaquirre

Ahora toca el turno de describir nuestra propuesta de enseñanza para el nivel medio superior, la cual quedará enmarcada en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II del CCH, por lo que considero necesario se contextualice, cuáles son los lineamientos o preceptos desde los que parte la materia y a qué requerimientos del Colegio responde, para después dar paso a las características generales y exposición de nuestra propuesta didáctica.

3.1. Características generales del área Histórico-Social del CCH

La materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II, tiene como principal característica que se imparte en el segundo semestre, como continuación de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, y es de carácter obligatorio.

Con la reforma al plan de estudios de 1996, el área histórico-social fue la que más sintió esos cambios, así en correspondencia con los ajustes, se planteó una nueva manera de abordar y enseñar la historia, la cual partió desde diversos enfoques ya no sólo del materialismo histórico.

El enfoque disciplinario para la enseñanza de la Historia es la historia crítica, que, iniciada con el materialismo histórico, continua desarrollándose con los planteamientos teórico-metodológicos de corrientes historiográficas como la escuela de los annales, la microhistoria italiana, la historia socialista británica y el análisis del sistema-mundo entre otras, todas ellas teorías abiertas y receptivas tanto a los cambios del devenir histórico, como al debate vigente en el seno de las

ciencias sociales en torno a la necesidad de flexibilizar las fronteras disciplinarias y de compartir métodos de análisis.¹⁷⁵

Lo que deja ver que para el CCH es importante que los profesores y alumnos conozcan nuevas formas de hacer e interpretar la historia, que ya no se queden sólo con la versión que pueda ofrecer el marxismo, sino que haya una apertura de visiones, posturas y que con esto enriquezca la enseñanza y el aprendizaje, así como la disciplina, la cual en la mayoría de las veces es percibida como una de las materias más aburridas y difíciles. En este tenor, el plan de estudios también indica cómo se debería abordar la historia en el aula

En esta perspectiva, se entiende la historicidad como un proceso totalizador y complejo que incluye todos los ámbitos del hacer y pensar del hombre y tiene como base del cambio al conflicto social. La historia crítica estudia el acontecer social humano en su unidad y multiplicidad, a través del tiempo en diversidad de espacio. Entiende el tiempo como duración interna de los procesos y no como factor externo de evaluación lineal y secuencial; y el espacio, como condición que posibilita el desarrollo humano en una relación dialéctica hombre-naturaleza; recupera los hechos y procesos significativos que promueven cambios, así como las acciones cotidianas y revalora el papel de la narración como forma de discurso histórico analítico e interpretativo, mediante el cual comunica sus saberes.¹⁷⁶

Resultado de esos cambios y de la nueva perspectiva que de la enseñanza de la historia se formuló, en el plan de estudios encontramos una perspectiva disciplinar que responde a la escuela de los Annales y la escuela crítica,

Los *programas* de las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II han sido *organizados* a partir de una *concepción totalizadora* y de *proceso de la historia*, que consiste en *plantear* que *la realidad social* está *constituida* por *múltiples fenómenos* concatenados entre sí y en permanente devenir, que requieren ser interpretados y explicados con este enfoque.¹⁷⁷

Ya que como sabemos una de los principales presupuestos de la escuela de los Annales es que la historia sea total y es más importante el proceso a los datos. La materia mencionada tiene como eje temático el estudio del origen, desarrollo y

¹⁷⁵ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM, 2006, p. 62. Disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf> (4-11-15).

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 62.

¹⁷⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, *Plan de estudios*, México, UNAM, p. 5, cursivas mías, disponible en http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_humc1y2.pdf (4-11-15).

crisis del capitalismo en el mundo, aunque gran parte del programa se centra en la historia europea, tocando solamente algunos aspectos de otras regiones del globo, y la cuestión del capitalismo es una guía temática de cómo se debería analizar esta cuestión a lo largo de todo el semestre.

Por lo que respecta a la temporalización va del siglo XIX al mundo actual,

Delimitación temporal de los procesos históricos, los contenidos temáticos que aparecen en los programas se han organizado estableciendo cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso general de larga duración [...] la función de este eje es delimitar temporalmente, en forma aproximada, el periodo de estudio [...] recuperar los diversos procesos históricos acaecidos desde entonces, para lograr la comprensión de la sociedad capitalista actual y sus contradicciones.¹⁷⁸

Así, podemos ver que se apela a los procesos históricos de *larga duración*, otra característica de los Annales, lo cual permite haya una comprensión del acontecimiento no como un suceso aislado, sino que se le vea de forma integral rescatando los asuntos políticos, económicos, sociales y culturales que pudieran haber intervenido y relacionarlo a su vez con hechos anteriores o posteriores.

Mientras que sobre el enfoque didáctico se propone lo siguiente: “El enfoque didáctico propuesto tiene sus orígenes en los principios educativos generales del Colegio de Ciencias y Humanidades: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser”,¹⁷⁹ y que tiene sus razones y fundamentos en lo expuesto en la *Orientación y Sentido de las Áreas*. El cual dice así:

La didáctica del Área encauzará los aprendizajes de los alumnos en función de las necesidades y problemas surgidos a partir de su interacción con la realidad, aprendizajes que implican pensar el mundo y actuar sobre él. Se pondrá énfasis en la comprensión y aplicación de conceptos y métodos básicos de cada disciplina. Se enseñará a reflexionar a los alumnos desde diversos enfoques disciplinarios, por medio de actividades que generen y complementen los aprendizajes y a desarrollar habilidades intelectuales propias de cada disciplina del Área. Pueden adoptarse concepciones teórico-pedagógicas para construir una didáctica propia, orientadas por la didáctica crítica, el constructivismo, la enseñanza para la comprensión, el análisis de coyuntura, las inteligencias múltiples y la hermenéutica analógica.¹⁸⁰

¹⁷⁸ *Ibíd*em, p. 6.

¹⁷⁹ *Ibíd*em, p. 7.

¹⁸⁰ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, *op. cit.*, p. 65.

Esta cita, en particular, me interesa mucho, porque uno de los fundamentos que ahí se expresan es que los maestros aborden los conocimientos, estrategias y didáctica desde la postura crítica, la cual, como vimos en el capítulo I, es la base en que estamos fundamentando nuestra estrategia, y que invita a pensar y reflexionar sobre la viabilidad de dicha corriente, así como su aplicación en el salón de clases.

De igual manera, rescato la participación del alumno en el aula quien debe ser activo, participativo, inquisitivo e ir creando conjuntamente con el profesor el conocimiento, además desde este enfoque se busca que los educandos regulen sus tiempos, maneras y preferencias de estudio, aprendizaje y que vayan desarrollando poco a poco la autonomía.

Por lo pronto, el plan de estudios propone que para que los educandos se adapten al sistema del CCH y ejerzan los pilares ya mencionados, las clases ahora sean tipo curso-taller, el cual se entiende de la siguiente manera.

Implica tanto el conocimiento teórico de una disciplina, como la construcción y aprendizaje de procedimientos que posibiliten al estudiante la adquisición de competencias y el dominio de capacidades, resultado de la interacción organizada de profesores y educandos

Se orienta no sólo a conocimientos declarativos y actitudinales, sino también a aprendizajes que desarrollen habilidades intelectuales que permitan comprender los procesos históricos y promuevan un manejo adecuado de los conceptos centrales de cada una de las unidades.¹⁸¹

El papel del profesor es sumamente importante, ya que necesita organizar y crear estrategias que permitan a los alumnos comprender de manera significativa tanto la teoría histórica, como los hechos en una visión totalizadora y constructiva. Al mismo tiempo hace hincapié en que los conocimientos y aprendizajes no se pueden quedar sólo al nivel de la disciplina, sino que se debe poner atención en las cuestiones actitudinales pues de nada serviría un alumno con mucho conocimiento, pero sin nada de valores.

Otra idea que rescatamos de la labor del docente, es “reconocer la pluralidad interpretativa existente y esforzarse por transmitir una visión objetiva de la historia a través de la enseñanza-aprendizaje. Esto no significa postular que la

¹⁸¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, Plan de estudios, *op. cit.*, p. 8.

enseñanza de las ciencias sociales en general, y de la historia en particular, pueda realizarse asumiendo una posición neutral frente al estudio del pasado”,¹⁸² lo que me parece valioso que se haga constar que los profesores necesitan tomar una postura frente a la historia, así como el uso e interpretación que tienen de ésta, ya que muchas veces sólo se remite a lo disciplinar, pero yo creo necesario tomar posturas y enseñarle a los alumnos cómo llevarlo a cabo.

De igual manera, el plan de estudios, propone algunas actividades que el docente puede llevar a cabo en el salón,

- Planear, coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo, para garantizar el cumplimiento de las actividades planeadas para el curso, procurando arribar a conclusiones que contribuyan a la adquisición de conocimientos disciplinarios, habilidades, actitudes y valores.
- Vincular de manera paralela y continua la enseñanza de los contenidos temáticos con el desarrollo de las habilidades específicas del dominio de la historia [...] investigación en fuentes, ubicación espacial temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos, lectura de mapas históricos, entre otros.
- Los aprendizajes expresarán los resultados que se esperan de trabajar los contenidos [...] propiciando la reflexión, como una vía para el desarrollo de actividades y valores.¹⁸³

Rescaté éstas porque las tuve presentes al momento de planear mi programa de clases, ya que el análisis del plan de estudios se hizo con el propósito de conocer que es lo que pide el CCH y de qué manera podemos coadyuvar con nuestra estrategia de enseñanza a alcanzar dichos objetivos.

3.2 Poesía, la representación cultural de la guerra

3.2.1 ¿Qué es la poesía de guerra?

Parte central de la estrategia didáctica que desarrollaré es el uso y reflexión de los alumnos sobre la Guerra Civil Española a partir de la poesía de guerra, considero necesario aclarar qué es ésta, así como los usos y autores con los que estaré trabajando.

¹⁸² *Ibíd.*, p. 6.

¹⁸³ *Ibíd.*, 7-8.

Una de las principales características de los intelectuales y poetas españoles que vivieron durante la década de los treinta del siglo XX, es que cada uno de ellos decidieron participar y apoyar a uno u otro bando durante la guerra, prácticamente nadie se mantuvo neutral, lo que llevó a que la producción poética de esos años se incrementara considerablemente, aunque la mayoría de los poetas no pelearon en las batallas sí utilizaron su pluma y arte como arma contra el enemigo. Tanto los nacionalistas como los republicanos tuvieron intelectuales que se adhirieron a su causa, de modo que ahora existen poemas que ilustran el sentir y lo que pensaban cada uno de los simpatizantes de los lados encontrados.

Ahora bien, la poesía de guerra española, es precisamente esa producción poética que José Monleón llama de “urgencia”,¹⁸⁴ pues ante los acontecimientos desgarradores, violentos y furtivos que estaban sucediendo en territorio español, los poetas consumados y las personas sin formación literaria consideraron necesario expresar y dejar testimonio de lo que sucedía. Mediante los poemas dejar constancia de lo que ocurría y que los acontecimientos bélicos quedaran en la memoria histórica. Si bien la poesía española ya gozaba de aceptación y reconocimiento en el mundo, gracias a exponentes como Federico García Lorca (1898-1936), Rafael Alberti (1902-1999), Manuel Altolaguirre (1905-1959), entre otros, será durante 1936 cuando su producción se disparó, sobre todo porque el pueblo aportará su visión de lo que sucedía.

Esto obliga a que reflexionemos sobre el uso de la poesía por los lectores, sobre la pragmática del poema [...] pero también sobre cómo el autor utiliza la escritura. Sin duda y probablemente más que en el caso de otro tipo de textos literarios, un poema, y sobre todo un poema de guerra, además de leerse, se usa, se utiliza. [...] Siempre la guerra ha provocado una escritura [...] Unas veces los poemas se han insuflado de espíritu heroico y han buscado intervenir en la contienda, ser poema de combate. Otras, han querido entender los horrores que la batalla ocasiona o describir aspectos de ella derivados. Por último, los poemas han pretendido expresar los sentimientos más íntimos del individuo sometido a situaciones excepcionales.¹⁸⁵

La producción poética, tanto en el bando nacional como en el republicano, creció considerablemente, pues al ser un acontecimiento bélico del que se hablaba,

¹⁸⁴ José Monleón, *El Mono Azul, Teatro de Urgencia y Romancero de la guerra civil*, Madrid, Ayuso, 1979.

¹⁸⁵ Jorge Urrutia (ed.), *Poesía de la Guerra Civil española, antología (1936-1939)*, España, Fundación José Manuel Lara, 2006, p. 12.

lo urgente era que los mensajes llegaran a sus destinatarios de forma rápida y claros, de modo que tanto poetas consagrados y aficionados se abocaron a usar el Romancero que es un tipo de poesía que habla de temas comunes, de forma sencilla y con un lenguaje fluido que permite que sea fácil de escribir y de leer. También utilizaron hojas volanderas, las cuales fueron populares ya que eran fáciles de elaborar, repartir y su contenido era sintético.

3.2.2 Usos de la poesía de guerra

El éxito de las hojas volanderas, radicó en que eran más accesibles, en costo y tamaño, se enfocaban a informar lo que sucedía en los frentes, que era lo que la gente deseaba saber y en varias de éstas se abrían espacios para que la gente enviara sus poemas a la redacción y aparecieran publicados, de modo que algunos de los poemas que se trabajarán más adelante, tuvieron un lugar dentro de alguna hoja volandera española.

Habría que tener siempre presente que el periódico, la revista, toda publicación periódica, representa, y con mucho, el soporte principal de la producción literaria de la época y especialmente de la expresión poética: El paralelismo entre los dos tipos de inflación lingüística es significativo de las relaciones que los unen. El poema es tributario del periódico que lo difunde, y la prensa responde a necesidades comunes.¹⁸⁶

Otra de las cuestiones que me gustaría enfatizar es que en España, particularmente en Madrid, se publicaron toda clase de revistas, folletos, periódicos y hojas, pertenecientes a cada uno de los partidos, ideologías o tendencias, de modo que hoy en día es posible hacer un recuento histórico de las diversas publicaciones y las preferencias de éstas, así como el material que publicaban.

De todos los tipos de literatura que se escribieron y difundieron en España como mencioné, fueron los poemas a través de “El romancero...” quienes más impacto y popularidad tuvieron entre la gente, aún hoy en día se sigue discutiendo y analizando el papel que desempeñaron los poetas y poemas, en su papel de difusores y exaltadores de la propaganda y cultura durante la guerra.

¹⁸⁶ Serge Salaün, *La poesía de la guerra de España*, Madrid, Editorial Castalia, 1985, p. 54.

Andrés Morales explica que el éxito de los poemas de guerra radicó en que éstos podían cumplir funciones que otros géneros difícilmente lo harían: “la poesía sirve como instrumento para distintos fines: ideologizar, comunicar, exhortar, enseñar o mitificar a los receptores y contextualizar los temas que interesan en esos momentos”.¹⁸⁷ Aunado a esto se encuentra el hecho de que el “Romancero de la Guerra”, estaba abierto a que todo aquel que tuviera interés en escribir.

El lenguaje se vuelve arma beligerante, porque el acceso a la expresión (al saber, a la cultura, a la conciencia, al pensamiento) se abre para la inmensa mayoría y su manejo no es sólo un derecho sino una exigencia individual y colectiva, un deber ante la página de historia que escriben los que hacen, dicen y escriben.¹⁸⁸

Por otro lado, Serge Salaün habla de cómo la escritura del poema de guerra, era concebida bajo circunstancias difíciles, ya que algunos fueron escritos mientras se estaba en la trinchera, lo que hizo que sus funciones también fueran diferentes, pues su temática se volvió más sencilla al igual que el lenguaje, eran cortos para que no se demoraran mucho al leerlos, y comprenderlos, por lo que la poesía de guerra se convirtió en literatura accesible para todos.

La extensión reducida del poema favorece la unidad narrativa. Cada obra explora su “tema” con material verbal adecuado y, pese a esta limitación, desemboca sobre una sensación de *totalidad*. Se trate de una batalla, una anécdota de la vida cotidiana o una idea abstracta, todo poema representa un mundo cerrado.¹⁸⁹

Por otro lado, Natalia Calamar explica cómo y dónde se dio el cambio de la poesía lírica a una de guerra: “se produjo en el contenido, debía llevar consigo un cambio que se produjo también en el lenguaje, pues el poeta se dirigía entonces a un público diferente. En general el lenguaje se vuelve más sencillo, abandona los cultismos y utiliza términos y formas sintácticas más frecuentes”.¹⁹⁰

Otro de los aspectos por los que tuvo éxito esa poesía, fue porque también la utilizaron para desahogarse sobre el horror en el que estaban inmersos, pues un

¹⁸⁷ Andrés Morales (selec.), *España reunida, antología poética de la Guerra Civil Española*, Chile, RIL Editores, 1999, p. 13.

¹⁸⁸ Serge Salaün, *op. cit.*, p. 53.

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 183.

¹⁹⁰ Natalia Calamar, *El compromiso de la poesía en la Guerra civil española*, Barcelona, Editorial Laia, 1979, p. 36.

hecho como la guerra invariablemente afecta a las personas, ya sea que las incite a hablar o las enmudezca. Sin embargo, nadie puede ignorarlo, Así lo explica Esther Cohen en su libro *Los Narradores de Auschwitz* la escritura en momentos difíciles como la guerra cobra un lugar apremiante ya que “la escritura se convierte en una lucha contra el olvido, en una facultad política, en un momento ético donde el otro, el “hundido”, cobra vida a través de la pluma del escritor y del sobreviviente”.¹⁹¹

Esta necesidad que tuvo el pueblo español por expresar todo lo que vivieron se reflejó en la cantidad de poemas que actualmente podemos encontrar en recopilaciones o antologías, tanto individuales como colectivas, y de los cuales eché mano para desarrollar mi estrategia didáctica.

3.2.3 Autores y temas para la estrategia didáctica

Al investigar y analizar los poemas que recopilé, me di cuenta que algunos hablaban de hechos históricos en sí, como batallas o líderes políticos y militares, mientras que otros se decantaban por describir y expresar el sentir de los autores en los momentos más crudos de la contienda. Por eso es que decidí era viable usar la poesía de guerra como una fuente para enseñar y aprender el tema de la Guerra Civil Española en el bachillerato, de la recopilación de los poemas que se utilizarán en las estrategias, los dividí de la siguiente manera.

De los libros consultados, finalmente compilé ciento diez poemas con temática sobre la Guerra Civil Española, ese número responde a que éstos fueron a mi parecer los que describían de mejor manera el acontecimiento que íbamos a enseñar, de éstos, sesenta y nueve correspondían al ámbito republicano, mientras que cuarenta y uno se ubican en la parte nacionalista, éstos fueron recabados de tres libros, *Poesía de la guerra civil española: antología 1936-1939*, de Jorge Urrutia,¹⁹² *Los poetas en la guerra civil española*, de Fernando Díaz Plaja¹⁹³ y *Viento del pueblo: poesía en la guerra* de Miguel Hernández,¹⁹⁴ como mencioné, los poemas fueron

¹⁹¹ Esther Cohen, *Los Narradores de Auschwitz*, México, Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2010, p. 32.

¹⁹² Jorge, Urrutia, *op. cit.*

¹⁹³ Fernando Díaz Plaja, *Los poetas en la guerra civil española*, Barcelona, Plaza & Janes Editores, 1975.

¹⁹⁴ Miguel Hernández, *Viento del pueblo, poesía en la guerra*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2010.

estudiados antes de llevarlos a la práctica docente. Cabe indicar que esto nos permitió separarlos por temáticas, las cuales quedaron de la siguiente manera.¹⁹⁵

- Vida cotidiana antes de la guerra, aquí el principal aspecto es que nos da cuenta como era la vida en la España antes de que el conflicto estallara.
- Vida cotidiana durante la guerra, varios de los poemas analizados y utilizados dan cuenta de lo difícil que era la vida en las trincheras y para los que se quedaban en casa mientras alguno de los seres queridos marchaba a pelear por cualquiera de los bandos mencionados.
- Héroes, esta como su nombre lo indica resalta las virtudes y defectos de los principales líderes tanto republicanos como nacionalistas.
- Dolor de guerra, esta temática aborda lo doloroso y violento que fue la Guerra Civil Española.
- Apoyo nacionalista, como bien indica estos poemas fueron hechos por poetas seguidores de la causa nacional, que por medio de sus obras querían convencer a las personas de que eran ellos quienes tenían la razón y justificar su participación en la contienda.
- Apoyo republicano, a diferencia del anterior los republicanos argumentan y arengan a pelear en contra de los nacionalistas, además de tratar de convencer que son ellos quienes están en lo correcto. Muchos de los poetas que escribieron se encontraron en las trincheras o en la zona de guerra.
- Situación internacional, aquí se hace sobre todo hincapié tanto positivo como negativo de la participación de las legiones y brigadas extranjeras en la guerra civil española.
- Fin de la guerra, en esta tanto republicanos como nacionalistas hablan sobre lo que sería España después de que termine la contienda, aquí lo que resalta es que mientras los primeros ven el fin de la guerra como una cuestión triste y deprimente, los segundos lo perciben como algo hermoso que ha pasado en el país y que depararía un futuro prometedor.

Gracias a esta sistematización que hice de los poemas, permitió que pudiera abordar el tema de la Guerra Civil, pero desde diferentes perspectivas, pues como vimos hay temática de guerra, vida cotidiana, líderes, apoyo extranjero y eso lo encontré interesante y productivo porque coadyuvó a proponer un análisis histórico, pero no solamente de las batallas y de los bandos, sino que, como se verá más adelante, traté de cubrir diversos aspectos que surgieron durante la contienda española y que ayudaría a ampliar la visión que sobre la historia tienen los bachilleres, así como la forma de aprenderla.

¹⁹⁵ Aunque es necesario aclarar que algunas de las divisiones correspondieron a las secciones en donde se encontraron en los libros consultados.

3.3 Acercamiento para trabajar la poesía de guerra en el aula

3.3.1. Primera práctica con los alumnos del CCH

Al estar cursando la MADEMS, uno puede ir probando su plan de trabajo, y materiales que piensa desarrollar posteriormente en su estrategia final o inclusive ir perfeccionándola. Así, durante el semestre 2015-II tuve la oportunidad de llevar a cabo mi primera práctica docente, la cual realicé en el CCH Naucalpan. Se me permitió tener cuatro sesiones de observación, con el objetivo de que los chicos me conocieran, de que viera como era el proceder del profesor titular y una vez que hubiera detectado nombres, estilos de trabajo, desempeño, entre otras cosas, se me dejó trabajar con los alumnos durante dos clases, por lo que nuestra estrategia (**véase anexo 1**) fue planeada para dos sesiones únicamente.

Intervine en el grupo 250, turno vespertino, el cual tenía 47 alumnos, que de 16:00 a 18:00 horas asistían a la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II. Éste fue un grupo heterogéneo, donde encontramos mayoría de hombres, provenientes de distintos puntos del Estado de México y en edades que iban desde los 16 a los 27 años. Los cuales estaban acostumbrados a empezar la clase 15 minutos después de la hora convenida.

Me gustaría comentar algunas cuestiones que observé mientras realizaba las prácticas, primero, era un grupo acostumbrado a trabajar continuamente y sin descanso, el profesor no les daba oportunidad de tener tiempo libre, tenían permiso de comer dentro del salón, argumentando que no les daba tiempo de alimentarse entre la clase anterior y la de historia, podían usar sus aparatos electrónicos (ipod, celular), pero a discreción, lo cual fue un problema cuando realicé mi práctica porque dejé claro que debían guardarlos y ponerlos en silencio por lo que noté cierta molestia entre algunos de los muchachos.

Otra característica que llamó mi atención, fue que era un grupo muy polarizado, estaban sentados en grupitos y no tenían mucha comunicación entre ellos, a pesar de que llevaban semestre y medio compartiendo, igualmente vimos

que entre las chicas había muchas rencillas, pues continuamente se hacían caras, decían indirectas y lanzaban miradas amenazadoras unas a otras.

Dentro de las observaciones pudimos presenciar exposiciones por equipo que realizaron los chicos y lo cierto es que nos parecieron deficientes ya que la información era de pésima calidad, los chicos no contextualizaron el tema que estaban trabajando, el cual era la Segunda Revolución Industrial con las aportaciones de ésta, simplemente daban información que no tenía ningún sustento, ni interés o conexión, no obstante, el profesor nunca interrumpió o dijo algo acerca de las mismas.

De igual manera tuvimos la oportunidad de presenciar un examen que aplicó el docente, el cual consistió en dos hojas con opción múltiple y relación de columnas, a mi parecer estaba muy sencillo, pero al momento de revisarlos pocos alumnos lograron aprobar, de hecho, a pesar de lo evidente de las preguntas la mayoría reprobó.

3.3.2 Comportamiento de los alumnos durante la práctica

Cuando realicé las prácticas con los estudiantes, éstos llegaron quince minutos después, como estaban acostumbrados, iban con su material para la exposición que les tocaba ese día en la clase de Historia con el profesor titular, por lo que noté y después me confirmaron que algunos se sintieron molestos ya que dijeron habían “preparado” y cargado el material de sus exposiciones para nada. Además, llevaban comida, estaban inquietos y platicadores como siempre.

En la primera sesión que tuvimos con los chicos del CCH, una vez que llegaron a la clase y se dieron cuenta que sería yo la que daría la sesión se sorprendieron, sobre todo porque las mesas estaban acomodadas de distinta manera y el tema era diferente del que estaban viendo. El objetivo de esta primera clase era que ellos aprendieran cómo analizar y trabajar con la poesía de guerra, por lo que hicimos un ejercicio conjunto y posteriormente les repartimos dos poemas para que ellos trabajaran en equipo, mientras que yo les di las causas e inicio de la Guerra Civil Española.

Considero que uno de los aspectos que fallaron con estos chicos, fue que inicié dejando claro cuáles serían las reglas y como quería que trabajasen, a lo que ellos no estaban acostumbrados, eso los desconcertó y algunos otros molestó, creo que me vi muy estricta, sobre todo porque su profesor titular no era autoritario ni estricto. Aunque es cierto que trabajaron y participaron de manera adecuada y educada, pero las actividades llevaron más tiempo de lo que pensé y terminamos a prisa, pero sí logramos llegar hasta donde teníamos planeado en esa primera sesión. Lo valioso fue que identifiqué un poema que se les complicó mucho, de modo que ése lo descartamos para la estrategia final y vimos que en equipo trabajaron bien, pero no fue parejo, por lo que decidimos que para la sesión dos, esa forma de desempeñarse tenía que cambiar.

En la segunda clase, como ya habían trabajado con los poemas, el objetivo era que los chicos analizaran individualmente otras poesías, lo que hice fue darles cuatro poemas que representaran las cuatro fases de la Guerra Civil Española. No obstante, el panorama fue completamente distinto porque sólo llegaron 17 alumnos, lo que me sorprendió, pero en el fondo lo esperaba, ya que como mencioné no les gustó la disciplina, como eran menos alumnos el ambiente fue totalmente diferente, además los alumnos trabajaron individualmente en la comprensión y análisis de los poemas, estuvieron más participativos, trabajaron bien, escucharon y la clase transcurrió casi sin incidentes. Considero que tal vez, los que acudieron a la sesión estaban genuinamente interesados en la clase o comprometidos con su deber.

Es necesario mencionar que durante la sesión hubo varias interrupciones de personas del Colegio que iban a entregar constancias, justificantes médicos y cosas por el estilo, lo que restó tiempo a la estrategia y aunque la desarrollamos completa, lo cierto es que terminé sobre la marcha y no pude hacer el cierre y aclarar las cosas como hubiera querido.

Considero importante especificar que lo que me interesaba era que los alumnos ejercitaran la reflexión, el pensamiento crítico con la poesía sobre lo que fue la Guerra Civil Española para que comprendieran si bien la historia no se repite si nos puede dar pautas sobre cómo proceder en nuestro presente y mejorar el futuro, más que una evaluación cuantitativa.

Todo lo que sucedió, lo evaluamos y reflexionamos la maestra de práctica y yo misma, con el objetivo de que en la siguiente práctica todo esto quedara mejor, de igual manera, estas prácticas sirvieron para pilotear y probar si era pertinente utilizar la poesía de guerra como estrategia de enseñanza, identificar los puntos fuertes y débiles de la misma, así como la respuesta de los alumnos al trabajo y al recurso propuesto, aunque también fue relevante para que reflexionáramos sobre las áreas de oportunidad que tenemos para mejorar nuestra práctica docente.

En cuanto a la poesía de guerra, vi que es factible utilizarla como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia ya que por medio de ésta es posible percibir como fueron los acontecimientos, personajes principales, ideologías, filias y fobias durante el acontecimiento bélico, pues los alumnos lograron identificar éstas cuestiones y reforzó los conocimientos brindados por mí.

Hasta ese momento sólo habíamos utilizado poemas españoles de corte republicano, la selección que se hizo fue muy cuidadosa, pues se buscó que fueran de una sola cuartilla, que no tuvieran metáforas o alegorías complejas, y que el lenguaje fuera sencillo y claro, esto no porque pensara que los alumnos no son capaces de comprender un poema complejo, sino porque tuve en cuenta que los estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar con ese material y no es adecuado que de lleno se les pida un análisis o que realicen estudios sobre algo que no conocen y con lo que no están familiarizados

En este tópico, se detectó que el poema de Federico García Lorca, *Romance de la Guardia Civil* se les dificultó, pues tenía muchas metáforas y alegorías, lo cual aunado al poco vocabulario de los alumnos fue un poco complicado analizarlo, por lo que ese poema se quitará en la siguiente práctica, su uso no es viable.

3.3.3 Justificación de la estrategia final

Antes de explicitar la estrategia de enseñanza-aprendizaje con que trabajaré, quiero explicar y justificar los parámetros desde donde parto y a donde queremos llegar, con el objetivo de que se comprendan el porqué de los recursos y técnicas con que vamos a trabajar.

La forma en que llevaré a cabo la didáctica en el aula está relacionada con la pedagogía y didáctica crítica cual tiene una metodología y objetivos propios, que tratamos de manera amplia en el capítulo I del presente trabajo. Así, seguimos lo postulado y propuesto por Margarita Panzsa, quien habla sobre la estructura metodológica que toda clase debe tener, y que nosotros retomamos para formular nuestras prácticas.

Cabe señalar que en un sentido general consideramos a la metodología como la articulación de técnicas y procedimientos según los diversos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, y que en su expresión más amplia corresponden a la apertura o introducción, desarrollo y cierre o culminación. El profesor [...] tendrá que asumir el rol de promotor y organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje con una propuesta de planeación que incluya sugerencias metodológicas iniciales.¹⁹⁶

Cuando llegué al CCH Naucalpan, ya tenía pensado y trabajado, la unidad, el tema y las estrategias, técnicas y recursos que presentaría a los muchachos. Un punto fuerte de mi propuesta, es que si bien se usaron técnicas conocidas y trabajadas por algunos docentes, la forma en cómo las llevamos a cabo y lo que quise obtener de éstas fue lo que nos dio resultados diferentes.

Porque la riqueza de este trabajo fue que retomara algunas ideas o técnicas que si bien fueron concebidas en otro contexto o para otro enfoque didáctico, mostré como desde la didáctica crítica podemos obtener nuevos resultados y quizá hasta más nutridos. “La diferencia entre la propuesta que pretendemos hacer y el manejo usual de las técnicas, radica en que estamos en pos de una interpretación de las formas de trabajo individual y grupal en función de fines (que van más allá de los cambios individuales aislados) orientados hacia el logro de nuevas formas de producción del conocimiento”.¹⁹⁷

Menciono esto ya que hay diversas técnicas didácticas que se usaron a lo largo de la estrategia, considero necesario aclarar que si bien, algunas de éstas podrían parecer que están en concordancia con una posición tecnocrática de la educación, las usé con otra mirada, para que los alumnos comprendieran cómo es que se fue dando el proceso de la Guerra Civil Española.

¹⁹⁶ Margarita Panzsa, *op. cit.*, p. 54.

¹⁹⁷ *Ibíd.*, p. 57.

Tampoco busqué que los alumnos salieran expertos en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, pero sí quise que tuvieran un conocimiento más profundo y estructurado de la historia y que a partir de ésta ejercieran el pensamiento crítico y reflexivo, aunque sea de manera somera, pero que lo llevaran a cabo.

3.3.4 Plan de trabajo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje

Ahora bien, en la primera clase hubo una dinámica de integración que fue una combinación de otra llamada, *carrera de prendas* la cual consistía en formar dos filas indias, pedirles objetos determinados a los chicos, como una bufanda, aretes, pulseras, elementos que los educandos trajeran consigo y no les causara problema el quitárselo y dármelo, el de adelante tenía que ir hasta atrás y pasar por entre las piernas de sus compañeros, no obstante, con el grupo que trabajamos, estábamos en el segundo piso, no podíamos hacer mucho ruido, así que la variamos un poco, ya que formamos las filas, pero los chicos estuvieron sentados, no pudieron hablar, y tenían que pasarse las cosas así sentados, nuevamente uno era el que tenía que entregar los objetos pedidos. Esto con el objetivo de que los chicos se sientan a gusto, rompamos el hielo y se rieran un momento.

También se les explicará las posturas teóricas desde las que parto, con el fin de que se hicieran una idea sobre como trabajaríamos y lo que se espera de ellos, asimismo haremos un reglamento disciplinario para que desde la primera clase quede claro que si podrán hacer y que no, a que se comprometen los alumnos y yo.

Como examen diagnóstico, se les pedirá que contesten en una hoja la interrogante ¿qué es para ti la guerra? y ¿qué sabes de la guerra civil española? lo cual también sirvió para ver con que conocimientos partían los alumnos y que ideas sobre el hecho histórico tenían, de igual manera, trabajaremos en conjunto con un poema para que vean cómo se analiza la poesía de guerra y toda la información que puede brindar.

A continuación, aparece la planeación de la clase uno.

Nombre del practicante	Karina Eunice Segura Collazo		
Materia que imparte	Historia Universal Moderna y Contemporánea II		
Grupo	228	Días	Lunes y miércoles
Profesor Titular	Pedro Barrera de Jesús	Horario	7:00 – 9:00 am
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan		
Número de práctica	1	Fecha	28-03-16

Objetivo general	El alumno comprenderá de manera integral cómo se dio el proceso de la Guerra Civil Española, por medio de la poesía de guerra
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno conocerá los objetivos, posturas pedagógicas e históricas con los que se trabajará durante las próximas cuatro sesiones. • El alumno conocerá y pondrá en práctica cómo trabajar con la poesía de guerra

Actividades	Material
<p>Para establecer una relación de cordialidad entre los alumnos y la maestra, llevaremos a cabo una dinámica de integración, llamada <i>el correo</i>.</p> <p>Posteriormente, la profesora les indicará a los alumnos, que se sienten en círculo al centro del salón, dejando atrás mesas, mochilas y todo lo que pueda distraerlos, ya que se les explicará la forma de trabajar durante las cinco clases que tendrán, lo que espera de ellos, lo que ella aportará, así como la evaluación.</p> <p>Y entre todos procederemos a establecer el reglamento de las cinco clases que se conformará como un principio demócrata en donde se llegue al consenso de la mayoría, así como de alumno-profesor.</p>	<p>Lo que los alumnos lleven en ese momento</p> <p>Plumones y pizarrón</p> <p>Rotafolio de papel bond, plumones</p>

<p>Después les pedirá que en una hoja, respondan a las interrogantes ¿Qué es para ti la guerra? ¿Qué sabes sobre la guerra civil española?</p> <p>Una vez que los alumnos hayan concluido, procederán a llevar a cabo todos juntos, una actividad sobre cómo analizar un poema de guerra, el cual será <i>Europa y el caracol</i>, con el objetivo de que sepan y comprendan cómo trabajaremos la poesía de guerra.</p> <p>Finalmente la profesora hará una recapitulación de la clase y les pedirá a los alumnos que de tarea lean las páginas de la 1 a la 20 del libro: <i>La Guerra Civil para principiantes</i></p>	<p>Hojas y plumas</p> <p>Copias de los poemas, plumas, hojas</p> <p>Lectura de tarea</p>
--	--

Es pertinente mencionar que algunas de las técnicas didácticas con que trabajamos fueron tomadas de la página web, *Educación Andujar* de España que en su sección de metodologías tiene un artículo donde proponía 22 estrategias y técnicas de aprendizaje,¹⁹⁸ las cuales venían en archivo Word para que cada quien las usará y modificará según sus necesidades, de éstas lo único que tomé fue la idea general, el tratamiento que les di, así como las adecuaciones fueron idea mía.

Aunque también es necesario mencionar que con la ayuda y apoyo de la pedagoga Leticia García es que hubo una mejor adecuación y trabajo con las técnicas ya que con su guía pudimos llevarlas por el camino de la didáctica crítica.

Para la clase dos usaremos en una de las actividades la técnica de *la espina de Ishikawa*, que consiste en dibujar el esqueleto de un pez y en las diversas espinas se ponen argumentos a favor o en contra del tema principal que se encuentra en la cabeza del pez. Esta técnica me pareció pertinente porque requiere la presentación gráfica del animal, lo cual puede resultar atractivo para las estudiantes y además al tener que acomodar los argumentos en diferentes lados

¹⁹⁸ <http://www.orientacionandujar.es/2013/07/08/22-estrategias-y-tecnicas-de-aprendizaje/> (04-03-2016).

incentiva su participación y que ejerciten la reflexión sobre en donde van los argumentos requeridos.

De igual manera realizaremos la técnica *los seis sombreros para pensar*, aunque es necesario mencionar que lo transformamos en *las cinco cajas para pensar* y que consiste en poner cinco cajas de diferentes colores que representan lo negativo, la objetividad, relatividad o indiferencia, positividad y perspectiva en el futuro y que una vez que los alumnos hayan leído el poema seleccionado para esa sesión, en hojas de colores elaboraran o retomaran los conceptos que ellos creen pueden ir dentro de cada caja después en plenaria veremos y discutiremos los resultados.

Otro recurso que utilizaremos en esta sesión, será la música, ya que realizando la investigación, descubrí que había un disco del cantautor mexicano Óscar Chávez titulado *Canciones de la Guerra Civil y la Resistencia Española*,¹⁹⁹ que incluye 22 canciones, las cuales hablan sobre los sucesos más relevantes de la guerra, figuras relevantes, la vida diaria en las trincheras, por lo que decidí incluirlo en la estrategia, pues podría despertar la curiosidad y atención de los chicos, además que es una manera de meterlos o engancharlos al tema, pero sin que haya necesidad de que yo hablará todo el tiempo, así escuchan la música, ponen atención a lo que dice la canción y también sirve para que se relajen. Ahora bien, las canciones fueron previamente escuchadas y seleccionadas por mí, con ellas abriremos algunas actividades, otras servirán para cerrar lo que se ha trabajado y algunas más decidí que mientras los alumnos trabajan podrán escucharlas.

En la misma clase trabajamos o esperábamos aprovechar dos textos que fueron la base de nuestra estrategia, el primero de ellos, fue *Guerra Civil para principiantes*²⁰⁰ de Valeria Ianni e ilustraciones de Alejandro Ravassi, el cual se dejó de tarea y con el que trabajamos todos juntos en el salón de clases. El otro libro que utilizamos fue *La Guerra Civil contada a los jóvenes*,²⁰¹ de Arturo Pérez-

¹⁹⁹ Óscar Chávez, *Canciones de la Guerra Civil y la resistencia española*, México, Suramusic, 1999. 22 canciones.

²⁰⁰ Valeria Ianni, *Guerra Civil Española para principiantes*, ilustraciones, Alejandro Ravassi, Buenos Aires, Era Naciente, 2007.

²⁰¹ Arturo, Pérez-Reverte, *La Guerra Civil contada a los jóvenes*, Ilustraciones, Fernando Vicente, 4ª edición, Barcelona, Penguin Random House, 2015.

Reverte e ilustraciones de Fernando Vicente, el cual se proponía leer en el aula, desafortunadamente el tiempo no alcanzó y los chicos lo leyeron, pero de tarea.

Ambos libros me gustaron porque manejan la guerra como una cuestión actual que hasta el día de hoy tiene repercusiones, además son cortos, comprensibles y narra los sucesos de forma clara y precisa. Otro punto a favor, es que ambos dan panoramas internacionales, sociales, políticos, culturales de cómo estaba España antes de la guerra y una vez que se dio el levantamiento armado, a mi parecer son visiones íntegras, completas y que para los jóvenes son fáciles de leer, además de que tienen ilustraciones muy fuertes que transmiten las principales ideas y sirvió para que los muchachos se hagan una idea de lo que pasaba en ese momento.

La planeación de la clase, quedó de la siguiente manera

Nombre del practicante	Karina Eunice Segura Collazo		
Materia que imparte	Historia Universal Moderna y Contemporánea II		
Grupo	228	Días	Lunes y miércoles
Profesor Titular	Pedro Barrera de Jesús	Horario	7:00 – 9:00 am
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan		
Número de práctica	2	Fecha	30-03-16
Objetivo General	El alumno comprenderá de manera integral cómo se dio el proceso de la Guerra Civil Española, por medio de la poesía de guerra		
Actividades		Material	
Para que los alumnos se familiaricen con el tema, antes de las actividades, la maestra pondrá la canción <i>sin pan</i> , para que los alumnos la escuchen y presten atención a la		Computadora, bocinas	

<p>descripción que ahí se da de España y la población. De modo que puedan relacionarla con lo que se hablará a continuación</p> <p>Los alumnos se sentarán en herradura todos mirando hacia el centro de salón.</p> <p>Con lo que los alumnos leyeron de tarea, se procederá a hacer entre todos un mapa de nube en donde resaltemos los elementos económicos, políticos, sociales, internacionales y culturales que había en España antes del estallido de la guerra</p> <p>Una vez que hemos hecho el ejercicio, se reunirán por equipos, de cinco integrantes cada uno, para que analicen el poema <i>El niño yuntero</i>, y procederemos a realizar la técnica <i>de las seis cajas</i>²⁰², posteriormente en plenaria concluiremos cómo se percibía el mundo y las cuestiones que estaban sucediendo en España</p> <p>A continuación, la profesora les proporcionará una breve lectura, del texto, <i>La guerra civil contada a los jóvenes</i>, de Arturo Pérez-Reverte, páginas de la 6 -22, en donde conocerán lo que motivó a que tomarán las armas tanto militares como civiles</p> <p>Posteriormente harán la técnica de la espina de Ishikawa para que los alumnos decidan y argumenten qué motivos usaron tanto nacionalistas como republicanos para tomar las armas.</p> <p>Finalmente, la profesora les complementará con una breve explicación.</p>	<p>Plumones y pizarrón</p> <p>Pizarrón, plumones, copias de los poemas, cajitas de colores</p> <p>Copia de la lectura</p> <p>Pizarrón, plumones</p>
--	---

²⁰² La técnica original se denomina los seis sombreros, pero ante la falta de sombreros o algo similar, decidí nombrarla las seis cajas

En lo que respecta a la clase tres, les di una explicación general sobre cómo se dio el estallido de la Guerra Civil y la primer etapa de ésta, por lo cual, usé una presentación de power point, pues ahí es más fácil que los alumnos vean los mapas, imágenes y retratos de lo que sucedió en ese momento, y que creo les ayuda a significar mejor la información. Nuevamente pusimos música y después de que leyeron los poemas seleccionados sobre los líderes de ambos bandos se llevó a cabo un debate, pues descubrí es un recurso que a los alumnos del grupo 228 en particular les gusta mucho llevar a cabo. Y que es aparte de que ellos puedan ir desarrollando el pensamiento crítico del proceso histórico. “Los conocimientos históricos pueden ser asimilables, a partir de las operaciones cognitivas que el alumno desarrolla para aprender una determinada realidad social, a fin de que pueda analizarla, interpretarla, comprenderla y actuar sobre ella con conocimiento de causa, y en este sentido hablamos de *pensamiento crítico*”.²⁰³

Posteriormente les di otros poemas, ahora sobre lo que es vivir en las trincheras y ver el sufrimiento de la guerra y les pedí que del personaje principal del que hablaba el poema hicieran un disfraz, para el cual les proporcioné, papel crepe de colores.

Esta es la planeación de clase

Nombre del practicante	Karina Eunice Segura Collazo		
Materia que imparte	Historia Universal Moderna y Contemporánea II		
Grupo	228	Días	Lunes y miércoles
Profesor Titular	Pedro Barrera de Jesús	Horario	7:00 – 9:00 am
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan		
Número de práctica	3	Fecha	04-04-16

²⁰³ Miguel Pulido Cárdenas, “Pensamiento complejo: Una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula” en *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXIV, núm. 2, abril-junio, 2009, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana, p. 241.

Objetivo general	El alumno comprenderá de manera integral cómo se dio el proceso de la Guerra Civil Española, por medio de la poesía de guerra
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno comprenderá cómo se dio el estallido de la Guerra Civil • Reflexionará en torno a la importancia y participación de los líderes republicanos y nacionalistas en la Guerra • Comprenderá como por medio de la poesía de guerra podemos construir las representaciones sociales que se tenía sobre ambos bandos y su participación en la guerra, así como el desarrollo de la primera y segunda etapa del conflicto armado.

Actividades	Material
<p>La profesora explicará brevemente como es que se dio el estallido de la guerra civil que es la primera etapa de dicho acontecimiento, aquí usará canciones, imágenes y mapas que muestren el desarrollo del acontecimiento.</p> <p>Para esta actividad, les pedirá a los alumnos que se sienten como ellos prefieran</p> <p>Para reforzar lo explicado y de introducción a la siguiente dinámica, la maestra pondrá la canción <i>el tren blindado</i>, la cual les dará a los alumnos una idea sobre el tema que se tratará en clase, por eso deben escuchar atentamente.</p> <p>Una vez más trabajarán en equipo, formando diez equipos de cinco integrantes, sólo que ahora los formará la maestra y dividirá en bandos, unos serán republicanos y otros nacionalistas, a cada equipo le dará un poema sobre un militar diferente ya sea nacionalista o republicano, les pedirá que los lean y saquen las características de cada personaje.</p>	<p>Pizarrón, plumones y presentación de power point</p> <p>Música, imágenes</p> <p>Copias de los poemas, hojas, plumas, colores</p>

Poemas nacionalistas:

Los dones de las tres hadas

Mola

El generalísimo

Francisco Franco

¡Franco! ¡Franco! ¡Franco!

Poemas republicanos:

El Mulo Mola

A Lister, jefe en los ejércitos del Ebro

Miaja

A Durruti

Al general Kebler

Posteriormente nos sentaremos en círculo y haremos un debate sobre las características, adjetivos y participación de los líderes militares en la guerra, donde cada equipo tendrá que defender su posición y personaje.

Ahora, la profesora les explicará de manera breve, la segunda etapa del conflicto bélico, nuevamente recurrirá a mapas e imágenes que ilustren los momentos más relevantes del conflicto.

Posteriormente, la profesora les pedirá que se intercambien de bando, de modo que ahora los nacionalistas sean republicanos y viceversa, quedarán solo dos equipos y a cada equipo le dará tres poemas sobre el apoyo que cada bando suscito

Pizarrón y plumones

Imágenes, mapas,
presentación de power point

Copias de los poemas

<p>Bando republicano:</p> <p><i>¡Pelemos, pelemos!</i></p> <p><i>Regimiento Pasionaria</i></p> <p><i>Defensa de Madrid, defensa de Cataluña</i></p> <p>Bando nacionalista:</p> <p><i>Romance de Abdelazis</i></p> <p><i>Romance de Madrid</i></p> <p><i>Los legionarios</i></p> <p>La profesora les pedirá que los lean y les dará papel crepe de colores para que elijan a uno de sus compañeros y lo disfracen con lo que ellos creen que es lo más representativo de ese personaje y cuya información obtuvieron de los poemas, después el equipo explicará por qué vistió a su personaje de determinada manera</p> <p>A modo de cierre, la profesora recapitulará los temas vistos y les pedirá que de tarea investiguen que pasó durante los años 1937 y 1938 y que traigan imágenes sobre esos años en el desarrollo de la guerra civil española y una base pequeña de madera.</p> <p>Para concluir la maestra pondrá la canción <i>si me quieres escribir</i></p>	<p>Papel crepe, tijeras, plumones, pizarrón</p>
--	---

También es necesario destacar que las técnicas didácticas y el uso mismo de la poesía de guerra responde a una nueva forma de comprender la historia y su enseñanza, la cual, como también ya vimos en el capítulo I, ya no se centra en fechas, nombres y en la memorización de acontecimientos o de líderes clave, sino

que ahora buscamos que la historia sea vista como un proceso que no es producto de la casualidad, sino que en él intervienen diversos elementos y que es necesario comprender los mismos para tener una visión integral y diferente de la historia. La cual además ahora puede ser estudiada con diversas fuentes, es decir ya no tiene que ser con el libro de texto y haciendo resúmenes o cuestionarios, sino que ahora podemos incluir en la enseñanza-aprendizaje de la historia juegos, simulaciones, concursos, uso de las tecnologías, videos o poesía, lo que ha llevado a que las clases sean más dinámicas y llamen la atención de los jóvenes.

La Historia, como disciplina de enseñanza surge en el siglo XIX para legitimar valores ciudadanos desde las instituciones escolarizadas, visión pragmática de la misma. Hoy transita por nuevos planteos acerca de su enseñanza y del aprendizaje, pues no se trata de aprender y repetir contenidos sociales factuales, de memorización acrítica de la información, de fechas y personalidades históricas, situadas como relevantes, sino razonar históricamente cuando pensamos la Historia.²⁰⁴

Para la clase cuatro, usé el recurso del video, por lo que investigando, descubrí el *Resumen de la Guerra Civil Española*, el cual me pareció adecuado para los muchachos, sobre todo por las imágenes que mostraba, posteriormente yo expliqué la tercera etapa del conflicto armado y pasamos a la actividad principal del día que consistió en que los estudiantes leyeran un poema sobre la vida cotidiana tanto de la gente que estaba en la lucha como de los que se quedaron en sus casas, para elaborar por equipos una maqueta sobre dicho poema.

Decidí que hubiera una clase para la vida cotidiana en la guerra, porque gracias a la selección que hice de los poemas, me di cuenta que éstos contaban historias con las que los estudiandos se podían sentir identificados o que les llamara la atención y coadyuvaría a que dimensionaran otra faceta de la guerra.

Así quedó el plan de clase,

Nombre del practicante	Karina Eunice Segura Collazo
Materia que imparte	Historia Universal Moderna y Contemporánea II

²⁰⁴ Ibídem, p. 250.

Grupo	228	Días	Lunes y miércoles
Profesor Titular	Pedro Barrera de Jesús	Horario	7:00 – 9:00 am
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan		
Número de práctica	4	Fecha	06-04-16
Objetivo general	El alumno comprenderá de manera integral cómo se dio el proceso de la Guerra Civil Española, por medio de la poesía de guerra		
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenderán el desarrollo de la Guerra Civil en la tercera etapa • Reflexionará por medio de la poesía sobre cómo era la vida cotidiana durante la guerra, así como las repercusiones de ésta y hará un parangón con lo que se vive en la actualidad en nuestro país 		

Actividades	Material
<p>La maestra retomará lo que se vio la clase pasada y les preguntará si se acuerdan de la última sesión que tuvimos, posteriormente para reforzar lo visto en clase, pasara la primera parte del video <i>Resumen de la Guerra Civil Española</i>.</p>	Pizarrón, proyector, bocinas, video
<p>Posteriormente, la maestra contextualizará y ampliará la información sobre las características principales y el desarrollo de la tercera etapa de la guerra.</p>	Imágenes, mapas y presentación de power point
<p>Luego, les pedirá que se imaginen cómo sería vivir en una ciudad en guerra</p>	
<p>Después pasaremos al tema de la vida cotidiana en la guerra civil española, la cual nuevamente se trabajará con poesía. Pero ahora la profesora les pedirá que por equipo lean el poema y después en</p>	Copias de los poemas, plastilina, base de madera

<p>una maqueta hecha con plastilina plasmen la idea principal que los alumnos obtuvieron de la poesía y que podrán reforzar o complementar con las imágenes que los alumnos trajeron de tarea, posteriormente lo explicarán al resto de sus compañeros y relacionaran con el contexto que ya conocen de la guerra</p> <p><i>Madrid, frente de lucha</i></p> <p><i>Rosario, dinamitera</i></p> <p><i>Pionera</i></p> <p><i>El enlace</i></p> <p><i>La novia del caído</i></p>	
<p>Finalmente la maestra contextualizará lo que los alumnos han dicho y pondrá la canción de <i>La Cigarrera</i> para reforzar el tema que se trató en clase.</p>	<p>Música, bocinas</p>

Una de los motivos por los que decidí echar mano de varios recursos didácticos, fue porque como los poemas se mantuvieron en las cinco sesiones, consideré que los alumnos podrían aburrirse, de modo que decidí hacer diversas actividades y acompañar de recursos variados para que no se vieran repetitivas o aburridas las sesiones, y en este tenor eso es algo de lo que me aportó la MADEMS, las herramientas didácticas, pedagógicas que no tenía y que sin duda se han acoplado y enriquecido con el conocimiento histórico que ya poseía. Y que es también uno de los postulados que Laura Cristina del Valle hace cuando habla de los maestros de historia.

Por debajo de estos aspectos que se han señalado, subyace la falta de reflexión acerca de las preguntas clave de la Didáctica de la Historia: *para qué, qué y cómo* enseñar historia escolar, sino todas las clases de Historia y en función de eso deberían instalarse como reflexión permanente en el pensamiento de los profesores para guiar sus posicionamientos y sus acciones docentes.

En este sentido, el camino recorrido durante estos años desde la materia Didáctica de la Historia, ha sido marcado por un esfuerzo constante por concientizar a colegas y a alumnos acerca de la importancia de la formación de profesores en

Historia, en el marco de un profesorado *en* Historia. Una formación en la que –sin lugar a dudas- lo disciplinar está presente, pero que no se reduce solo a eso.²⁰⁵

Así llegamos a la clase cinco, la cual fue la última que compartimos con los muchachos, en ésta quisimos hacer un ambiente más distendido, de modo que nuevamente se les dio un poema, ahora sobre la etapa final de la guerra, el cual leyeron individualmente, con el objetivo de ver si eran capaces de descubrir a qué momento se refería y cuál sería el desenlace del hecho que estábamos analizando.

Posteriormente, les explique cómo y cuándo terminó la guerra, la dinámica final consistió en que los bachilleres por equipo elaboraran un “meme”²⁰⁶ sobre el fin de la Guerra Civil, esto dando pie para ver como lo interpretaban y la creatividad y sentido del humor que pudieran aportar.

Después les volví a hacer la interrogante ¿qué sabes sobre la Guerra Civil Española?, con el objetivo de percibir si los educandos habían comprendido algo, si habían logrado aprendizajes significativos durante el tiempo que compartimos y que fue la prueba final sobre el uso y validez de la estrategia propuesta.

A continuación, presento el plan de clase,

Nombre del practicante	Karina Eunice Segura Collazo		
Materia que imparte	Historia Universal Moderna y Contemporánea II		
Grupo	228	Días	Lunes y miércoles
Profesor Titular	Pedro Barrera de Jesús	Horario	7:00 – 9:00 am
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan		

²⁰⁵ Laura Cristina del Valle, “Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia”, en Ana María Malet y Elda M. Monetti, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2010, p. 103.

²⁰⁶ Se conoce como “meme” a la conjunción de una imagen y un texto, humorístico las más de las veces, difundido por Internet. Sin embargo, el término es el centro de una teoría de la evolución cultural: la memética, y se refiere a la mezcla de las palabras memoria y mimesis (imitación). En Reyes Martínez Torrijos, “El significado cultural del *meme* se propaga con el relajo cibernético”, en *La Jornada* martes 8 de julio de 2014, p. 7, consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/08/cultura/a07n1cul> (27-05-16)

Número de práctica	5	Fecha	11-04-16
Objetivo general	El alumno comprenderá de manera integral cómo se dio el proceso de la Guerra Civil Española, por medio de la poesía de guerra		
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenderá como fue el desenlace del enfrentamiento español en la cuarta etapa del mismo, mediante el uso de la poesía • Reflexionará sobre lo que dejó la guerra para el pueblo español • Dará su propio concepto sobre lo qué es la guerra y la realidad que vivimos actualmente. 		

Actividades	Material
<p>La maestra nuevamente les pedirá que se sienten como los alumnos deseen, después les pedirá que de manera individual, lean y analicen uno de cuatro poemas que les proporcionará, esto con el objetivo de que puedan ver diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho.</p> <p>Poemas para trabajar:</p> <p><i>Romance de los muertos en el campo</i></p> <p><i>El desfile de la victoria</i></p> <p><i>El llanto es nuestro'</i></p> <p><i>Prisioneros</i></p> <p>Una vez que hayan terminado, les pedirá que comenten a qué etapa del conflicto se refieren los poemas, quiénes aparecen como protagonistas, cual es el fin de cada poema y qué dejó al final la contienda.</p> <p>Con la información que los alumnos proporcionen, la maestra contextualizará y presentará la última etapa del conflicto armado, donde finalmente</p>	<p>Copias de los poemas</p> <p>Plumones, pizarrón</p> <p>Imágenes, mapas y presentación de power point</p>

<p>termina la lucha aunque las repercusiones siguen presentes en el pueblo español.</p> <p>Luego, les pedirá a los alumnos que se reúnan en equipos de cinco personas y elaboren un meme, a manera de los que ven en sus redes sociales, donde ilustren cómo terminó la lucha intestina.</p> <p>Cada equipo, pegará sus memes alrededor del salón, en donde los explicará y verá el trabajo de los demás compañeros.</p> <p>Finalmente, la profesora les pedirá nuevamente que contesten a las interrogantes, ¿Qué es para ti la guerra? ¿Qué fue la guerra civil española?, lo cual nos permitirá ver y analizar si hubo un cambio de perspectiva en la comprensión de los alumnos sobre dicho hecho.</p> <p>La maestra hará el cierre de todo el tema, destacando la importancia de la reyerta, así como el paralelismo que encontramos con la actualidad del país</p> <p>Agradecerá a los alumnos su participación en la práctica</p>	<p>Cartulina blanca, colores, plumone</p> <p>Hojas y plumas</p>
--	---

Finalmente, después de haber visto las características generales de la asignatura en que trabajamos, así como lo vivido en mi primera práctica, la justificación y planeación de mi estrategia final, puedo concluir lo siguiente.

Que el vasto programa de Historia, abarca desde la Edad Media hasta la actualidad lo que implica que en 12 o 16 horas por unidad, se vean cincuenta, sesenta años de acontecimientos, lo cual me parece poco factible, pues como mencioné los maestros tienen que generar en los chicos una conciencia crítica, autónoma, que aprendan a ser, investigar, a hacer y hagan significativo el

conocimiento, lo cual para un docente es una tarea titánica, pues con cuatro horas a la semana difícilmente podrá alcanzar todos los objetivos que el programa requiere.

Aunque también reconozco y aplaudo que en Historia Universal Moderna y Contemporánea II se den cambios, aunque pequeños pero sustantivos, como el dejar de lado la visión materialista de la historia, que incluya la Escuela de los Annales, la Historia Cultural, que se mencionen procesos de larga duración y no ya la visión positivista de la historia, aunque esto no significa que ya nadie imparta la materia a la vieja usanza. No obstante, creemos que las nuevas generaciones están pujando por una nueva y mejor forma de ver, enseñar y comprender la Historia.

Es por eso que propongo una nueva forma de enseñar, materiales, recursos, la cual tiene como eje principal la poesía de guerra y cuyo principal objetivo es desarrollar en los chicos procesos de crítica, reflexión y de comprensión de la historia como una cuestión compleja, con múltiples aristas y que no se explica a partir de líderes o memoria, sino que requiere una explicación multicausal la cual se puede generar a partir de diferentes fuentes, medios, actividades y dinámicas.

Que si bien tuvimos una oportunidad de probar cómo se perfilaría la estrategia, finalmente ahora después de año y medio, obtuvimos una estrategia final a nuestro parecer más condensada, mejor estructurada y con posibilidades de ser positiva para esta investigación, la cual contó con la supervisión de mi comité tutorial y las correcciones, anexos de los resultados obtenidos en la primera práctica.

Ahora bien, llegué al punto de comprender y perfeccionar la estrategia final, gracias al primer acercamiento que tuve con los alumnos del CCH, aunque del turno vespertino, que me permitió identificar los poemas que fueron complicados para los muchachos, las actividades que se llevaron demasiado tiempo, así como los contratiempos que surgieron y que no había contemplado.

Pero, más allá de eso, algo que para mí resultó muy valioso fue que me percaté de ese lado autoritario e impositivo, que tengo y que en ese primer momento con los chicos salió y me llevó a que para la segunda sesión, sólo regresarán la mitad de los alumnos, de modo que eso me invitó a reflexionar sobre la forma en que daba clases y lo que era para mí la autoridad así como mi forma

de ejercerla, lo cual afortunadamente se ha ido modificando y aunque no puedo decir que ya la superé, sigo trabajando en ésta.

De igual manera, al ir trabajando junto con mis tutoras y maestras de práctica me permitió ir perfeccionando la estrategia final con que volvería a trabajar con los alumnos del Colegio, lo que dio pie para que investigara, decidiera, seleccionara, leyera e incluyera nuevas y mejores cosas en mi plan de clases, sobre todo que al estar al tanto de lo que no resultó en el primer acercamiento con los estudiantes, pude tomarlos en cuenta y buscar la manera de saldar esos errores.

Motivo por el cual en esta última estrategia decidí usar diversos recursos didácticos como la música, el video, la presentación de power point, imágenes, mapas con el fin de que hicieran las sesiones más dinámicas y variadas. Y que de igual manera me llevó a buscar textos científicos, con buen sustento histórico, pero que en lenguaje y extensión fueran adecuados para los alumnos del nivel medio superior.

En lo que respecta a las actividades que los bachilleres llevaron a cabo con la poesía, como mencioné, una de las cosas que me preocupaba era que se aburrieran o los poemas no les gustará, por lo que trabajando con la pedagoga Leticia García, decidimos que éstas tendrían que ser diversas para que los alumnos vieran que con un mismo recurso se obtenían resultados y apreciaciones distintas sobre la Historia y que se podían hacer varias cosas con ellos, no sólo leerlos y comentarlos.

Ahora bien, se hizo la presentación de las cinco clases que tuve con los alumnos, pues uno de mis objetivos es que cualquiera que se acerque a esta investigación y si le parece conveniente, la pueda aplicar en su salón de clases, por lo que ahí plasmé de manera muy general lo que se hizo en cada sesión, así como los materiales, poemas y técnicas que utilicé. También explicité el porqué de algunas técnicas y en qué consistían, así como los textos base que ocupamos y algunas de las actividades que los estudiantes llevaron a cabo, con el fin de que se comprenda cabalmente, en que consistieron las prácticas y los objetivos que buscamos conseguir con cada actividad, material y técnica.

Por lo que este capítulo que fue muy descriptivo respecto a los aspectos generales y fundamentales de la estrategia, dará pie al siguiente, en el cual presentaré y analizaré los resultados obtenidos durante las cinco clases que trabajé con los chicos del Colegio, y con quienes puse en práctica todo lo propuesto en nuestra estrategia de enseñanza-aprendizaje.

IV. ANALIZANDO LA POESIA DE GUERRA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

¿Quieren hacer una cosa buena? Eduquen a la juventud,
¿Quieren hacer una cosa divina? Eduquen a la juventud.
Antes bien, ésta, entre las cosas divinas, es divinísima

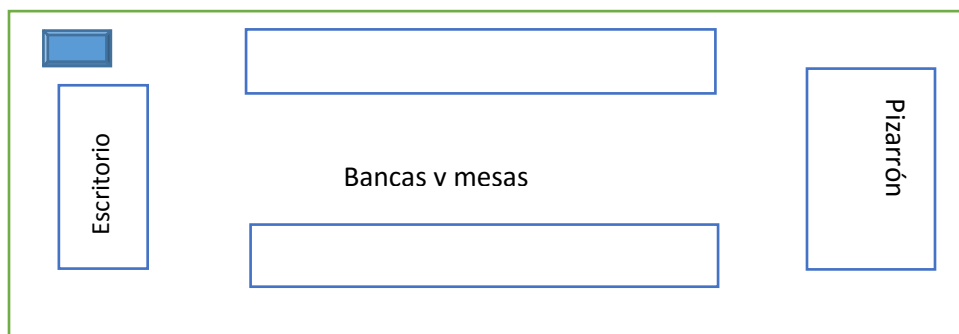
San Juan Bosco

La estrategia didáctica que presento, estuvo pensada para cinco sesiones, cada una de ellas con una duración de 90 minutos, y enmarcada en el posicionamiento teórico-metodológico de la didáctica crítica. *En donde el eje de las cinco sesiones de práctica docente será la poesía de guerra, es decir todas las dinámicas que se lleven a cabo en el aula tanto individual, colectivamente y de tarea o como participación están diseñadas y pensadas en función de lo que la poesía de guerra puede ofrecer, es así porque éste es el recurso didáctico que probaremos y mediante el cual podemos desarrollar, reflexionar, comprender, conocer un acontecimiento histórico, de modo que era necesario que fuera el centro de las prácticas docentes.*

Los resultados que obtuve los presento a continuación,

4.1 Información general de las prácticas

Me parece pertinente comenzar describiendo la organización del salón de clases, ya que fue en éste donde trabajamos las cinco sesiones, dicha aula se ubica en el edificio D, salón 18 del plantel Naucalpan, esto con el fin de que se tenga una idea general sobre cómo se sientan y en dónde se ubican los alumnos, así como las condiciones materiales y logísticas que aunque no definen los resultados, si tienen cierta incidencia en el desarrollo de las clases y en la interacción de los chicos conmigo.



IV-1. Organización del salón 18

Una de las características del salón es que nada más tiene un pizarrón, mientras que la mayoría poseen dos, ahora bien, las bancas se pueden mover, pero todas están acomodadas de tal forma que hacen dos líneas horizontales, en donde los alumnos se sientan a los lados, lo cual sólo deja el espacio de en medio para que el profesor se desplace por éste. En cierta medida esto dificulta la interacción y que el profesor pueda tener una vista panorámica de todo lo que sucede en el salón, porque cuando escribe en la pizarra da la espalda, si está proyectando algo, también, o sólo ve lo que pasa con los alumnos que se encuentran más cercanos a él, pero no con los demás.

Como mencioné, las bancas se pueden mover, pero al estar en un segundo piso es complicado por el ruido que hacen y por el tiempo de clase que se llevaría, de modo que en algunas de nuestras clases, preferí que los alumnos se mantuvieran en sus lugares originales, en otras sólo pedí que fueran ellos los que se movieran de lugar y en otras se sentaron en forma de herradura, pero dejando las bancas a un lado.

4.1.2 Características del grupo 228

Trabajé con el grupo 228 del CCH, está compuesto por 45 alumnos, los cuales asisten a la clase de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, los lunes y miércoles en el horario de 7:00 a 9:00 am. Cursan el segundo semestre y dicha materia es de carácter obligatorio. El grupo es platicador, poco unido, de hecho, creo están bastante divididos, no obstante, se empeñan y dedican a trabajar cuando hay que hacerlo, en las cuatro clases de observación que tuvimos notamos

que son participativos y dispuestos a colaborar, aunque hay que estar diciéndoles continuamente que trabajen. Aun así el ambiente es cordial y relajado.

La forma en que el grupo está acostumbrado a trabajar es utilizando el libro *Historia Universal Contemporánea, siglos XX y XXI*,²⁰⁷ el cual tiene los temas que el programa del Colegio pide, aunque es necesario mencionar que la información es escueta y al final de cada unidad tiene algunos ejercicios sugeridos que no me parecieron adecuados, pues no implican un reto intelectual para los muchachos. Los alumnos utilizan el libro de la siguiente manera, un día leen el tema que corresponde, subrayaban las ideas principales y posteriormente lo resumen en su cuaderno, después en la siguiente clase un equipo determinado expone dicho tema, el cual es complementado por el profesor titular.

Me percaté que los estudiantes se quedan sólo con la información que el libro proporciona, no hay una investigación extra, lo que hizo que las exposiciones fueran limitadas, tampoco vi esfuerzo en lo que se refiere a presentación, trabajo, creatividad, más bien, percibí que a los alumnos las exposiciones les daban flojera o no les interesaban del todo, lo cual se reflejaba en su actitud, su forma de hablar, pararse y por supuesto las láminas que llevaban, las cuales también tenían faltas de ortografía. Yo lo atribuí a la dinámica de trabajo a la que estaban acostumbrados, pues tienen semestre y medio trabajando de esa manera, no ha habido variaciones, lo cual ha llevado a que ese modelo de trabajo se desgaste y los chicos estén en una zona de confort.

Algo que me interesó fue la buena relación que tienen con el profesor titular, con quien se ríen, bromean, platican, pues el maestro es muy amable, se presta para que los chicos se puedan acercar, no les grita, ni los regaña, tampoco exige mucho de ellos, lo cual creo ha servido para afianzar la relación y fincar la cordialidad entre docente y alumnos. Aunque también hay que decirlo, a veces pareciera que no hay mucho esmero en preparar la clase, exposición y trabajo, pues se sabe que no habrá una llamada de atención, o consecuencias serias para los estudiantes. Una cuestión que me pareció buena fue que en una clase, el profesor al final, les leyó un cuento de Jaime Sabines, el cual hablaba sobre un niño

²⁰⁷ Miguel Ángel Gallo, *Historia Universal Contemporánea, siglos XX y XXI*, México, Editorial Quinto Sol.

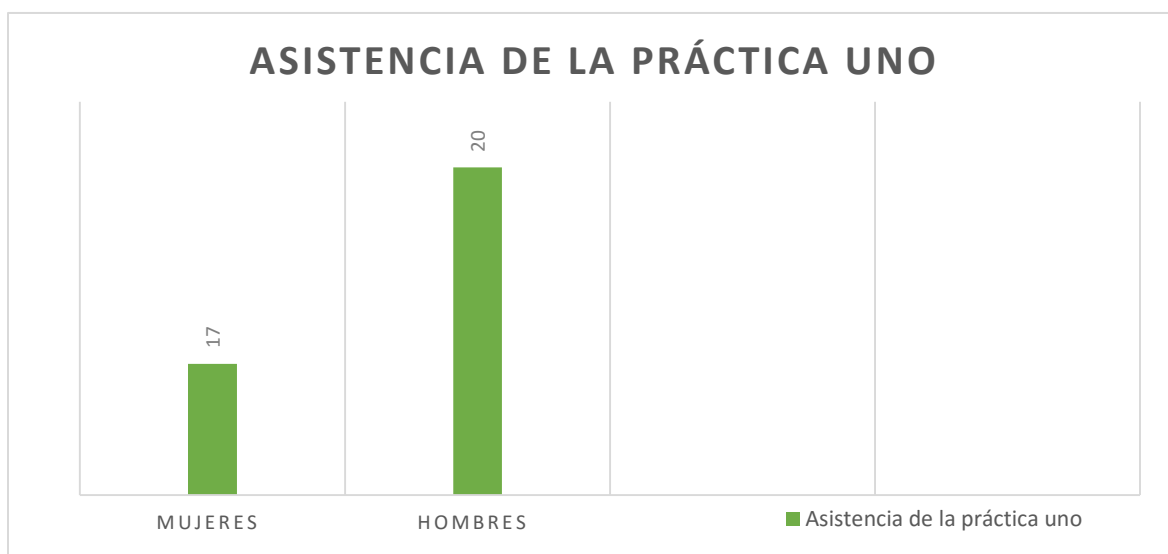
de tres años, y como éste iba descubriendo el mundo. Noté que a los chicos les gustó esa dinámica y durante el tiempo que el maestro leyó, el silencio fue absoluto y lo siguieron atentamente.

Otra dinámica que presencié fue un debate que los chicos organizaron, el cual sirvió para darme cuenta que al grupo le gusta hablar, participar y debatir, aunque tuvo algunas deficiencias de organización, la dinámica los despertó y sacó del ensimismamiento en que se encontraban después de la exposición de unos compañeros, asimismo, identifiqué quien participa, tiene ideas claras, puede argumentar, posee un lenguaje claro, y quien aunque le gusta expresarse no lo hace de la manera adecuada. O quien repite los argumentos usados anteriormente por otros compañeros. Aun así pienso que el grupo tiene potencial.

4.1.3 Descripción de las clases

4.1.3.1 Clase uno

En esa primera clase, el ambiente fue relajado, sobre todo porque era la primera vez que estaba con los alumnos trabajando yo sola, sin la presencia del profesor titular. Afortunadamente pude llevar a cabo todo lo que tenía planeado para dicha sesión. A la cual, asistieron 37 alumnos, 20 hombres y 17 mujeres, gráficamente se ve de la siguiente manera:



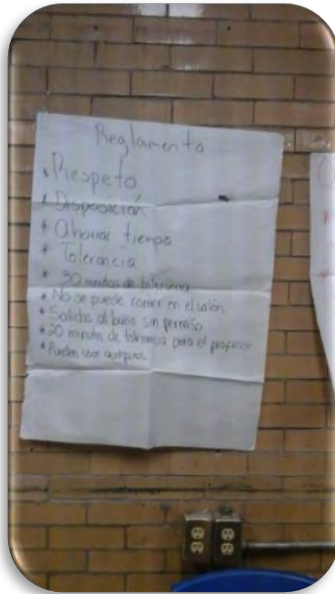
IV Gráfica 1. Asistencia de clase

Las clases comenzaron 7:18 am, porque esa era una costumbre que tenía el profesor titular, quien me pidió mantuviera esa situación ya que al ser la primera clase, a alguno de los estudiantes les resultaba complicado estar a las siete en punto de la mañana.

Para romper el hielo, llevé a cabo la dinámica *el correo* lo cual provocó que los bachilleres se relajaran, rieran un poco y entusiasmaran, estuvieron dispuestos a participar y llevar a cabo la dinámica, esto es lo que más valoré del grupo que es bastante participativo, tienen buena disposición, aunque a veces son medio platicadores, pero creo le puedo sacar provecho, cuando les pregunte sobre cómo querían que fueran las clases, o cómo se imaginaban que serían las clases, dijeron que buscaban que fueran interactivas, que se organizarán debates, y en donde ellos participaran más.

Para que supieran cómo íbamos a trabajar, se les explicó la postura histórica desde la que partía y el tema que estaríamos abordando, también se les indicó dónde y cómo se tomarían en cuenta las participaciones, aunque faltó que les explicara más la forma de evaluar, sobre todo, hacer hincapié en que no era importante la calificación o que memorizaran nombres, fechas o aspectos sino que comprendieran todo el proceso, considero que faltó decir un poco más sobre la postura pedagógica, pero creo que eso, puede llegar a ser aburrido para los alumnos y no interesarles del todo. Igualmente se les comentó que para tomar en cuenta las asistencias y que la maestra pudiera identificarlos, usaríamos una tarjeta blanca, en donde pondrían su nombre y ahí les asignaría cada participación que tuvieran durante las clases.

Y para que quedara claro que el orden era necesario para poder trabajar y entendernos, hicimos entre todos un reglamento, en donde me comprometí a cumplir algunos aspectos y los chicos otros tantos, de hecho, una compañera, fue la que escribió en el rotafolio a lo que ella y sus compañeros se comprometían a realizar, además quedamos que se llevaría diario para que lo recordaran y supieran lo que se pedía y esperaba tanto de mí como de ellos.



IV-2. Reglamento de clases, elaborado por la profesora y los alumnos

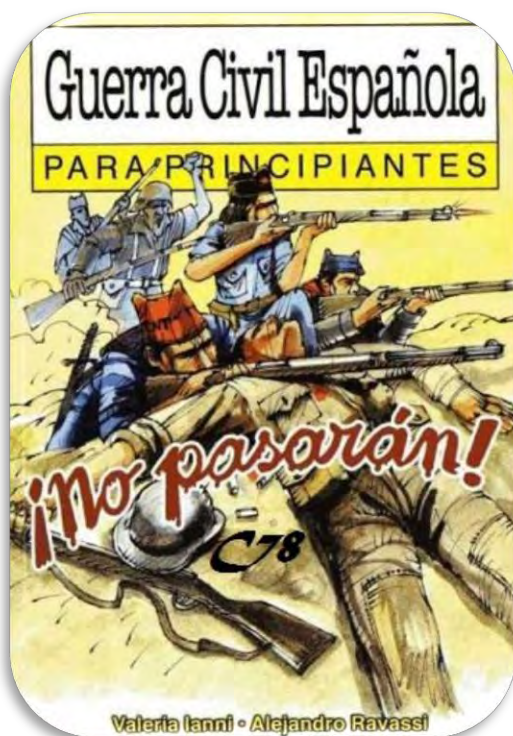
A modo de examen diagnóstico les pregunté; ¿Qué es para ti la guerra? A lo que la mayoría respondió que era un conflicto armados entre dos personas o países, algunos de los chicos con más disposición para escribir y expresarse también dejaron sentir su opinión como que era una estupidez, que era algo típico de la especie humana o que no entendían porque se mataban unos a otros.

En esta primera clase, los hombres fueron los que mostraron más disposición y mejores argumentos a la hora de dar sus respuestas, las chicas por el contrario noté, les costaban más trabajo contestar y tratar de explicarse, además sus respuestas fueron mucho más escuetas que las de los varones.

La siguiente interrogante que se les planteo fue: ¿Qué sabes de la Guerra Civil Española? A la cual, la mayoría respondió que nada, o que no recordaban ese tema, lo cual me pareció normal, ésta era, en cierta medida la respuesta que esperaba, además me dejó ver que los educandos de verdad se encuentran en cero respecto a ese tópico por eso es que debemos comenzar a trabajarlo desde antes que estalle el conflicto armado, con el fin de que los alumnos se hagan una idea más clara y completa de todo el proceso que fue la contienda armada. Aunque también hubo comentarios que se acercan a lo que fue la guerra o que dan una idea general sobre lo que sucedió, u otros más que sí pudieron relacionar lo visto anteriormente con el nuevo tema.

Ahora bien, a nosotros nos importaba mucho que los colegas se familiarizaran con el uso de la poesía de guerra, de modo que en este primer encuentro, hicimos entre todos un pequeño ejercicio con el poema, *Europa y el caracol*, el cual fue leído en voz alta por diferentes alumnos, mientras cada quien seguía en silencio la lectura. Una cosa que pareció conveniente fue que los alumnos voluntariamente pidieron leer versos del poema. Después de que se leía un verso, les preguntamos a qué creían se refería éste, de qué estaba hablando y algo interesante fue que algunos de ellos fueron muy literales en cuanto al poema, pues entendían lo que decía el poema literalmente, otros sí fueron capaces de relacionar lo que estaba pasando en Europa en ese momento con la situación española, aunque en algunos momentos los ayudé contextualizando ciertas cosas, aun así los chicos se mostraron participativos, dieron sus opiniones, leyeron y estuvieron poniendo atención, aunque claro no todos se mostraron interesados o entusiasmados, pero podemos decir que se pudo trabajar con el grupo, ya que se presta y colaboran de buena manera.

Para terminar la clase, se me olvidó hacer el cierre de esa sesión, aunque si les dejé tarea, que fue la lectura de las páginas 3 a la 20 del libro, *Guerra Civil para principiantes*, con el que trabajaremos la siguiente sesión.



IV-3. Portada del libro, *Guerra Civil para principiantes*

4.1.3.2 Clase dos

Esta sesión comenzó a las siete veinte de la mañana, ya que tuve que ir por la grabadora, conectarla y preparar todo en el salón, poner los objetivos de la sesión, y tener todo listo, mientras dejé que los alumnos llegaran.

La forma en que comenzamos esta sesión fue indicándoles a los muchachos como pasaríamos lista, ya que no lo haríamos de la forma tradicional, por lo que les mencionamos que usaríamos un rotafolio en donde pusimos a modo de título, *asistencia*, y les pedimos a los chicos que cuando ellos quisieran tomaran un sticker, le pusieran su nombre y lo pegaran en el papel bond, lo que dio buen resultado y al parecer a los chicos les gustó. Nuevamente mencioné que en la tarjeta que se les dio la clase anterior, pondría las participaciones, por lo que no debían olvidarla y ésa fue una forma que encontramos para incentivarlos a que hablen y participen, sobre todo a los que no suelen hacerlo muy seguido.

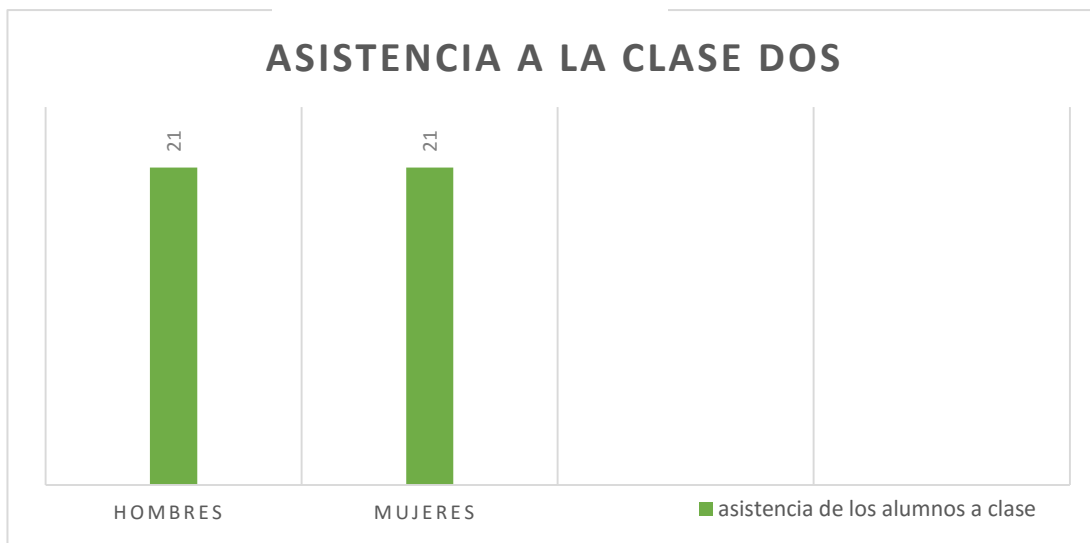


IV-4. Lista de asistencia

Ese día, asistieron 21 hombres y 21 mujeres, dando un total de 42 alumnos, aunque fueron más que el lunes, algo que me retrasó también fue que algunos de los estudiantes no sabían muy bien cómo íbamos a trabajar o de qué se estaba

hablado y eso fue en cierto punto contraproducente, porque ese tiempo lo pudimos aprovechar de otra manera. Gráficamente así se ve la asistencia a la clase,

IV-Gráfica 2. Asistencia a la clase



Para esta sesión, lo primero que tenía que hacer era ponerles una canción a los chicos, sin embargo, el disco no corría adecuadamente, la grabadora era antigua, y se tardaba en leer el CD, como el tiempo apremiaba decidí posponerla.

Antes de comenzar le pregunté a los estudiantes cómo se sintieron con la lectura, los comentarios fueron positivos ya que dijeron que al estar estructurado en forma de comic les gustó y pareció interesante, también dijeron que les agradó que hablara de la actualidad y del pasado.

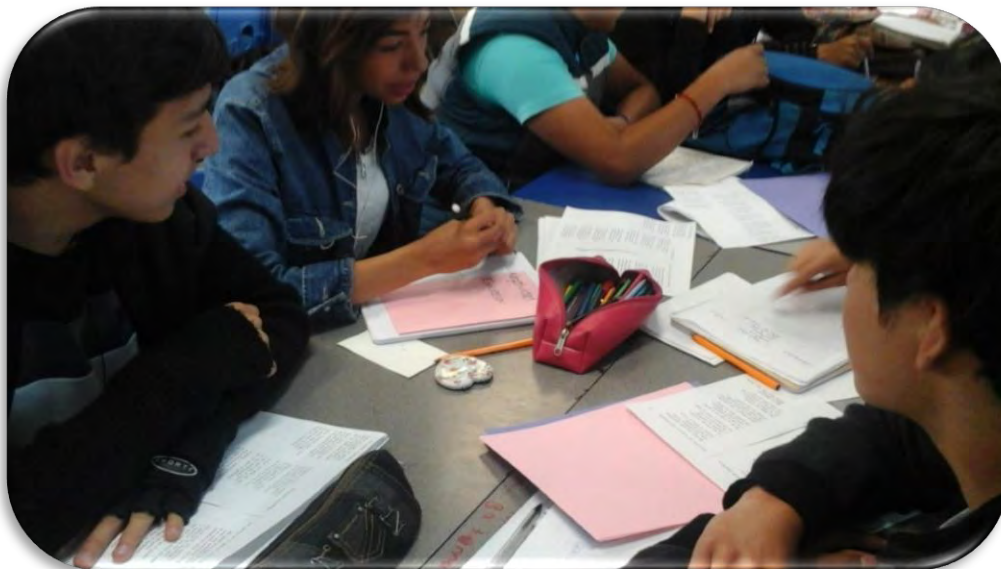
Posteriormente con la lectura que los muchachos hicieron y sus participaciones fuimos armando un mapa de nube en el pizarrón, en donde ellos identificaron de buena manera la situación de España antes de comenzar la guerra, lo que me pareció positivo fue que lograron deducir quienes eran los nacionalistas y los republicanos, así como lo que cada grupo quería, hasta este momento las cosas fueron más o menos bien, aunque notamos que estuvieron un poco más platicadores que de costumbre.

Después les pedí que leyeran de manera individual, el poema de Miguel Hernández, *el niño yuntero* para esto les di cinco minutos, mientras pegamos por todo el salón los rotafolios con la siguiente actividad, la cual se llamó *las cinco*

cajas, dichas cajas eran de la negatividad, positividad, objetividad, indiferencia y futuro, por lo que posteriormente se les pidió que se reunieran en equipo discutieran y obtuvieran los conceptos o palabras que podíamos encontrar en el poema y que podían quedar en alguna de las cajas que había en el aula, el objetivo de la actividad era que leyeran el poema y después buscaran y vieran cuantos aspectos o situaciones diferentes podíamos encontrar en un sólo poema y sobre el mismo hecho.



IV-5. Alumnos trabajando con el poema *el niño yuntero*



IV-6. Alumnos poniéndose de acuerdo sobre los conceptos del poema *el niño yuntero*



IV-7. Alumnas trabajando con la poesía de guerra

Una cuestión significativa fue que participaron de buen agrado, aunque se tardaron más de lo que habíamos planeado, encontraron aspectos para poner en todas las cajas, no hubo ningún rotafolio que se quedara vacío, varios conceptos se repetían, pero todos lograron identificar la idea principal, hubo chicos o equipos que a la hora de preguntarles por qué habían puesto tal o cual concepto en cada una de las cajas, argumentaron muy bien lo que pensaban y su explicación, otros por el contrario, les costó más trabajo, pero cuando les tocó participar todos y cada uno colaboraron en el trabajo.

No obstante, para esta clase tenía preparadas dos actividades para trabajar, pero con lo que pasó antes de comenzar la sesión y que los alumnos se tardaron más de lo que había previsto, sólo me permitió llevar a cabo la primera actividad, pues en ella se fue todo el tiempo de la clase, por lo que tuve que dejarles de tarea que leyeran las páginas 6 a la 22 del libro, *La Guerra Civil contada a los jóvenes* y planear o presupuestar que para el lunes cuando nos veríamos nuevamente, comenzar con la siguiente actividad y seguir trabajando.



IV-8. Portada del libro,
La Guerra Civil contada a los jóvenes

Una de las cosas que percibí fue que ya no encontré el momento adecuado para ponerles la música, tampoco pude llevar a cabo el cierre de la sesión, pues los alumnos de la siguiente clase ya estaban fuera del salón y comenzaban a hacer mucho ruido, lo que contribuyó a que de algún modo me pusiera nerviosa y gastara más tiempo tratando de que los chicos guardaran silencio, explicándoles los puntos que creía necesario y además hacer que los chicos no se desesperaran, de modo que no hubo tiempo para nada. Los alumnos ese día estuvieron particularmente inquietos, aunque trabajaron. No obstante, eso me obligó a que la siguiente sesión, me organizara mejor y tratara de administrar el tiempo de modo que podamos llevar a cabo todo lo que había presupuestado.

4.1.3.3 Clase tres

Esta clase comenzó a las siete y cuarto a.m., ya que había más actividades para llevar a cabo, y aunque me había comprometido a empezar a las siete veinte, decidí iniciar antes, pues como no terminamos la segunda actividad de la clase dos, necesitábamos realizarla y ponernos al corriente. Aquí hay que aclarar que esa necesidad de estar al parejo de las actividades que había planeado y lo que se llevaba a cabo en el salón, era mía, es que sentí que si algo no se alcanzaba a ver o se comprendía como debía, iba a terminar perjudicando a los alumnos.

Nuevamente, se les pidió a los chicos que en un sticker pusieran su nombre y lo pegaran en el rotafolio de asistencia, hoy acudieron 18 hombres y 15 mujeres, dando un total de 33 alumnos. Gráficamente se ve de la siguiente manera

IV Gráfica 3. Asistencia a clase



Para comenzar, ahora si se puso la canción *el tren blindado*, para que los alumnos escucharan el tema que se trataría ese día en la sesión, a pesar de que las bocinas no se escuchaban del todo bien, pudimos incluir la música y lograr que ellos vieran otra fuente para abordar el tópico de la Guerra Civil.

Después que terminó la canción, les pregunté de qué hablaba y cómo se relacionaba con el tema, tuvimos buenas respuestas, posteriormente, comencé la explicación acompañada de una presentación de power point en donde les mostré algunas imágenes representativas de lo que habíamos trabajado las clases pasadas, y lo que se vería de nuevo, en esta parte, me enfoqué en que vieran como había sido la primera etapa del conflicto armado, cuando se levantó en armas el ejército, para que lo fueran relacionando con lo que habíamos visto anteriormente e identificaran este hecho como una consecuencia de la situación española.

Como ya mencionamos, un punto importante fue llevar a cabo la actividad de la Espina de Ishikawa, la cual consistía en comparar como republicanos y nacionalistas se prepararon para el estallido de la guerra, que cada vez parecía más inminente, lo que pudimos notar en esta parte, fue que casi nadie leyó el texto que se dejó de tarea, ya que las participaciones que los chicos llevaron a cabo se relacionaron con lo que ya habíamos visto en las clases pasadas, y sólo algunos

mencionaron información nueva que brindaba el texto, lo cual me contrarió un poco porque sólo eran cinco hojas y la mitad era texto y la otra imágenes, pero al parecer los chicos no tuvieron tiempo o no quisieron hacer la tarea, aunque siguieron participando y contestando las interrogantes que les íbamos planteando.

Una de las cosas positivas que sucedieron fue que las imágenes de la presentación, les llamaron la atención y estuvieron siguiendo con atención el desarrollo de la explicación que estábamos brindando, aunque es necesario mencionar que el equipo de cómputo que el CCH amablemente me prestó, como era antiguo, en un momento en que estábamos realizando la presentación, se pasmó, ya no respondió por lo que tuvimos que desconectarlo y apagarlo para que volviera a trabajar nuevamente. Lo que me tomó por sorpresa, pero eran cosas que podían suceder y que no permite conocer y experimentar por todas las cuestiones que los profesores del Colegio tienen que pasar, y saber sortear para no ver interrumpida su labor.

Así que mientras el equipo reiniciaba, decidí llevar a cabo la segunda actividad, la cual consistía en identificar a los líderes de cada bando, asignarles características propias e ir comparando las ideas, funciones e imaginarios de cada uno de ellos tenía y la función de los poetas respecto a las ideas colectivas que se generaron.

A los estudiantes les encanta competir, cuando hay que llevar a cabo un concurso se ponen muy atentos y llevan toda su energía a esa situación y como en esta actividad los dividimos en hombres y mujeres, siendo los primeros nacionalistas y las segundas republicanas, la mayoría estuvo atenta y cooperativa. Algo que me pareció interesante es la disposición y los buenos argumentos que los hombres han mostrado, incluso más que las mujeres, y es raro porque suelen ser éstas las que mejor trabajan. En esta dinámica, traté de no ocupar todo el tiempo, pero algo que me entusiasmó fue ver lo dispuestos y animados que estaban los alumnos, por eso me tardé en cerrar la actividad, además me parecieron coherentes y claros sus argumentos, de hecho me pareció muy bien, la forma en que identificaron el uso de la poesía que cada bando realizó, de hecho, no esperábamos las respuestas que brindaron.

Después que el equipo de cómputo volvió a funcionar, proseguimos con la explicación, aunque comencé a sentir que el tiempo se acababa por lo que fui de manera más rápida y sencilla, aunque nuevamente hubo que estar callando a varios alumnos, en esta parte nos apuramos y logré llegar hasta el levantamiento militar, aunque no lo vimos a profundidad, pero pude mostrar y explicarles el mapa²⁰⁸ del levantamiento así como algunos de los personajes relevantes que se vieron involucrados en ese acontecimiento.

Este es el mapa que pusimos en clase y con el que trabajamos



III-1. Mapa del estallido de la Guerra Civil Española

De modo que di paso a la siguiente actividad, que consistía en leer un poema sobre lo que pasaba tanto en el bando republicano como en el nacionalista una vez que estalló la guerra, sólo que ahora se tenían que juntar todos en dos equipos y de los poemas que leyeron, elegir un personaje que englobara todas las ideas, sentimientos y características que se estaban viviendo en ese momento,

²⁰⁸ Tomado de <http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/mapas.htm#>.

después elegir a alguien de sus compañeros para disfrazarlo y posteriormente en plenaria argumentar el porqué de su elección sobre dicho personaje.

Con este ejercicio, se los alumnos pusieron muy animados, no los había visto así, ya que estuvieron organizándose y buscando la manera de llevar a cabo la actividad que les habíamos encargado, lo cual reforzó la idea que para comprender y estudiar la historia no es necesario ser solemne y hacer cosas en silencio, parte de que los estudiantes elaboraran su disfraz era para que trabajaran todos juntos, que pusieran en marcha su creatividad, practicidad y que identificaran en un personaje característico lo que pasaba en los frentes de guerra.

IV-9 y 10. Alumnas organizando y realizando el disfraz del legionario español



Algo que resaltó fue que las mujeres se organizaron más y fueron quienes mejor trabajaron, a los chicos les costó un poco más, desde organizarse hasta comenzar a hacer el disfraz. Esto quizá porque las chicas tuvieron una idea más clara sobre como confeccionar el disfraz y lo que debería de llevar, además se repartieron las obligaciones cada quien, mientras que los hombres hacían todo al mismo tiempo, leían el poema y quitaban o ponían cosas al disfraz y todos estaban liderando, no hubo alguien que guiará el trabajo.

En este punto podría parecer que hubo mucho relajó en el salón, pero de eso precisamente se trataba, que los chicos se pararan, hablaran y se pusieran creativos, que entre todos decidieran qué, cómo y por qué hacer el disfraz. Esta actividad sin duda les gustó. No obstante, el tiempo de la clase se estaba acabando y no pude dedicarle el tiempo que me habría gustado, también había que recoger el equipo audiovisual, guardarlo y ahorrar tiempo para tener todo listo en cuanto terminara la sesión, por lo que dejé que los chicos trabajaran y se organizaran entre ellos mientras recogía lo que faltaba.



IV-11. Alumnos organizándose para realizar el disfraz republicano

Al final cuando les pedí que terminaran y pasaran al frente a explicar sus disfraces, los personajes que eligieron, así como la justificación que dieron me pareció que estaba en consonancia con lo que hasta ese momento habíamos estudiado en clase. Las mujeres optaron por hacer el disfraz de un legionario, un

soldado nacionalista, que combate a los “rojos”. Mientras que los chicos optaron por disfrazar al compañero de campesino pobre y que está a punto de tomar las armas para irse a luchar por los republicanos.



IV-12, Alumnos llevando a cabo su disfraz

Esta elección de personajes responde a que los poemas que les di fueron diferentes y fue con toda la intención, pues mientras que a las mujeres les di poemas que hablaban de los “heroicos soldados nacionalistas” que peleaban por su religión y país, a los hombres les di los poemas que plasmaban la diversidad y lo poco organizado que se encontraba el ejército republicano. De modo que el objetivo de la actividad se cumplió cuando vi las diferencias que había entre los dos soldados así como lo que los impulsó a tomar las armas.

A modo de anécdota, el chico que los hombres escogieron y disfrazaron, al final dijo los últimos versos de uno de los poemas que les había dado y comenzó a decir “que el sería Cataluña, que él era el corazón de Madrid y que los defendería a muerte” es decir se metió en su papel.

No obstante, yo les había comentado que era una competencia y que les daría un premio al que ganara, de modo que se pusieron eufóricos a la hora de decidir quién había sido el vencedor, pero como no me decidía, opté por decidir la próxima clase.



IV-13 y 14. Presentación de los disfraces

Y aunque no quedaron del todo conformes, me pareció que se divertieron, que ya identifican los bandos que participaron en la guerra, así como lo que cada uno buscaba, también están conscientes de la situación de España antes de la contienda, los problemas por los que atravesaba y lo que nos pareció mucho más interesantes es que ya saben que la poesía de guerra fue usada en cierto momento como propaganda, y que ayudó a llevar a cabo la labor de convencimiento y de suma de seguidores para cualquiera de los bandos, en esta parte, considero que los poemas sobre los líderes fueron los que menos trabajo les costó analizar y en donde pudieron lograr un desempeño destacado.

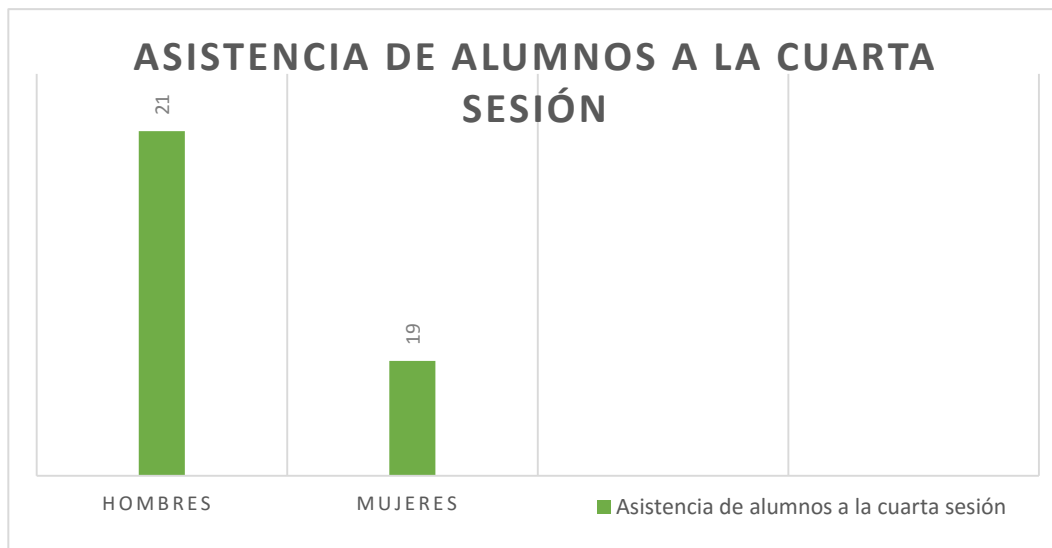
Aun así, había planeado terminar la clase con otra canción, pero desafortunadamente por los imprevistos con el equipo y el tiempo ya no pude ponerla para cerrar de esta manera la sesión.

4.1.3.4 Clase cuatro

La clase comenzó con una serie de avisos, primero hablé sobre la resolución de la última actividad que habíamos llevado a cabo, también se les dijo sobre un material que elabore para ellos y que tenía como objetivo que tuvieran la información de las etapas de la guerra a la mano y que les serviría para comprender mejor como fue el proceso de la Guerra Civil Española.

Ese día asistieron 40 alumnos, de los cuales 21 fueron hombres y 19 mujeres, gráficamente se ve de esta forma.

IV-Gráfica 4. Asistencia a la cuarta sesión



Para iniciar, puse el video *Resumen de la Guerra Civil* el cual me gustó y decidí usarlo por las imágenes que mostraba, las cuales fueron pertinentes ya que mostraban tanto al bando republicano como al nacional, dicho video lo pusimos hasta donde abarcaba las tres primeras etapas de la guerra, ya que hasta ahí veríamos ese día.

Es necesario recalcar que tomando en cuenta las indicaciones y aclaraciones que la profesora de Práctica Docente III me hizo, decidí ordenar la información sobre las etapas de la guerra en cuadros comparativos que nos permitieran ver como fue el desarrollo, acciones y rumbo que ambos bandos tomaron, durante el desarrollo de la contienda, ya que si dejaba información suelta

podría terminar confundiendo a los alumnos o que les costara más trabajo el comprender cabalmente el proceso histórico.

A mi parecer funcionó bien esa estrategia de darles la información así me fueron siguiendo con la explicación que les brindé, pues ellos ya tenían los cuadros con los datos más relevantes, asimismo percibí que la clase fluyó mejor, a pesar de la información nosotros seguimos haciendo mucho hincapié en las imágenes, en la fuerza de éstas. De igual manera entre la presentación, realicé algunas preguntas que algunos estudiantes comentaron y aportaron ideas.

De la explicación que les di a los alumnos sobre la Guerra, retomo los mapas que trabajamos ese día en clase y que responde a las etapas dos²⁰⁹, y tres²¹⁰ respectivamente.



III-3. Mapa de la tercera etapa de la Guerra Civil Española

²⁰⁹ Mapa tomado de <http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/mapas.htm#>.

²¹⁰ Mapa tomado de <http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/mapas.htm#>.



III-2. Mapa de la segunda etapa de la Guerra Civil Española

Una situación que llamó mi atención fue cuando un alumno preguntó sobre el ejército nacional, ya que él creía que eran los que tenían un cuerpo castrense improvisado, antes de que contestara, una de sus compañeras fue la que resolvió la duda y le explicó lo que ya habíamos visto sobre los ejércitos y su participación en la guerra, diciéndole las características del ejército nacionalista y del republicano y porque estaba confundido. De hecho, al final de la clase, esa chica se acercó conmigo y me comentó que le gustaban mucho los poemas, que ella los estaba guardando y que la emocionaban y se veía muy contenta. Lo cual sin duda me alegró el día.

La actividad principal para ese día fue reunirse en equipo, leer un poema que hablaba sobre la vida cotidiana de la guerra, pues como mencioné en el capítulo anterior, de las varias categorías que obtuve, la de vida cotidiana, me

pareció que era una que podía aportar bastante al tema. Fueron cinco poemas diferentes los que se repartieron, pero consideré que hacer equipos de ocho personas sería problemático, por lo que hice seis equipos, aunque dos de ellos tuvieran el mismo poema. Les pedí que después de leer el poema, en equipo hicieran una maqueta con la idea principal de su poesía. Se les dio media hora, para que se organizaran e hicieran el trabajo. De esta dinámica rescato que los estudiantes se sintieron motivados, estuvieron trabajando, leyeron el poema y al parecer a todos les gustaron, los mensajes les quedaron claros e inmediatamente se pusieron a trabajar para elaborar sus maquetas.



IV-15. Alumnos elaborando su maqueta



IV-16. Equipo diseñando su maqueta

En un principio pensé que nos les daría tiempo de hacer todo, pero se organizaron bien y pudieron terminar el trabajo, de hecho, lo hicieron bastante bien, elaboraron muñecos, casas, edificios, trincheras, cañones y fueron trabajos e interpretaciones bastante buenas, pusieron su creatividad a trabajar, su energía y lo relacionaron con lo que habíamos estado viendo.

De hecho, creo que fue mi mejor clase, ya que los alumnos trabajaron, estuvieron participativos, entusiasmados, terminaron en tiempo lo que les permitió presentar sus diversos trabajos, exponiendo el poema y como lo reflejaban en su maqueta, de hecho, el resto de compañeros estuvieron entusiasmados en su trabajo y el de sus compañeros. Algo que rescato es que además de comprender y presentar la idea central del poema, los bachilleres pusieron en sus maquetas elementos que no venían en las poesías, como las banderas de los diferentes bandos, los líderes, entre otros y eso lo usaron también en su argumentación a la hora de presentar sus trabajos.

A continuación, presento una serie de fotografías donde se ve a los alumnos con sus maquetas, algo que yo resalto es la cara de emoción y alegría que tenían los chicos ese día de la clase.



IV-17. Equipo presentando su representación de la poesía *el enlace*



IV-18. Maqueta del poema *el enlace*



IV-19. Maqueta sobre el poema *la novia del caído*



IV-20. Equipo presentando su maqueta del poema *pionera*



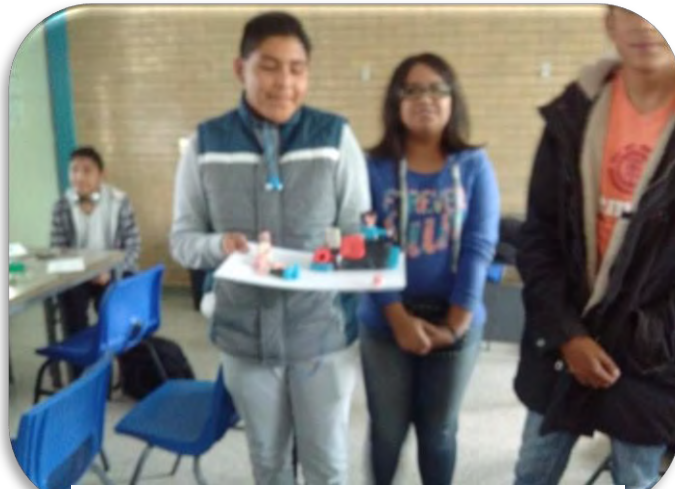
IV-21. Detalle de la maqueta sobre el poema *Rosario dinamitera*



IV-22. Equipo con su maqueta del poema *Madrid, ciudad en llamas*



IV-23. Detalle de la maqueta *Pionera*



IV-24. Otra representación del poema *pionera*

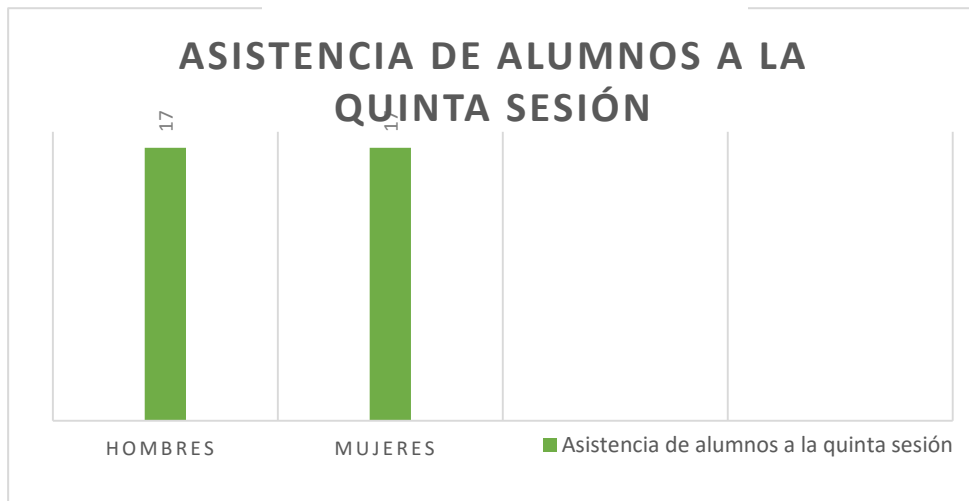
En este sentido quedé satisfecha y contenta con la forma en cómo se llevó la clase, la actividad y la respuesta de los compañeros, otra cosa que valoramos es que se rieron, divirtieron y al mismo tiempo estuvieron trabajando. Es decir, esto muestra que el aprendizaje lúdico es posible de llevar a cabo.

Aunque en la planeación había propuesto ponerles una canción para cerrar el tema, por falta de tiempo, ya no fue posible llevarlo a cabo.

4.1.3.5 Clase cinco

A esta clase acudieron 34 alumnos, de los cuales 17 fueron hombres y 17 mujeres, gráficamente se ve de la siguiente manera.

IV-Gráfica 5. Asistencia a la última sesión



Esta sesión la comencé de manera diferente, ya que la apertura fue que los alumnos leyeran un poema, para ver si podían identificar la etapa de la guerra, a la que hacían referencia las poesías. Por lo que repartí cuatro poemas diferentes para que los leyeran, posteriormente, les pregunté sobre qué estaban hablando los poemas, a qué bando pertenecían y que dejaban ver, lo que me permitió ver si habían entendido el poema, y si eran capaces de identificar a que etapa se estaba refiriendo, así como la descripción que de ese momento hacían.

Los alumnos respondieron de manera adecuada, posteriormente vino mi explicación sobre el desenlace de la guerra, la cual fue más corta y sencilla, ya que los chicos con la lectura del poema, prácticamente habían descifrado como es que había terminado todo.

A continuación presento el mapa²¹¹ que incluí en mi exposición,



II-4. Mapa del final de la Guerra Civil

²¹¹ Mapa tomado de <http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/mapas.htm#>.

Posteriormente les pedí que formaran equipos para trabajar la siguiente actividad, como ya habían leído un poema y sabían cómo es que terminó la guerra, la dinámica consistió en que realizaran un “meme” sobre esa última parte de la reyerta, a lo cual respondieron bien, les gustó esa idea, sobre todo porque es algo con lo que están familiarizados y ven todo el tiempo en sus redes sociales, se les dio 25 minutos para elaborarlo, posteriormente lo pegaron en el salón y pasaron a explicarlo. La mayoría fueron buenos, captaron la idea general, algunos lo hicieron de manera graciosa, como son la mayoría de estos “memes” otros fueron un poco más serios y menos ingeniosos, pero en general estuvieron bien.

IV-25. Chicas trabajando en la elaboración de su “meme”



IV-26. Chicos coloreando su “meme”





IV-27. Alumnos realizando el “meme” sobre el final de la Guerra Civil Española

Después les pedí que contestaran la pregunta: ¿qué sabes o aprendiste sobre la Guerra Civil Española? Esto como parte y complemento de la primera pregunta que les hice el día de la clase uno, ahora lo que quería era comprobar si hubo un cambio significativo en sus respuestas, lo cual me sorprendió porque si vi un cambio sustancial de la primera clase a esta última, de igual manera les apliqué una pequeña encuesta sobre el uso de la poesía y si les había gustado o no. Ya que para mí la opinión de los alumnos es fundamental, pues a final de cuentas lo que se hizo más que para mí fue para los alumnos.

Aunque estuvieron trabajando, el día de hoy los notamos más platicadores e inquietos, por lo que hubo que estar llamándoles la atención, de hecho, una de las tácticas que he aplicado con el grupo, es que cuando están hablando, me quedé callada y espero hasta que dejen de hablar, esa táctica me funcionó y otra cosa positiva fue que los mismos chicos les pedían a sus compañeros que guardaran silencio, algunas veces ya no hubo necesidad de ser yo la les pidiera que guardaran silencio.

Al final les di una breve explicación sobre lo que fue la Guerra Civil Española, así como la trascendencia e importancia de este acontecimiento el día de hoy y lo que significó para los españoles. Y porque es importante que nosotros como mexicanos estudiemos este tipo de acontecimientos y en qué nos pueden servir como sociedad. De igual manera se les agradeció por su participación, disposición y en general por la ayuda brindada. Lo que significó el fin de nuestras prácticas y de estar conviviendo con ellos. Una vez que les dimos las gracias y se

podieron retirar, algunos de ellos se acercaron conmigo y nos dieron comentarios positivos, así como de apoyo con el trabajo que estamos realizando y que al final fueron muy significativos para mí, porque la opinión de los chicos es muy valiosa y que a ellos les haya gustado o parecido interesante junto con los poemas, es gratificante y nos impulsa a seguir adelante y mejorar lo que estamos haciendo.

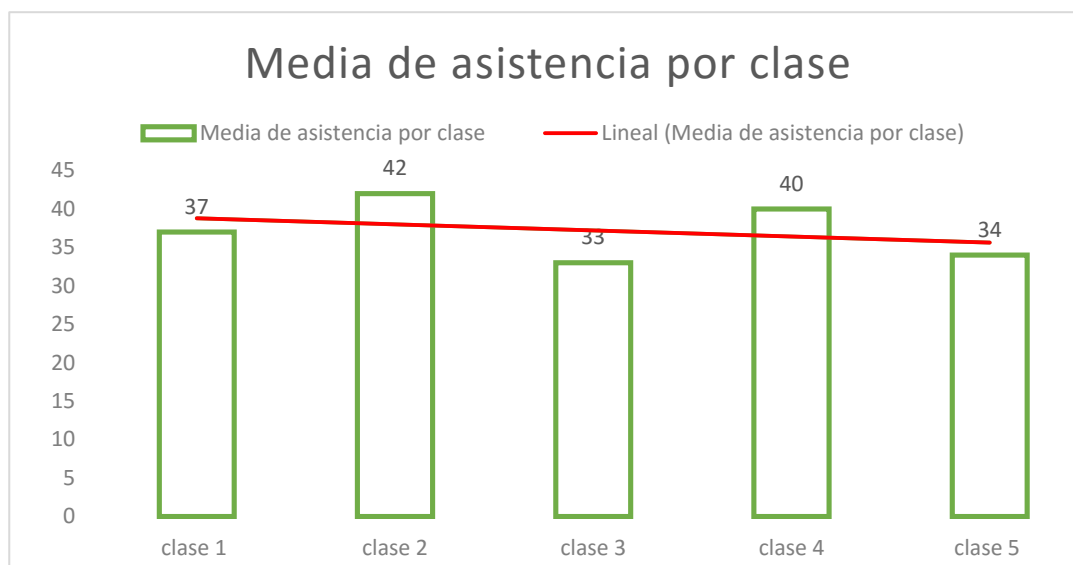
Asimismo, me deja ver que voy por el camino correcto, aunque hay situaciones que debo cambiar, mejorar o seguir perfeccionando, lo cierto es que no queda duda, que esto es lo que espero seguir haciendo y por lo que trabajaré día a día.

4.2 Análisis de resultados

Antes de presentar lo que obtuve con mis prácticas, me gustaría aclarar que algunas intervenciones o participaciones de los alumnos serán citadas en este trabajo, aunque para preservar su identidad solamente pondré entre comillas lo que mencionaron, pues aquí interesa rescatar la asimilación y construcción del conocimiento, no el señalamiento hacia los chicos que amablemente participaron en las prácticas conmigo.

La media de asistencia a clase, fue de 37. 2 alumnos por sesión, durante las cinco clases que tuvimos con ellos, siendo la clase tres la que menos asistencia tuvo con 33 estudiantes, mientras que la dos fue la de mayor afluencia con 42 miembros, aun así, creemos que la media fue bastante buena y constante

IV-Gráfica 6. Media de asistencia a las cinco clases de práctica



4.2.1 Resultados de las dinámicas de clases

Ahora bien, me gustaría comenzar diciendo que la estrategia que llevé a cabo, donde el eje principal fue el uso de la poesía de guerra para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de nivel bachillerato, fue **positivo y alentador**, a continuación, explicaré por qué.

Primeramente, la estrategia estuvo enmarcada en la teoría pedagógica y didáctica crítica, por lo que todo lo que se realizó y diseñó en ésta, fue siguiendo los fundamentos principales de dicha postura, motivo por el cual, ninguna clase fue igual, todas tuvieron actividades, dinámicas y maneras de explicar y de llevar a cabo los procesos de distintas formas, con el objetivo de que los chicos no se aburrieran, que vieran que había diferentes formas de abordar la historia y trabajar un mismo recurso, como fue la poesía.

Pero sobre todo que comprendieran que el conocimiento es algo que podemos ir construyendo entre todos, que ya no es necesario que sea el profesor quien dé toda la información y ellos estén en actitud pasiva, lo que propongo implica que sean ellos activos, conscientes de su participación, relevancia y construcción en el salón de clases, al mismo tiempo que se reconozcan como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso seguimos lo que dice Pagés sobre las prácticas de enseñanza y que contribuyó a que decidiéramos organizar y dar nuestras clases de otra forma.

No creo que la manera más adecuada para cambiar la situación de la enseñanza de la historia consista en la aplicación de recetas o fórmulas mágicas. No existen. Nadie que conozca la realidad de la enseñanza defendería hoy que el cambio de las prácticas es el resultado del cambio de los programas o del currículo, de las leyes o de las normas de las administraciones, o de la aparición y utilización de nuevos libros de texto de nuevos materiales didácticos. **El cambio de las prácticas de la enseñanza de la historia depende fundamentalmente del profesorado.**²¹²

Y que fue algo que realicé, cuando eran ellos quienes respondían preguntas o inquietudes de otros compañeros, por ejemplo, durante la clase cuatro, un alumno preguntó: “maestra, ¿cómo es que los republicanos, iban ganando territorio, si como

²¹² Joan Pagès Blanch, “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, en *Revista Escuela de Historia*, vol. 1, núm. 6, 2007, Universidad Nacional de Salta, Argentina, p. 28, negritas mías.

dice usted, estaban desordenados, poca experiencia de los militares?” Entonces una alumna, antes de que contestara, tomó la palabra y le dijo: “son los nacionalistas, los que estaban ganando territorio, pero ellos si tenían las acciones militares porque eran militares, pero los republicanos no”. Lo cual me sorprendió y al mismo tiempo alegró, porque ya no fue necesario que interviniera o que dijera la explicación, pues la chica amablemente, le dijo a su compañero en que estaba confundido y fue una muestra de que estaba comprendiendo y dispuesta a colaborar con otros compañeros.

Ahora bien, las clases a pesar que fueron distintas a lo que habitualmente realizaban con su profesor titular, por lo que no quise que el cambio en la forma de impartir las clases fuera drástico para los chicos, pues podrían sentirse confundidos, de modo que las clases las llevé de forma gradual, así la primera fue una introducción y ejercicio para que se familiarizaran con la poesía de guerra, la segunda usamos algunos métodos tradicionales como el pizarrón, mapas de nubes y ya en la tercera ocupamos power point, pero también, imágenes, mapas, poemas, papeles de colores y a partir de ahí fuimos buscando que ellos participaran más y que mi intervención fuera menor y se encargara sobre todo de guiar, orientar e ir aclarando confusiones.

Mismo que se vio también con la poesía y como la trabajaron, ya que comenzamos practicando con un poema corto, de lenguaje sencillo y poco a poco les fuimos proporcionando poemas más largos, con lenguaje más complejo, porque ése era uno de los puntos neurálgicos, que conocieran diversas poesías y sobre todo los mensajes, discursos e intenciones que cada uno de éstos poseían pues a pesar de que fueron creados en la misma época, y bajo el mismo suceso, los objetivos no eran los mismos, dependía de en qué bando estuvieras y que buscarás obtener o provocar con ellos, por eso es que no quisimos cambiar desde la primera clase, sino que intentamos que todo fuera un proceso de menor a mayor, para que los chicos se sintieran más seguros y firmes en cuanto a lo que íbamos realizando.

Ahora bien, las fuentes en este caso, los poemas fueron esenciales para los chicos y para mí, porque también me interesaba comprobar lo que dice Keith Barton sobre que los alumnos responden mejor a nuevas fuentes históricas

Además de producir un interés mayor en los estudiantes, el uso de alternativas a los libros de texto tradicionales puede también incrementar la comprensión: los estudiantes que leen textos que han sido reescritos para explicar conceptos y clarificar conexiones causales tienen más capacidad de comprender y de recordar su contenido que aquellos que han leído pasajes de libros de texto tradicionales. El uso de materiales diferentes (o adicionales) a los libros de texto también se asocia con notas más altas en las pruebas de rendimiento de la asignatura de historia de Estados Unidos.²¹³

En ese mismo tenor, quisimos que las actividades que ellos habitualmente realizaban con su profesor titular cambiaran, uno de los objetivos de ésta investigación es mostrar cómo se puede romper con los modelos tradicionales y las formas autoritarias de las clases típicas, que obligan a los alumnos a permanecer sentados dos horas, casi sin moverse y estar en silencio, cuando nosotros quisimos hacer todo lo contrario, para nosotros el salón de clases no debe ser un lugar solemne, sino que los alumnos deben expresarse, dejar sentir su voz, su sentir, moverse, pararse y hacer cosas que los saquen de su ensimismamiento.

Un comentario que se me hizo fue que con dinámicas donde los chicos se movieran podrían distraerme, pero no concuerdo, porque mientras se estaba dando la clase y algunos chicos se levantaron, observé que hicieran lo que les mencioné y pude seguir el orden de mi discurso, además me gustó ver que los estudiantes se sintieran con la libertad de poner su nombre de pila o completo, hacer dibujos y que fueran ellos quienes decidían cuando dejar constancia de que habían asistido.

Un aspecto que me pareció interesante fue que con las tarjetas de trabajo en donde les pedí que pusieran su nombre, me percaté que muchos de los alumnos les pusieron dibujos, colores, cinta adhesiva de muñecos, varias cosas que me permitieron confirmar que el grupo 228, le gusta mucho poner a trabajar su creatividad, todo lo que sea pintar, dibujar, cortar y crear es algo que los alienta y están deseosos de llevar a cabo actividades de ese tipo. Y resaltamos que aunque fuera una clase de historia pudimos ejercitar esta faceta de los muchachos.

La tarjeta sirvió y fue efectiva, aunque bien es cierto que el grupo es participativo y colaborador, hubo dos ocasiones en la clase tres y cuatro, cuando los mismo chicos después de participar y algunos al final de la clase se acercaban con

²¹³ Keith C. Barton, "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, 2010, Universitat de Barcelona, Barcelona, p. 103.

su tarjeta en la mano y me pedían que les pusiera las participaciones que habían tenido en la clase, otra vez vi que tenían sus tarjetas fuera junto con su cuaderno, es decir, no la olvidaron, por el contrario la tuvieron presente y vieron que más allá de que yo pudiera identificar sus nombres con esa tarjeta, era símbolo del seguimiento que durante las clases llevaba a cabo de lo que ellos hacían en el salón.

Todo esto porque además de probar y ver el resultado de los poemas como estrategia didáctica, también estaba en juego mi crecimiento y mejora como profesora, pues no podía seguir impartiendo clases como al principio de la maestría, algo que me quedó claro y que compartimos con Edgar Gómez Bonilla, es la responsabilidad que tiene el profesor de Historia, con él y sobre todo con sus alumnos.

se recomienda en las *habilidades didácticas*: estructurar los contenidos de manera que el tema tenga continuidad; hacer más práctica la planeación; variar las estrategias para captar la atención del grupo; manejar técnicas grupales que promuevan el trabajo individual y en equipo; utilizar recursos didácticos y material audiovisual para que cada clase cambie y despierte el interés de los alumnos; preparar exposiciones gráficas apoyándose de mapas, líneas del tiempo e imágenes.²¹⁴

4.2.2 De los materiales de lectura

Asimismo, tuve resultados positivos con los materiales complementarios de lectura que propuse, los cuales decidí tenían que ser diferentes de los que usaban los chicos, ya que me pareció que el libro de texto que manejaban en clase no tenía calidad en la información que proporcionaba, además era más de corte materialista, aunado a que es un texto hasta cierto punto viejo, y sobre todo el tema de la Guerra Civil Española, lo trataba en una cuartilla y se enfocaba sobre todo a la creación de la Falange española, por lo que nos dimos a la tarea de buscar nuevos materiales que estuvieran actualizados, que abordaran el tema y que concordara con nuestra perspectiva de estudiar la historia desde la escuela de los Annales y la Historia Cultural.

²¹⁴ Edgar Gómez Bonilla, "Lo que el historiador enseñante sabe y hace. Identificando habilidades docentes en practicantes de la Licenciatura en Historia", *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 16, enero-junio, 2013, Instituto de Investigaciones en Educación, Veracruz, p. 18.

Pero, sobre todo, lo que me interesaba era tener materiales que estuvieran enfocados en los jóvenes, ya que el semestre pasado a los alumnos con quien practiqué les di a leer unos capítulos del libro de Jaques LeGoff, *La edad media explicada a los jóvenes*, y vi que tuvo buenas críticas y aceptación por lo que decidí seguir en el mismo tenor en cuanto a los materiales que ocuparía.

Por lo que el libro, *La Guerra Civil contada a los jóvenes*, fue usado en la clase tres, donde los chicos entraron de lleno en el desarrollo del enfrentamiento bélico, ahora bien, es necesario explicar que no leyeron todo el libro, sólo les proporcioné las primeras páginas en donde explica el comienzo de la guerra, los bandos, ideologías, apoyo extranjero, entre otros, pues pensé que con eso reforzarían lo visto en clase y coadyuvaría a que comprendieran mejor lo que vendría después. Una de las peculiaridades del libro es que en una hoja viene el texto relatado de manera muy clara y en la otra una imagen que ilustra la idea principal que se está tratando, de modo que los chicos rápidamente revisan el texto y ven la imagen, lo que sirve para darse una idea de lo que pasaba en España en ese momento.

En el mismo ámbito, otro libro que fue usado y muy bien aceptado por los chicos fue el de *La Guerra Civil para principiantes* el cual es una especie de historieta, en el que un pequeño texto viene acompañado de viñetas o imágenes, y que los chicos leyeron un poco más, porque éste fue usado para comprender la situación española, antes del estallido de la contienda, porque era el tema más largo y mucho de lo que comprendieran sobre este momento marcaría su entendimiento y reflexión posterior sobre la contienda, por lo que era un texto base y fundamental.

Durante la clase dos, que trabajamos ese texto, les pregunté a los alumnos qué les había parecido la lectura, en sus palabras, estas fueron sus respuestas:

-“pues estuvo interesante y está padre porque no sólo habla de antes, sino de actualmente, como es que esto está cambiando”

-“estuvo muy padre porque se da a entender los ciertos momentos que se llega a vivir, o sea está muy bien explicado y yo digo que si ayuda eso, tipo como de historieta”

-“fácil de comprender, los dibujos si ayudaban y se entendía bien”.

Por lo que vi, a los chicos les resultó “interesante”, “padre” y “fácil” de comprender, lo que nos invita a reflexionar como docentes, sobre el tipo de materiales que podemos incorporar en nuestras clases, así como en la búsqueda de nuevas fuentes de información e históricas que hagan nuestras clases más amenas, interesantes, fluidas y sobre todo que lleven a los alumnos a que reflexionen sobre el texto o lo que acaban de leer, pues considero que de nada sirve que lean un libro o lo resuman y se quede hasta ahí, que no haya retroalimentación, aclaración de dudas, comentarios o dejarlos con más interrogantes, creo que muchas veces también se ha caído en la rutina a la hora de impartir clases y usar los mismos materiales porque los maestros a veces tampoco hacemos más para mejorar nuestras clases o simplemente no queremos buscar o actualizarnos. De modo que también sería necesario hacer una autocrítica a nuestra zona de confort y cuestionarnos por qué no queremos salir de ella.

Prueba de esto, fue la sesión dos, en donde armamos un mapa de nube, con la información que los estudiantes proporcionaron y aunque fui explicitando y complementando lo que ellos decían, la participación fue buena, así como su nivel de comprensión. Ahora bien, a continuación, presentamos puntos importantes que los educandos expresaron durante la clase.

“-¿cómo o por qué dice que lo que pasó en España fue una guerra civil?

“-Porque fue interno y hubo dos fuerzas no hubo otros países involucrados unos querían que cambiaran y otros querían permanecer”

“dice que fue una guerra civil entre los mismos españoles”

Otra cosa que me percaté, es que los chicos, sí pudieron relacionar temas anteriores que ya habían visto con el profesor titular y que a la hora de preguntarles en clase o mencionar ciertos conceptos no les resultó extraño, por el contrario, sabían perfectamente de lo que estaba hablando y lo conectaron bien a la hora de identificar la situación de España en la década de los treinta.

“¿España, entraba en el juego del imperialismo? no, ya no

Lo mismo, observamos cuando les pregunté: “¿qué influyó a los obreros, qué pasó fuera de España?”

“la revolución soviética”

¿Por qué?

“porque en ese momento, ellos se alzaron contra su zar, entonces los españoles se enteraron de eso y pensaron que si ellos pudieron hacerlo porque ellos no”

“¿qué otro hecho fue muy importante para España?”

La Primera Guerra Mundial

¿Por qué?

“porque a veces le tenían que llevar productos a otros países, entonces tuvieron que crear sus propias materias primas, tuvieron que trabajar más para vender lo que necesitaban”

Como podemos ver los estudiantes cuando llegué a trabajar con ellos, no estaban en blanco, tenían cierta idea sobre los acontecimientos pasados y que fueron importantes porque tuvieron repercusión en España, lo que además complementó la información que les di por medio de la lectura, y que rompe un poco con el estereotipo de que los jóvenes no saben nada o que no les interesa, así como de algunos profesores que piensan que los educandos tienen pocos conocimientos, para mí los chicos tienen un gran potencial, son personas inteligentes lo único es que hay que incentivarlos, proponerles y hacerles saber que sus participaciones y colaboraciones en el salón son valiosas, situación que trataba de realizar, cuando les decía expresiones como ¡Muy Bien! ¡Exacto, ese comentario es adecuado! Inclusive hasta darles las gracias o hablarles por su

nombre, eso, por ejemplo, vi fue algo que les llamó la atención, pues se me quedaban viendo o decían, ya se sabe mi nombre.

4.3 Resultados sobre el trabajo y reflexión con los poemas

En lo que respecta a los poemas, desde la clase uno trabajamos con ellos, no obstante, en la clase dos ya pude ver algunas interpretaciones y cómo reflexionaron los chicos en torno a ellos.

Del primer poema con el que trabajamos en la clase dos, titulado *el niño yuntero*, la actividad fue que después de leerlo, en las diferentes cajas pusieran los aspectos que ellos creían que eran positivos, negativos, objetivos, indiferentes y lo que hablaba sobre el futuro, para que vieran como a un poema se le podía interpretar de diversas maneras, así como todos los mensajes que traía inmerso. Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue que uno de los equipos, notó en los poemas aspectos que yo en un primer momento no percibí, pero que después de que ellos lo expresaron tuvo sentido y vi que tenía lógica, lo que nuestros alumnos identificaron y lo colocaron en la caja de lo positivo fue:

-“Fe, aspiración, compasión y comprensión, porque tenían un cierto motivo para seguir adelante, este, la aspiración porque ellos vivían creyendo que su país podía cambiar, y compasión porque se nota la comprensión por lo que está pasando el niño y otras personas”

Y que aunque en un momento me quedé pensando, ellos dijeron que era porque el poeta estaba expresando todas esas posibilidades, a pesar de que el poema es triste y cruel, pues cuenta la historia de un niño trabajador, ellos vieron que dentro de toda esa difícil situación en que se encontraban los campesinos españoles, el poema estaba denunciando la terrible situación, porque era necesario que la gente despertara y se diera cuenta que había que hacer algo para cambiar la condición tan terrible en la que se encontraban. Así, lo importante para ellos fue lo que se proponía para cambiar y no quedarse con las manos cruzadas.

Por otro lado, cuando les pregunté a todos, cuál sería el objetivo de dicho poema, respondieron de la siguiente manera:

“pero está hablando de denuncia, de una posibilidad de cambio, era necesario que la gente supiera, esos poemas se escribieron en ese momento cuando estaba pasando la situación, entonces era el objetivo de que la gente supiera lo que estaba pasando en ese momento en España”

Cuando tocó el turno de la caja de lo negativo, en esa hubo más conceptos y fue la que menos trabajo les costó, entre todo lo que pusieron rescatamos los aspectos que dejan ver cómo identificaron claramente, algunos de los problemas por los que atravesaba España.

-“la niñez de la clase obrera, porque una sociedad con mucha desigualdad, trabajar ya desde pequeños, tenían una mentalidad diferente, de que eso era parte de su destino era lo que les tocaba”

-“la calidad de vida, no tenían la misma calidad de vida que el hijo de un burgués, pues desde pequeños trabajaban, no tenían posibilidades de una educación buena, ni salud”

-“Explotación, a que a pesar de que se veía como se estaban explotando a los adultos y los niños, al ver que era la situación actual (bueno de ese tiempo) no se hacía nada, no le daban importancia, y no se veía que pudiera cambiar”

Durante la sesión tres, que fue donde los alumnos hicieron varias actividades, les proporcioné varios poemas sobre los líderes, tanto nacionalistas como republicanos, y ellos tenían que identificar las características que le daban a cada uno de los dirigentes, después debatimos y argumentamos sobre el uso y objetivo de esos poemas. Considero que estos poemas, sobre los personajes centrales eran cortos, con un lenguaje muy sencillo, coadyuvó a que fueran con los que trabajaron más rápido y con los que más se apasionaron los estudiantes, aunque bien es cierto que el grupo es muy competitivo y les encanta debatir, como para esa sesión los dividimos en hombres y mujeres, unos republicanos y otros nacionalistas, creo que eso los alentó a trabajar con más ánimo.

Por un lado, los hombres, a quienes les tocó trabajar con los poemas nacionalistas, identificaron las siguientes características atribuidas a sus personajes.

-“alegres, tienen valor e hidalguía, Franco como caudillo, sabe sonreír, sabe vencer, valiente, son bravos, vida interesante, poderosos, ricos”,

-“elegidos de Dios”

-“sobrevivientes, sabían pelear”

-“vida intelectual privilegiada, sencillos”

-“sabían mandar, ingeniosos, seguros y firmes”

Y que se contrapuso con los adjetivos que las mujeres tenían en los poemas republicanos, de los cuales destacamos lo siguiente.

-“eran héroes para el pueblo, valientes, luchaban por su país, amables, independientes”

-“exigían la victoria, considerados, no tenían poder, eran rebeldes, amaban a su país, humildes, guerreros”

-“pacientes, estrategas”

-“prudentes, considerados, apasionados, buscaban ser escuchados, utilizaban la violencia como último recurso”

Como podemos ver, los adjetivos calificativos que ambos mencionaron son sólo positivos tanto de un bando como otro, por eso es que los cuestionamos sobre la función que tendrían esos poemas, que hablaban de los personajes sobresalientes de la guerra, o por qué se habría escogido ese tipo de literatura, a lo que contestaron:

-“¿por qué habrán escrito poemas, por qué un poema? ¿Por qué no un texto, un cuento?”

-“porque la poesía se escuchaba más fuerte”

-¿más fuerte en qué sentido?

-“Porque los poemas expresan sentimientos y era una manera de hacerle llegar a las demás personas, ese sentir de lo que vivían en ese momento”

Aunque, posteriormente el que dio una respuesta más elaborada fue el compañero Luis Alberto, quien a pesar que sus compañeros no querían que hablase, expresó su opinión y dio una respuesta bastante completa a nuestro parecer:

-“porque la poesía transmitía, sentimientos, palabras y frases, en aquel momento, porque el poema expresa cómo es el republicano, a quién ataca el republicano, y si leían una revista les iba a aburrir y creían que estaban inventando, y por eso crearon la poesía”

Pues como él expresó la poesía transmitía y buscaba generar sentimientos, tanto positivos como negativos, con el objetivo de que la población se decantara para un bando u otro y que al mismo tiempo apoyara y justificara la guerra, aunque fuera en contra de los mismos españoles.

Además, comprendieron que los poemas tenían ideología y dependía del poeta, no pasaron por alto, que también los intelectuales y escritores tuvieron sus filias y fobias.

-“dependía de la perspectiva de la persona que está escribiendo, porque tanto republicanos como nacionalistas, creían que estaban haciendo lo correcto en la guerra”

Ahora bien, en medio del debate, cuando veíamos cómo funcionó el poema, una de las compañeras dio la respuesta que nos sorprendió, porque no pensé que lo fueran a comprender tan rápido y que llegarán a la conclusión sobre los usos y la importancia de la poesía de guerra en la clase tres, creí que a lo mejor en la cuarta o inclusive en la quinta clase, aunque también hay que decirlo la alumna que dio la respuesta, destacó por su inteligencia, participación y perspicacia.

“Además de que los poemas eran propaganda para mostrar a la gente, que era lo que convenía la gente, para que vieran que con Franco iba a progresar España saldrían de ese retroceso”

Lo que resaltó de esta respuesta es que identificó y comprendió que mucha de la poesía que se hizo en ese momento, y en especial la que hablaba sobre las características de los personajes principales fue usada muchas veces como propaganda de guerra, pues tenía la intención de modificar el sentir popular y además el lenguaje y las críticas eran muy claros, por lo que no escondían a quien apoyaban y defendían sus creencias a muerte, también para este momento vemos que en sus respuestas ya incluyen personajes históricos, ya saben quién fue el líder de los nacionalistas, del mismo modo que distinguen y comprenden los bandos y lo que se fue jugando en la guerra.

Ahora bien, otra actividad que tuvimos en esa misma clase, fue la de cambiar de bando, leer tres poemas y escoger a un personaje de los mencionados ahí, para después entre todos hacerle un disfraz y presentarlo al resto de los compañeros. A mi parecer en esta dinámica quien mejor lo hizo fueron las chicas, ya que su disfraz y explicación fue muy consistente, aunque el representante de los chicos le puso mucho corazón a su presentación.

Las chicas presentaron a un legionario nacionalista:

-“la idea principal era la guerra, no iban a discutir por algo, iban a defender lo que comenzaron los republicanos, tenían un objetivo, ya estaban siendo violentados por los republicanos, lo que ellos hacían era defenderse”

Ellas escogieron a una compañera a quien disfrazaron exactamente como decía el poema que vestían los legionarios, así explicaron su modelo

-“vestimenta en nuestro poema lo describía, del legionario, que tenía la bandera, el gorro en este caso faltó el arma, describe a un soldado, que no era un soldado de alto rango, sino iban describiendo como se sentían llegando a la guerra tenían miedo, pero aun así iban a luchar por su nación”

Los chicos por otra parte, decidieron presentar un campesino, el cual describieron de la siguiente manera:

-“el que lucha por su tierra, nos levantamos en la mañana, con la tierra pelean por los derechos de sus hijos, por la justicia y el trabajo, lo intentamos

hacer un poco más llamativo, la imagen de un campesino que se la pasaba trabajando y bueno en parte también la pobreza porque a pesar de que los republicanos ya estaban en el poder, la pobreza de muchas familias seguía existiendo, entonces un campesino podría estar”

Posteriormente, el compañero Luis Alberto, hizo algo curioso, se aprendió fragmentos de uno de los poemas que les había tocado y así con su vestimenta de campesino comenzó a declamar, ganándose el aplauso de sus compañeros.

“Soy un campesino que busca justicia, la devolución de su tierra, que su corazón está en Cataluña, que Madrid es el corazón de España, que no voy a dejar que vengan a invadir mi tierra”

Durante la clase cuatro, la actividad principal giro en torno a la vida cotidiana durante la guerra, ya que para mí era importante que los alumnos comprendieran como era que vivía o sobrevivía la gente que no peleaba, pero que tenía que convivir con el dolor, el miedo y la angustia, o los que sí pelearon, como vivieron cuando la contienda les permitió hacer alguna actividad “normal” además de que les expliqué que varios estudios históricos se encargaban de reconstruir los grandes episodios de la historia a partir de los testimonios de la gente común, por eso era importante conocer esas otras miradas, para esa actividad les pedimos que hicieran una maqueta con plastilina.

Lo que me gustó y fue curioso es que todos se pusieron a trabajar, en esta actividad no hubo uno que se quedara fuera y les encantó manipular la plastilina, hacer muñecos, edificios, bombas, cañones, pusieron toda su creatividad, además de que muchos, sino es que la mayoría se identificaron con la parte de los sentimientos y emociones que esos poemas en particular transmitían. Tal vez porque encontraron historias de amor, venganza, dolor y odio, emociones sumamente humanas, por lo que creo que eso facilitó mayor identificación y empatía histórica con los personajes.

El equipo uno, tenía el poema *el enlace*, aquí está su explicación

-“pues nuestro poema, hablaba sobre un soldado que estaba en la guerra, en medio de la guerra y estaba buscando a sus aliados, entonces describía todo lo que sentía, estaba desesperado, triste, desconsolado, entonces representamos lo que pasaba, va en su caballo y observa todo lo que pasa a su alrededor, están los dos bandos”

Ellos fueron muy sencillos en la explicación y en la maqueta, aunque el soldado que estaba en medio de un campo de batalla iba llorando.

Mientras que el equipo dos, su poema se titulaba *la novia del caído*

-“habla de un militar que se fue a la guerra y muere y ya no regresa y la chica está inconsolable, entonces dice que sus ojos se volvieron azules de tanto llorar”

Para este equipo esa última frase fue la que más se les grabó y en la que giró su maqueta, pues dijeron que les había conmovido lo triste de la historia.

Al equipo tres le tocó el poema *Rosario dinamitera*, el cual les gustó porque hablaba sobre una muchacha que va a pelear, es valiente y decidida en la guerra, entonces en su maqueta resaltaba la figura de Rosario, su cañón y un sinnúmero de cuerpos muertos, desmembrados y tirados por todo el terreno, y al lado de ella ondeaba la bandera republicana.

-“rosario dinamitera, trata de una mujer que se fue a la guerra, comenzó a matar gente, se levantó en armas, no iban a pasar, la representamos en su trinchera, con su cañón y con los muertos por todos lados”

El equipo cuatro, su poema hablaba sobre Madrid y lo mucho que la ciudad como personaje principal sufrió y vivió durante la guerra, así que basándose en una de las imágenes de la exposición que les di, hicieron su maqueta en torno a uno de los edificios que había recibido el embate de una bomba alemana, durante los ataques nacionalistas, Aquí está la presentación de su trabajo

-“habla de cómo Madrid estaba destruida y que todo mundo estuvo arriesgando su vida y así, habla de que se levantaron ellos para la guerra y dice todo lo que tuvieron que pasar, habla de cómo la mujer era la flor y ahora como hay humo, todos se fueron a la guerra, niños, mujeres y hombres por eso lo representamos así, porque Madrid era el corazón”

Ahora bien, los equipos cinco y seis tenían el mismo poema el cual llevaba por título *Pionera*, a mi parecer fue el equipo cinco quien hizo una mejor maqueta ya que logró representar todas las etapas y explicar porque la protagonista decidió ir a la guerra

-“trata de una pequeña niña que vio morir a su padre y no pudo hacer nada, entonces una vez que crece se convierte en generala del ejército, aquí está como ve morir a su padre, su casa destruida y como está luchando por los republicanos, no nacionalistas”.

Por otra parte, el equipo seis, dio una explicación más escueta y tuvo una maqueta más sencilla, aunque cumplieron con la actividad.

-“pionera, contaba de una niña que su padre murió en la guerra, pero ella no pudo hacer nada porque era pequeña y se convirtió y estaba en la guerra”

Ese día todos se pusieron en ambos lados del salón para ver las maquetas de sus compañeros y al final se fueron contentos, se veían relajados y algunos me lo dejaron saber.

Finalmente, durante la clase cinco trabajamos la última etapa de la Guerra Civil Española, lo relevante era ver si hubo un aprendizaje por parte de los chicos, a lo largo de las clases que estuve trabajando con ellos. Esa clase fue diferente porque abordamos el aprendizaje por descubrimiento, ya que lo primero que los alumnos hicieron fue leer diversos poemas sobre el fin de la contienda con el objetivo de que ellos descubrieran quienes habían resultado vencedores y cuál había sido el destino de los perdedores.

Cuando se les preguntó, de qué etapa estaban hablando esos poemas en específico, éstas fueron sus respuestas:

-“felicidad, de los que triunfaron”

Este último alumno que dijo que el poema hablaba sobre felicidad por parte de los vencedores, inclusive se puso a leer un fragmento del poema.

-“bueno, los perdedores están cansados, demacrados y se sienten mal y los demás están celebrando que ganó Franco”

Posteriormente, una compañera dijo que se reunirían, a lo que yo pregunté, ¿podría haber una reunión entre republicanos y nacionalistas?, algunos chicos respondieron:

-“no, porque siguen habiendo diferentes puntos de vista”

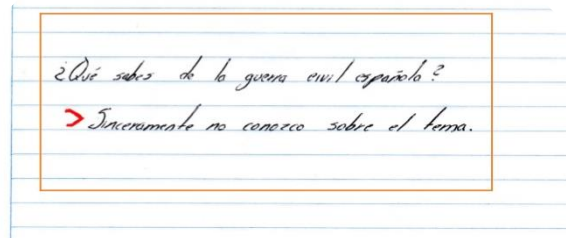
-“porque los nacionalistas no quisieron tener ningún acuerdo con los republicanos”

Después, les expliqué la última etapa de la guerra, los estudiantes hicieron preguntas y participaron, como era la última clase que estaba con ellos, quisimos hacerla más distendida, la actividad que realizaron fue un “meme”, a modo de los que ven en las redes sociales, en donde ejemplificaran cómo fue el desenlace del enfrentamiento.

Posteriormente, para completar la pregunta que les habíamos realizado en la primera sesión, volví a preguntarles: ¿Qué sabes sobre la guerra civil española?, que era en realidad la interrogante y la evaluación más importante para mí porque quise saber si hubo un cambio de las primeras respuestas a esta última y sobre todo si habían logrado comprender, asimilar y darle un significado diferente a la Guerra Civil Española por medio del uso de la poesía.

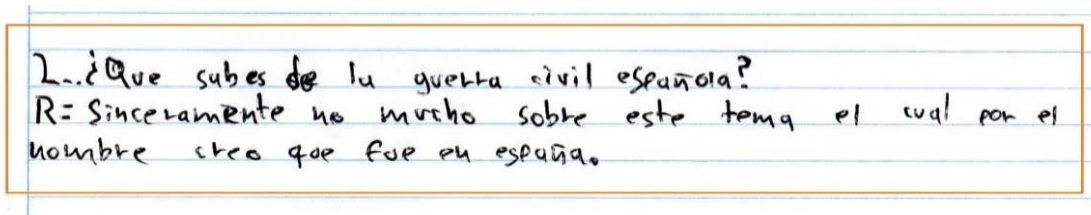
Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

La primera vez que les preguntamos qué conocían o sabían sobre el acontecimiento histórico con que trabajamos la mayoría de los chicos, contestaron de manera sincera que no sabían nada sobre ese tema. Así, por ejemplo, tenemos a la alumna Zaira, quien dijo no conocer nada sobre el tema.



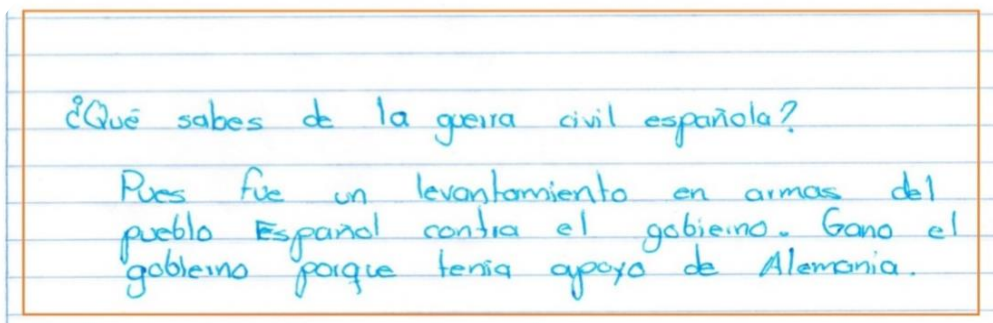
¿Qué sabes de la guerra civil española?
> Sinceramente no conozco sobre el tema.

El compañero Michel tampoco sabía gran cosa, o no mucho como él puso, aunque por el nombre cree que se dio en España.



¿Qué sabes de la guerra civil española?
R= Sinceramente no mucho sobre este tema el cual por el nombre creo que fue en España.

Alejandra por otra parte, admite no saber nada del tema, e inclusive lo expresa con una carita triste, aunque yo les dije que fueran sinceros, pues no se les estaba juzgando, simplemente quería saber si conocían o no.

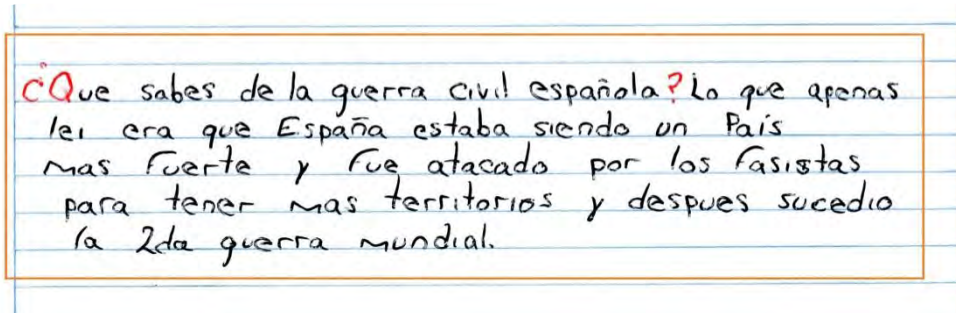


¿Qué sabes de la guerra civil española?
Pues fue un levantamiento en armas del pueblo Español contra el gobierno. Gano el gobierno porque tenía apoyo de Alemania.

No obstante, hubo chicos que tenían conocimientos previos o ideas vagas sobre lo que fue la Guerra Civil. Por ejemplo, Itzel escribió que había sido un levantamiento en armas del pueblo contra el gobierno, el cual había estado apoyado por Alemania.

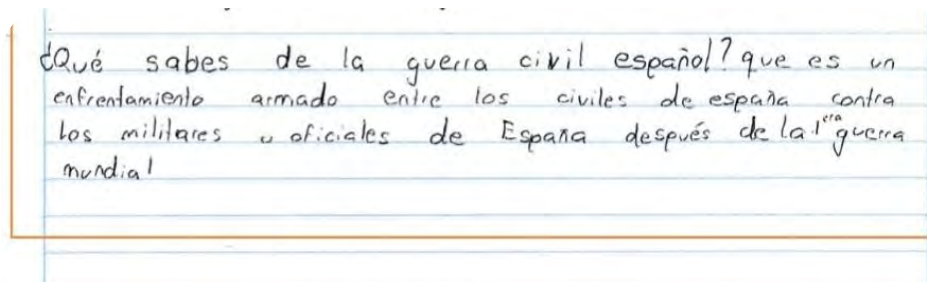
Es decir, aquí podemos ver como algunos chicos tenían clara la participación e importancia de Alemania en estas primeras décadas del siglo XX, aunque tal vez no sabían por qué o cómo había intervenido el país germano en España.

Juan Carlos por otro lado, presentó confusiones en cuanto a la información y algunos hechos históricos, aunque sabía que había un grupo denominado fascista, y que después de la Guerra Civil vendrá la Segunda Guerra Mundial.



¿Qué sabes de la guerra civil española? Lo que apenas lei era que España estaba siendo un País mas fuerte y fue atacado por los fascistas para tener mas territorios y despues sucedio la 2da guerra mundial.

Daniel, por otra parte, reconoce un acontecimiento histórico de gran trascendencia como es la primera Guerra Mundial y que la Guerra Civil fue justo después de la gran guerra, de igual manera, sabe que fue un enfrentamiento armado entre civiles y afirma que éstos se enfrentaron a los militares u oficiales de España, lo que me deja ver que no estaba errado en sus observaciones, solamente había que precisarlas.



¿Qué sabes de la guerra civil español? que es un enfrentamiento armado entre los civiles de españa contra los militares u oficiales de España después de la 1^{ra} guerra mundial

Así por lo que hemos visto, hubo chicos que no tenían conocimiento sobre el tema, pero también hubo aquellos que sabían ciertas cosas o situaciones que se presentaron antes, durante o después del conflicto, lo que nos lleva a reflexionar que los chicos si poseen conocimientos previos los cuales fueron adquiridos con el profesor titular o inclusive con otro profesor, antes de que participara con ellos, y también contradice aquellas voces que dicen a los adolescentes cada vez les

importa menos aprender, o que no son capaces de comprender los acontecimientos históricos, esto rebate esos comentarios y suposiciones. Por el contrario, creo que los chicos son inteligentes y capaces como cualquiera, lo que pienso es que tal vez falta estimularlos o llevarlos por caminos alternativos para aprender historia y que en lugar de alejarse de la materia y disciplina, se sientan atraídos y porque no, inclusive que lleguen a disfrutarla.

Esto lleva a que seamos los maestros quienes busquemos y pongamos más empeño en nuestra forma en cómo y con qué materiales realizamos nuestras clases, así como la relación que establecemos con los chicos, lo que los hacemos sentir, y percibir, todo esto encaminado a que obtengan aprendizajes significativos, pero también que se diviertan, que se sientan a gusto en el salón de clases, con el maestro y sus compañeros, para que vean que el aprendizaje no tiene por qué ser solemne, callado, ni una imposición sino que entre todos podemos coadyuvar a lograr éste y a mejor con esto la calidad de la enseñanza de nuestro país.

Ahora, después de cinco clases con los estudiantes del CCH y de reflexionar en torno a la Guerra Civil Española, mediante la poesía de guerra y de las diversas actividades que realizamos para lograr que los alumnos tuvieran un aprendizaje significativo y a largo plazo, pero que además ejercieran el pensamiento crítico, complejo y echaran mano de su creatividad, destreza, inteligencia y energía, los muchachos dejaron constancia de sus aprendizajes por medio de las respuestas a la interrogante de la última clase, ¿qué sabes sobre la guerra civil española?

Quiero aclarar que si bien los chicos pusieron respuestas muy parecidas, lo que yo resalto es el hecho de que no todos tenían que aprender lo mismo, porque no aprenden de la misma forma y lo significativo no tiene que ser igual para todos, sino que con sus respuestas vi y comprobé, como las diversas inteligencias están presentes en nuestros alumnos con quienes trabajé, así a unos les llamó la atención las grandes batallas, mientras que a otros los personajes principales, otros más resaltaron la función de la poesía como propaganda.

Es decir, ahí radica lo positivo de la estrategia didáctica, pues nunca pretendí que los chicos memorizaran el desarrollo de la guerra o las fechas y que a la hora de contestar todos dieran respuestas uniformes e iguales, sino que a mí me interesaba

que los alumnos comprendieran todo el proceso histórico, que había sido complejo, así como las causas y consecuencias de éste y, sobre todo, que comprendieran que podemos construir el conocimiento histórico a partir de nuevas fuentes y de otras formas. Por eso la diversidad de sus respuestas, aunque tampoco fueron dispares, más bien lo que pasó fue que cada quien resaltó o aprendió aspectos que le llamaron la atención y que crearon un significado profundo o representativo en ellos.

Así vemos otra vez a Zaira, quien después de haber contestado que no sabía nada de la guerra, en la clase cinco vemos como su amplió respuesta notablemente. De su respuesta resalto que ahora fue capaz de reconocer la influencia de procesos históricos externos a España, como la Revolución rusa, que hubo dos bandos enfrentados, republicanos y nacionalistas, que estos últimos tuvieron el apoyo de la iglesia, el ejército y la burguesía. Asimismo, menciona que la desigualdad, la mala economía, la crisis agrícola fueron las causas que generaron el descontento social, finalmente señala que los nacionalistas salieron vencedores de la mano de Franco.

Zaira Jense Ortiz García. FECHA DATE
11 / 06 / 2016

Inicio en 1931 teniendo como ejemplo de motivación la Revolución rusa; se crearon dos bandos llamados Nacionalistas y Republicanos. Donde los Nacionalistas tenían los ideales de permanecer con el mismo estructura de gobierno, integrada por la iglesia, el grupo militar y, dueños de tierras.

Mientras que los Republicanos buscaban la igualdad, una mejora de vida y quitar el poder de la educación a la iglesia apoyado por campesinos y obreros personas de bajos recursos.

Fuera de las causas externas, existieron las principales como fue la mala economía, crisis agrícola y desigualdad social, haciendo así levantamientos contra el mal gobierno para comenzar hacia a luchar unos contra otros, al principio los republicanos llevaban un buen ritmo conquistando gran parte de España; pero no duro mucho es trivialo pues los nacionalistas dieron un contraataque para así comenzar a obtener nuevamente los territorios perdidos haciendo que republicanos se desestabilizaran y no logran un equilibrio para defender lo ya obtenido lo que lo llevo a la derrata y los nacionalistas salieron vencedores al mando de Franco.

En el mismo tenor tenemos nuevamente a Jocelyn que en su última pregunta contestó lo siguiente.

Jocelyn Salvador Hernández	FECHA	DATE
	11/3	16
¿Qué		
¿Qué sabes sobre la guerra Civil Española?		
Que fue una guerra que duró 3 años y donde estaban involucrados NACIONALISTAS y Republicanos		
Los nacionalistas estaban apoyados por la iglesia y el ejército		
Los Republicanos, por los anarquistas x gente de el pueblo.		
La guerra la ganaron los nacionalistas que estaban organizados y contaban con todo el armamento necesario		
Los nacionalistas eran dirigidos por Franco		
Los republicanos tenían como dirigentes a Negrín y la Pasionaria		
La última batalla importante x llevó a cabo en el Ebro cerca de Barcelona.		

Ella da el periodo de tiempo que duró la guerra, reconoce los dos grupos involucrados en el enfrentamiento, así como los líderes Franco nacionalista y Negrín republicano. Aquí una de las cosas que rescato es que reconoce a La Pasionaria como uno de los principales dirigentes del bando republicano, a dicho personaje lo trabajamos y estudiamos en la clase tres mediante un poema dedicado a ella y a un regimiento que llevaba su nombre. Asimismo, identifica la batalla del Ebro que fue de las más importantes y dice inclusive la localización geográfica de ésta, cerca de Barcelona.

Por otra parte, Jonathan, identificó los bandos, lo que cada uno buscaba, así como la influencia externa, y la ayuda o colaboración de otros países como México o Alemania, de igual manera reconoce que la batalla del Ebro fue de las últimas y relevantes para terminar el conflicto y que gracias a la toma de Madrid

los nacionalistas pudieron hacerse con el triunfo. También identificó la participación de las mujeres en el campo de batalla

FECHA	DATE
Jonathan Isahi Butrérrez Barcia	11 / ABR / 16
228	
¿Qué sabes de la guerra civil española?	
<u>Fue un conflicto interno en España que duró 3 años, se dio entre 2 bandos: Nacionalistas (Gobierno/Ejército) y</u>	
<u>Republicanos (El Pueblo).</u>	
<u>Los Nacionalistas buscaban conservar el gobierno intacto, mient</u>	
<u>ras que los Republicanos tomaron como ejemplo a los Soviéticos que ya se habían levantado en contra</u>	
<u>del gobierno de su País, Para planear hacer lo mismo.</u>	
<u>Otros Países como México, Alemania intervinieron en esta guerra del lado de uno de ambos bandos, proporcionando</u>	
<u>armas, comida o tropas.</u>	
<u>La última batalla se realizó en el Ebro y en Marzo de 1939 los Nacionalistas triunfaron al dominar Madrid.</u>	
<u>Algo muy característico es que en este conflicto por primera vez las mujeres participaron luchando; en este caso con los Republicanos.</u>	

Michel, de quien ya habíamos visto su primera respuesta, ahora logró identificar y mencionar la temporalidad del conflicto, incluyendo la fecha del término de la contienda y mencionando la proclama del fin de la guerra de Franco, igualmente menciona los bandos, y una de las cosas más importantes de su respuesta es que reconoce la participación de los poetas, tanto nacionalistas como republicanos, así como objetivos y usos que le dieron a éstos durante la contienda militar. Ésta es una cuestión relevante, porque el compañero comprendió que el poema tuvo una incidencia en la sociedad y en la respuesta de ésta hacia la guerra, ya fuera para uno u otro de los enfrentados.

Michel Giovanni Sanjuan Herrera.

FECHA DATE

11 / 04 / 2016

¿Que sabes sobre la guerra civil española?

R= La guerra se situo en los años de 1936-1939
dura 3 años termino el 1 de abril de 1939 con la
proclamación del fin de la guerra por Franco.

La guerra estuvo dividida por 2 bandos los republicanos y
los nacionalistas:

Los Nacionalistas: estaban apoyados por Alemania y Italia,
La iglesia, el ejército y los burgueses

Los Republicanos: estaban apoyados por campesinos, anarquistas,
las brigadas internacionales y Filósofos.

Los poetas de cada bando les dedicaban poesías a sus
soldados para animarlos y que fueran a engañar a
ce y lo utilizaban como un metodo de propaganda.

Lo que resaltamos también es que si los chicos no hubieran reconocido esa función de la poesía, hubieran seguido identificándola como un mero poema lírico o la expresión de un sentir, pero ellos vieron que la poesía y los poetas tenían intenciones, filias, fobias y que de alguna manera estaban justificando y buscando el apoyo de la población por medio de sus creaciones literarias.

Itzel, de quien también habíamos visto su primera respuesta, identificó la duración del conflicto, los líderes de ambos bandos, y lo significativo es que recuerda el bombardeo por parte de Alemania a una ciudad llena de civiles, que nosotros inferimos se refiere a Guernica, pues ese episodio lo vimos y trabajamos con la explicación, imágenes, videos y poemas durante las clases.

Itzel Monseirath Valencia Hernández.

FECHA DATE

/ /

¿Qué sabes de la Guerra Civil Española?

Fue un enfrentamiento entre 2 bandos, los nacionalistas y los republicanos. Los nacionalistas tenían apoyo por parte de Alemania e Italia, además contaban con el ejército y la iglesia. En cambio los republicanos no tenían el apoyo del ejército pero si el apoyo de México, la URSS, etc.

La guerra duro 3 años, de 1936 a 1939. Durante este tiempo hubo enfrentamientos muy violentos, un ejemplo fue cuando Alemania bombardeo a una ciudad llena de civiles.

Los nacionalistas querían tomar Madrid y los republicanos no querían cederse las, ya que esta era la capital del país, el lugar donde había más desarrollo y se podían comunicar mejor; era un punto muy importante y al ganarlo ganaban la guerra. Franco estaba al frente con los nacionalistas, mientras que Negrín representaba a los republicanos.

Al terminar la guerra los nacionalistas (vencedores) esclavizaron y maltrataron a los republicanos, algunos de ellos tuvieron que huir para salvar su vida.

Otro testimonio significativo fue el del compañero Mario, quien resaltó la importancia y uso de la poesía durante la guerra, la cual con sus palabras fue usada para reclutar gente y transmitir mensajes que llegaran a los ciudadanos, de igual manera habla sobre la participación de las mujeres ya sea en el campo de batalla o en las ciudades, nuevamente menciona los dos bandos, la temporalidad, así como las ciudades principales, Barcelona y Madrid y por qué tomarlas decidiría la guerra.

Maria Alberto González Cortés

FECHA DATE

11/Abril/2016

Fue una guerra que duro tres años desde 1936 a 1939 y fue entre Republicanos y Nacionalistas por el poder y la libertad de sus bandos.

Los Republicanos fueron el pueblo explotado que queria liberarse dando inicio a los anarquistas y otros grupos sociales en contra del ejercito.

Los Nacionalistas fueron los grupos ricos, los militares y la iglesia que oprimian al pueblo.

En la guerra ganaron los Nacionalistas despues de mucho esfuerzo por conquistar Cataluña y Madrid que eran de los principales puntos estrategicos.

En la guerra tambien se enlistaron las mujeres quienes pelearon tanto en el frente, como alludando en las ciudades.

Se busco en ambos bandos reclutar más jente por medio de mensajes, en especial poemas, que llegaran a los ciudadanos.

La compañera Ana Karen, dio una de las respuestas más completa a la interrogante realizada, de sus comentarios rescatamos que identificó los dos bandos, líderes, dio causas sociales y económicas sobre la situación española antes de la guerra, también habló sobre como los jóvenes intelectuales se desplazaron a Rusia para estudiar y ahí recibieron toda la influencia del comunismo que los llevó a estar en contra de los nacionalistas, también mencionó como fue que la poesía se convirtió en un medio de propaganda para atraer gente hacia ambos bandos, reconoció la importancia de las principales ciudades, las cuales llama estratégicas y el interés de los dos contendientes por ganarlas. De igual manera menciona el apoyo extranjero que, tanto republicanos como nacionalistas, tuvieron.

¿Que saben sobre la guerra civil española?

España sufría un retraso de siglos ante los otros países, explotaba a los campesinos, pero estas no reaccionaron hasta que el comunismo triunfó en Rusia, esto provocó que jóvenes estudiantes viajaran y retornaran esas ideas para poder hacer un cambio.

España se dividió en 2 bandos Republicanos y Nacionalistas, los Republicanos estaban formados por anarquistas y campesinos, obreros explotados. Mientras que los Nacionalistas estaban compuestos por la iglesia, la burguesía, personas con grandes ingresos.

Hubo diferentes líderes en ambas bandos. Pero los Republicanos acompañados de su extrema violencia se hicieron escuchar aun más, cada día su movimiento tomaba más y más fuerza, hasta que la guerra fue inevitable.

Utilizaban como propaganda los poemas cortos y explícitos, las personas salían a marchar por su bando preferido.

Cuando comenzó la guerra había ciudades estratégicas para conquistar, una de ellas es Madrid, la capital, ya que si se tenía esta se podía tener un poder inigualable.

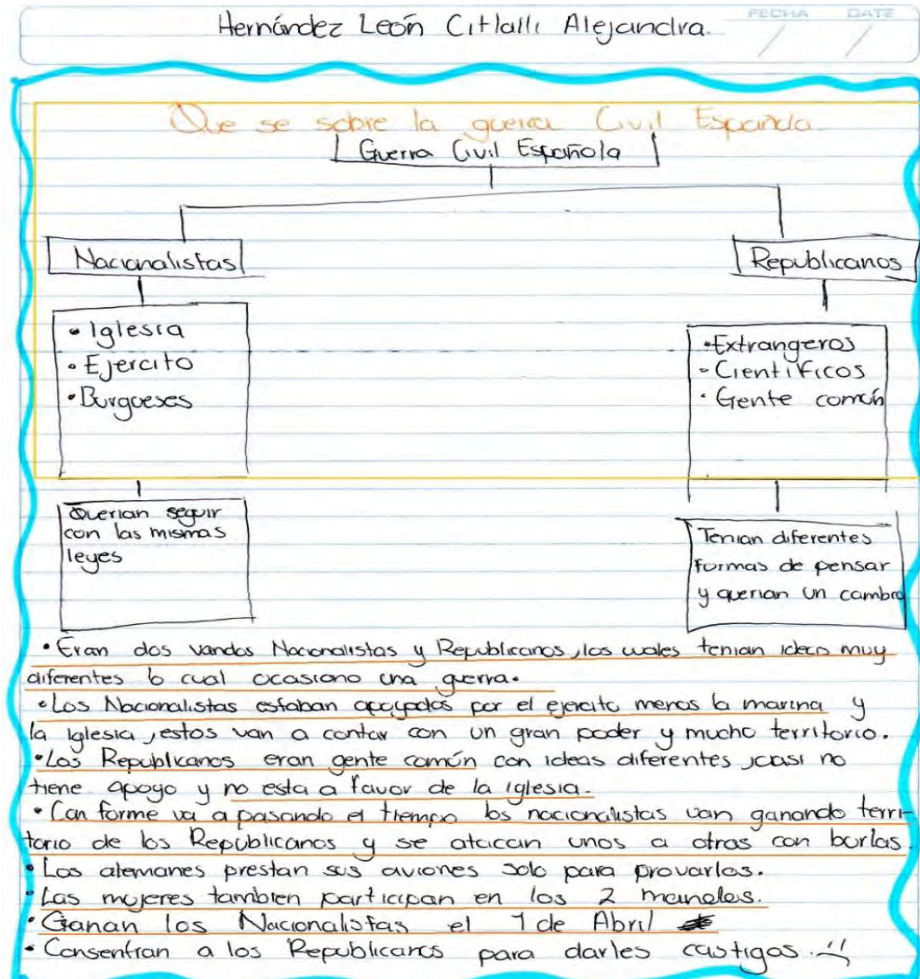
Durante mucho tiempo el territorio español fue disputado, ^{3 años} un tiempo ganaban mayor territorio los Republicanos con el apoyo de Rusia al venderles armamento. Y por tiempo los nacionalistas, junto con el apoyo de Alemania y otros países potencie.

Asimismo, menciona a las brigadas internacionales y el apoyo que brindaron a los republicanos, aunque éstos no pudieron ganar.

Los Republicanos no tenían estrategia, para pelear, por ello ~~la~~ el triunfo de los nacionalistas cobraba más poder. Aunque contando con el apoyo de Brigadistas internacionales no pudieron ganar.

Lo cual nos deja ver que los chicos, aunque tienen algunas deficiencias a la hora de redactar, realmente lograron identificar, comprender e ir relacionando como en el proceso de la Guerra Civil influyeron diversas cuestiones y que no le podemos atribuir una sola consecuencia, sino que es más complejo de lo que parece y probablemente de lo que ellos creían.

Finalmente tenemos la segunda respuesta de la compañera Alejandra quien hizo un esquema porque dijo que prefería así, el cual quedó de la siguiente manera.



En su esquema podemos ver que identifica los dos bandos y como estaban conformados, así como sus objetivos, en la parte inferior enuncia algunas características como las ideas diferentes y contrarias que cada grupo tenía, también menciona el apoyo con que contaron y que como con el paso del tiempo se fueron decantando las victorias hacia el lado nacionalista. Ella menciona la participación de las mujeres, así como el término de la contienda el 1 de abril de 1939.

Con estos testimonios he querido constatar que es posible lograr en los chicos de bachillerato un significativo aprendizaje mediante el uso de la poesía de guerra, el cual como vimos fue positivo, pues si bien los alumnos empezaron sabiendo pocas cosas sobre este acontecimiento, para la clase cinco, tenemos que, en términos generales, lograron identificar periodos de tiempo, batallas, duración,

lugares, personajes, la función de la poesía, las influencias externas, las causas que generaron la guerra, lo cual es la prueba fehaciente de que hubo un aprendizaje en los estudiantes.

4.4 El gusto de trabajar con la poesía de guerra

Durante la clase cinco, también hice una pequeña encuesta con los alumnos, sobre si les había gustado o no trabajar con la poesía de guerra, de la cual se desprenden los siguientes resultados. A la mayoría, 84%, les gustó o pareció agradable trabajar con la poesía, mientras que a 8% les gustó poco, ya que algunos comentaron que si no tenían el apoyo de alguien que les explicara algunas frases o palabras sería algo complicado. Mientras que 8% contestó rotundamente que no, ya que la sintieron innecesaria o nos les gustó, aquí lo que subrayó es que quienes dijeron que no querían trabajar con poesía fueron todos hombres.

Representado gráficamente se ve de la siguiente manera:

IV- Gráfica 7. Respuestas de los alumnos acerca del trabajo con la poesía de guerra



Posteriormente, les pregunté si era sencillo o difícil trabajar con la poesía de guerra, ya que algunas de las observaciones que se hicieron a lo largo de la maestría era que a los bachilleres el lenguaje se les podría hacer complicado o que no entenderían, porque era algo muy ajeno para ellos. No obstante, en palabras de los alumnos 72% dijo que era sencillo, 17% dijeron que era complicado hasta cierto punto y 11% dijeron que era difícil para ellos. Lo que además se complementa con la primera pregunta en donde a la mayoría le gustó trabajar con la poesía y además les parece sencillo y viable.

Gráficamente se ve de la siguiente manera.

IV-Gráfica 8. Opinión de los alumnos sobre lo sencillo o difícil que fue trabajar con la poesía de guerra



La tercera pregunta era sobre si les gustaba usar el libro de texto en las clases de historia, nosotros lo hicimos porque analizando el material con que trabajaban en la clase con el profesor titular me pareció poco viable. Y algunas veces vi que los muchachos se aburrían mientras hacían sus resúmenes o simplemente subrayaban nada más por cumplir con la tarea.

Pero, mi sorpresa fue cuando me percaté que a la mayoría, 60%, les gusta usar el libro, ya que dicen que es una fuente confiable, que les permite obtener información, que así te enteras de las cosas, mientras que 31% dijeron que no,

que no les gustaba, que era aburrido e incluso que no confiaban en el libro, y 9% contestaron que a veces les gusta y a veces no, dependiendo de los temas, porque hay cosas que se explican bien y unas que son tocadas muy superficialmente. La grafica que representa esta estadística es la siguiente:

IV- Gráfica 9. Opinión de los alumnos sobre trabajar o usar el libro de texto en las clases de historia



Por último, les pregunté qué creerían sería mejor o más viable para poder aprender historia, lo que me llamó la atención es que la mayoría dicen que lo más adecuado son las películas o documentales, seguido de las dinámicas, las cuales dicen, les sirven porque se mueven o aprenden haciendo las cosas, las diapositivas también es una de las opciones mejor calificadas, otra cosa interesante es que los chicos también reconocen que las exposiciones son ideales, aunque no especificaron si de ellos o del profesor.

Lo que me dejó muy contenta y habla de la estrategia en sí, es que varios de ellos dijeron que el uso de la poesía puede servir para aprender historia, sobre todo porque lo vivieron y experimentaron y a su criterio fue una prueba de que mediante ese recurso pudieron aprender. Por otra parte, los esquemas y mapas fueron los que menos menciones tuvieron, lo que permite ver que eso a los chicos o los aburre, no les llama la atención o el uso que se les ha dado a estos recursos no ha sido el indicado.

Gráficamente sus respuestas se ven de la siguiente manera

IV-Gráfica 10. Recursos que pueden ser viables para aprender historia, según la opinión de los chicos



4.5. Reflexiones acerca de mi ejercicio docente

Una de las cosas que más me gusta de ser maestra es que estás en contacto con tu disciplina, te tienes que actualizar, ir a cursos, talleres y seguir aprendiendo, además los jóvenes te contagian su energía, vitalidad, fuerza y aunque pueden generar sentimientos complicados también te pueden inspirar, fortalecer, retarte y llevarte a que te conviertas en un mejor profesor.

Particularmente, el estar en la MADEMS significó para mí, un cambio en mi vida, no sólo profesional, sino también personal, porque me llevó a considerar todo lo que involucra la educación, a veces se piensa que ésta sólo involucra enseñar y aprender, ahora sé que es un proceso social complejo, en donde intervienen aristas diversas como son los contextos socio-políticos, personales, económicos, culturales y geográficos, que responden a objetivos y premisas que no siempre se llevan a cabo en las escuelas, sino que siguen reglas de diversas autoridades y que el

maestro es el último eslabón de una larga cadena, en donde tampoco se pueden señalar culpables o inocentes. Porque en realidad todos los seres humanos tenemos obligaciones, derechos y responsabilidades y cada quien debe hacerse cargo de lo que le corresponde.

Por eso ahora comprendo que criticar la situación académica de los jóvenes mexicanos es muy sencillo, lo difícil es proponer una solución. Asimismo, me ha quedado claro que el profesor es un ser humano, que tiene derecho a enfermarse, enojarse, sentir, emocionarse, alegrarse, frustrarse, por lo que no puedo concebirlo como una máquina infalible que tiene que saber todo, hacerlo todo, porque no es así.

Los maestros, tal vez más que cualquier otra profesión, son continuamente castigados y marginados de la sociedad, tal vez porque no se tiene una idea clara de todo lo que deben realizar, pero ahora que realicé mis prácticas me di cuenta que para que cinco clases salieran como quería, tuve que comenzar a prepararlas desde enero, además de que investigué, compré, hice, inventé, elaboré, corté, armé, pegué, en fin, realice varias actividades antes de que llegara al salón con los alumnos del CCH, y no fue fácil, porque además iba en juego toda la propuesta que durante dos años he sostenido y defendido.

Así que puedo decir que un maestro responsable y consciente del compromiso que tiene en sus manos, es alguien que trabaja el doble, se preocupa y ocupa de realizar su tarea lo mejor que puede, de brindar lo mejor, ahora bien, desafortunadamente no todos los profesores son así, hay quienes no les interesa, o están en la docencia porque no les quedó otra opción, de modo que lo ven como un lastre y van haciendo como que enseñan y trabajan, lo cual ha perjudicado el sistema educativo de nuestro país, tal vez para que éste cambie sería necesario que junto con los exámenes de conocimientos y aptitudes hicieran una prueba sobre la vocación.

El compartir con los alumnos me llevó a darme cuenta de las falencias, carencias y cuestiones que debíamos obtener, mejorar y otras cambiar, gracias a la ayuda de mis tutoras y profesores que nos mostraron que había nuevas y mejores maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza, que como en la historia nada

se da por casualidad y que todo es parte de un proceso más largo, profundo y complejo. De hecho, al principio quería seguir el camino del constructivismo, pero en realidad no entendía bien a bien que era esa teoría, posteriormente con la ayuda y guía de nuestra pedagoga, descubrimos que existía la pedagogía crítica, la cual proponía una manera completamente diferente de concebir la educación, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo el tipo de relaciones que planteaba entre los individuos.

De hecho, ésa fue una de las grandes aportaciones que hizo la MADEMS conmigo, pues anteriormente no había considerado a los alumnos, simplemente sabía que eran difíciles, pues la etapa de vida que están atravesando era igualmente complicada, pero nunca me había detenido a pensar, a tratar de comprenderlos mejor, saber que los cambios que están experimentando corresponden a un sinnúmero de cuestiones que muchas veces poco tienen que ver con la vida académica, además, fue necesario que estudiara a detalle lo que implica ser adolescente, porque no son nada más los cambios biológicos, sino las construcciones y representaciones sociales que de ellos se espera, así como la imagen que ellos mismos van elaborando de su persona.

Así, comprendí que era necesario adentrarme al mundo adolescente, investigar sobre éstos, observarlos, analizarlos y tratar de tener una imagen más real y completa de ellos. Además de que nos acercaría a los alumnos, porque una de las cosas que he observado es que muchas veces los maestros están ajenos a los alumnos, ya que construyen una barrera que no permite que traspasen o que no quieren romper y para mí es importante conocerlos, hablar con ellos y que se sientan en confianza para hablar, opinar, decir libremente lo que quieran o sientan, o que recurran a los profesores cuando tengan un problema o sientan la necesidad de hablar con alguien, pues también es cierto que los profesores son una figura de autoridad para los alumnos y muchas veces son el único apoyo que tienen, pues los padres debido a las múltiples ocupaciones no pueden dedicarles el tiempo que quisieran a sus hijos.

Todos estos cambios fueron, sobre todo, porque me di cuenta que en el proceso educativo que tuvimos antes de la MADEMS, había sido yo la que se

colocaba en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y todo pasaba por cómo me sentía, pensaba y lo que para mí era lo correcto, pero nunca me puse a pensar en los alumnos, de hecho, una de las cosas que más me impactó y que es algo con lo que todavía estoy peleando, es el hecho de que antes era muy gritona, de todo gritaba en el salón, parecía que todo el tiempo estaba enojada, nada me parecía, y reconozco que los primeros meses de ejercer la docencia fueron muy difíciles porque cargaba una depresión, tristeza y mucha frustración, situación que creo, les transmití a los educandos porque fueron difíciles esos primeros meses de trabajar como maestra.

También era sarcástica, constantemente me burlaba de los alumnos o les decía cosas que no entendían y eso me hacía sentir cómoda, de igual manera, hubo momentos en que fui grosera, sobre todo con algunos muchachos que no me simpatizaban, de hecho, en la escuela donde trabajaba decían que era la maestra más difícil y eso me parecía bien.

No obstante, cuando entré a la MADEMS, me di cuenta que eso no era el camino adecuado para tratar con los estudiantes, que se merecían respeto y que si uno de verdad buscaba llegarles nunca lo haría por ese medio, cuestión que corroboré en mi primera práctica con los chicos del turno vespertino del CCH, cuando vieron que subí la voz y grité, la siguiente clase ya no fueron, y después de mucho leer a Paulo Freire, Henry Giroux y otros teóricos de la educación, comprendí que el respeto que mostrábamos por los alumnos es también el respeto que tenemos hacia nuestra persona.

Y que uno como maestro debe tener respeto por el ser humano, por la dignidad de los alumnos y antes que los contenidos, inclusive, están las relaciones y el trato que les des a los estudiantes, así como predicar con el ejemplo, no puedes pretender formar alumnos críticos, reflexivos, respetuosos, tolerantes y con un modo de pensar diferente, si tú no tienes nada de esas cualidades, por eso es que entramos en un proceso de autorreflexión y autocrítica importante, sobre todo porque tuvimos que aceptar que nos habíamos equivocado, y no habíamos actuado de la manera más adecuada para tratar con los chicos.

Otra cosa más que me dejó la MADEMS fue que sin duda mejoró mi labor docente y me hizo crecer como profesora, enamorarme aún más de lo que hago, pero, sobre todo, me hizo crecer y convertirnos en una mejor persona, de la maestra y la persona que entró hace dos años, creo que queda muy poco y eso me hace muy feliz.

Conclusiones

Después de describir y analizar los marcos teóricos, las características de la triada educativa, la estrategia didáctica propuesta y los resultados obtenidos durante la investigación y las prácticas, puedo concluir con las ulteriores reflexiones.

Primero, la pedagogía crítica es una corriente que tiene aspectos apropiados para trabajar con los alumnos, pues se acopla bien a las cuestiones históricas gracias a que se interesa en que los estudiantes, sobre todo en los procesos que tanto individual cuanto conjuntamente se pueden crear en el salón de clases, reflexionen y sean conscientes de la realidad y los problemas que aquejan a la sociedad; además, busca generar nuevas formas de ver y afrontar la vida, planteando que el cambio es posible, ya a nivel de los alumnos, o bien de la sociedad y el mundo.

Es decir, a la pedagogía crítica le interesa formar individuos mejor preparados, pero, sobre todo, que sean críticos, analíticos y propositivos respecto de los problemas que suceden en el día a día a fin de transformarlos; pugna porque la realidad sea llevada al aula y los estudiantes generen consciencia sobre lo que pasa a su alrededor, es decir, que se pregunten cómo resolver esos problemas, pues, como dicen, no se puede mantener a los alumnos en una burbuja ni mucho menos pretender que en la escuela y en el salón todo sea perfecto, cuando sabemos que, precisamente, el recinto escolar es una pequeña escala de lo que sucede en el mundo adulto; si pretendemos cambiarlo para bien, al mundo, necesitamos comenzar por transformar y buscar una evolución en los jóvenes, quienes están en la edad perfecta para influir en ellos, en su pensamiento y en la visión de lo que serán en el futuro.

De tal manera, resulta fundamental contar con un conocimiento más amplio sobre los estudiantes, los procesos que atraviesan y la etapa tan difícil por la que pasan durante su trayecto en el nivel medio superior, lo cual provoca que la escuela y su estancia sean caóticas; también es importante subrayar que más que criticarlos o señalarlos como buenos o malos, se necesita comprenderlos, acercarse a ellos, observarlos y ver de qué manera pueden compartir su mundo, en otras palabras,

lograr su empatía, hacer que se sientan más cómodos con los profesores y que dejen de ver al docente como el malo de la película; mientras más conocimiento se tenga de ellos, dejando que expresen sus ideales, podrá lograrse que abonen y compartan sus experiencias en el salón de clases, lo cual dará pistas sobre los materiales que se podrían emplear o el tipo de temáticas que les gustaría, pues, a final de cuentas, ellos son el elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También considero que la Nueva Historia Cultural y la Escuela de los Annales, son las propuestas teórico-metodológicas que mejor se ajustan a la manera de llevar a cabo la enseñanza de la historia, pues ambas se interesan por el uso de nuevas fuentes —las cuales deben ser variadas, novedosas—, lo cual permite que sean, prácticamente, de cualquier tipo. Asimismo, se interesan por recuperar la voz de los grupos minoritarios, de la gente común: sus formas de expresión, vida, cultura, lo cual ha dado nuevos aportes y conocimientos sobre la historia. De igual manera, reconocen que las herramientas que otras ciencias sociales les aportan al estudio de la historia son valiosas y que se deben ocupar siempre y cuando enriquezcan el conocimiento histórico; de la que más ha tomado aspectos la Historia Cultural es de la antropología.

En el mismo tenor, el uso del análisis del discurso histórico es una buena herramienta para trabajar con los alumnos, pues permite el acercamiento con el “horizonte del que habla”, promueve una mayor y mejor comprensión de la historia, y se complementa con el análisis del lenguaje, conceptos y formas de expresarse que han cambiado a lo largo del tiempo; lo anterior me ha permitido hacer uso de la poesía de guerra (escrita durante la Guerra Civil Española) con el propósito de analizar y reflexionar en relación con el contexto histórico donde se desarrolló.

Otro punto fundamental es la importancia del nivel medio superior, el cual en nuestro país tiene una variedad de modelos y tendencias, tanto públicas como privadas; no obstante, esta tesis se avoca al bachillerato de la universidad debido a que allí llevé a cabo mis prácticas profesionales y en ese momento era el modelo trabajado. Por tanto, es esencial que se ponga más atención en la planta docente, en la actualización de ésta, en las reformas planeadas para reestructurar mejor los

programas y planes de estudio, los cuales, si bien no están mal, al menos en el del caso de Historia deberían actualizarse de acuerdo con las nuevas tendencias teórico-metodológicas en boga, así como dejar de lado el discurso del materialismo histórico, pues éste ya no es suficiente para explicar o interpretar la historia desde esta postura en donde todo tiene que comprenderse o estudiarse a la luz de la lucha de clases, y de los sistemas de producción. De igual manera, es conveniente revisar los contenidos ya que son demasiados y, al tener que estudiarse en un corto periodo de tiempo, impiden que los temas se traten a profundidad o que dejen de verse más de la mitad de éstos.

Otro punto a considerar es que deberían buscarse maneras más efectivas de acompañar a los alumnos, a fin de que la transición de secundaria a bachillerato sea más sencilla y no les genere problemas; de igual manera, sin ánimos de caer en el autoritarismo, es conveniente un poco más de disciplina tanto para los maestros cuanto para los alumnos. El nivel medio superior es la única vez que los alumnos ven y tienen contacto con todos los conocimientos básicos o generales, de modo que es necesaria una mejor formación; aunado a que esa será la base sobre la que finquen sus estudios profesionales, lo menos que puede hacerse es brindarles cimientos sólidos, perdurables, aun después de su contacto con la escuela.

Ahora bien, en cuanto a la estrategia didáctica que propongo en la tesis, puedo decir que es factible de aplicar con los alumnos del nivel medio superior, ya que la poesía de guerra permitió a los alumnos identificar líderes, lugares, fechas, conocer las batallas, al igual que el acercamiento al sentir de la gente que vivió los hechos; esto último fue una de las partes que más les gustó a los alumnos, pues dijeron que, mediante los sucesos descritos en los poemas, creían entender los sentimientos plasmados de la gente de esa época.

Es decir, ya no vieron al hecho histórico como algo lejano o ajeno a ellos, a pesar de ser un acontecimiento histórico extranjero; gracias a la estrategia, lograron sentir empatía histórica con el momento y las personas involucradas, lo cual es uno de los objetivos que todo profesor de historia busca: la identificación de sus alumnos con los hechos, es decir, la comprensión de que es necesario ponerse en los zapatos del otro y trasladarse, aunque sea en sentido figurado, a la época.

Ahora bien, la poesía de guerra es un medio viable, fácil y poco usado en el salón de clases con los alumnos, por lo cual sería un buen recurso o herramienta didáctica gracias a que las diversas poesías pueden ser ocupadas en distintos temas o hechos.

Un punto importante a lo largo de la investigación fue la idea de que los alumnos tuvieran otra manera de acercarse al conocimiento, sin la memorización ni repetición automáticas de los datos duros. Lo más importante es que los alumnos descubran que el pasado es un proceso complejo, con múltiples causas, imposible de ser estudiado en fragmentos o a partir de la memoria, pues ahora eso no sirve; se comprobó que lo que memorizaban para un examen, una vez pasado éste, lo olvidaban. Con esa visión vieja de la historia los estudiantes se sentían atrapados, aburridos y poco interesados.

Ahora, en consonancia con las otras formas de estudiar y analizar la historia: la Nueva Historia Cultural y los Annales, se permite que las formas y medios de enseñar y comprender la ciencia histórica cambien. Se debe enseñar a los alumnos la comprensión del desarrollo de los acontecimientos de manera integral, donde tomen en cuenta la economía, la política, la cultura, la ideología y la religión, entre otras, coadyuvan y van marcando las pautas de los sucesos que han caracterizado el desarrollo de la humanidad.

Afortunadamente, mediante la poesía de guerra, se logró que los alumnos del CCH ejercieran el pensamiento reflexivo, aunque el pensamiento crítico les haya costado un poco más de trabajo debido a que es más tardado o difícil de estructurar. No obstante, fueron capaces de relacionar lo que ya sabían con lo que se les iba explicando a lo largo de los ejercicios. Con ello, los alumnos se dieron cuenta y llegaron a la conclusión de que los poemas cumplían diversas funciones, más allá de ser sólo medios de expresión, pues descubrieron que en su momento los escritos habían sido empleados como medio de comunicación, como propaganda, de denuncia; de justificación ante los hechos violentos, de proselitismo, de tal manera, dejaron de ver al poema como algo ajeno o como simple expresión literaria; al mismo tiempo, se percataron de que el uso de la poesía por ambos bandos tuvo

injerencia en la guerra y, si bien no fue tan decisiva como una batalla, ejerció presión e hizo que las personas se decantaran por uno u otro grupo.

También supieron de la existencia de diversas fuentes documentales que aportan distintas maneras de ver la realidad y la historia; ahora, para ellos ya no es necesario sólo tener un libro de texto, dadas las diversas huellas que ha dejado el hombre en el mundo, las cuales, bien analizadas, aportan información valiosa y distinta sobre lo que creíamos que había sucedido en el pasado. Esto se confirmó cuando, en la última encuesta realizada, identificaron y mencionaron que la poesía era un medio viable para aprender historia; seguramente se llevaron algo del tema que se trabajó durante las clases.

Como se mencionó en el capítulo cuarto, la idea era que, cuando se les preguntara lo que habían aprendido, no todos contestaran exactamente lo mismo, sino todo lo contrario, y así fue, es decir, respondieron a las “inteligencias múltiples”; al respecto, mientras que a unos les impactó la participación decisiva y valiente de las mujeres en la contienda, otros resaltaron cómo los poemas fueron empleados para convencer a la gente de unirse a los bandos o como manera de burlarse y mostrar el poderío de los grupos encontrados; otros más resaltaron el papel de personajes trascendentales: Franco, la Pasionaria, y algunos más mencionaron las batallas, los lugares, la participación alemana y soviética, así como del campo de pruebas en que se convirtió España en vísperas de la Segunda Guerra Mundial.

Lo anterior permite rebatir las opiniones de que los alumnos tienen nulos conocimientos o que llegan al salón de clases en blanco; en cambio, se pudo constatar y comprobar que no es así, pues si bien es cierto que tal vez no logran identificar en tiempo y forma todos los acontecimientos o que revuelven los sucesos, saben ciertas cuestiones, las identifican y una vez que el profesor las contextualiza, pueden relacionar lo ya aprendido con conocimientos nuevos. Por tal motivo, aquí se parte de la idea de que los alumnos son capaces, inteligentes y están dispuestos a aprender; tal vez lo que necesitan es algo que les llame más la atención o que represente un reto y los estimule a querer buscar o aprender algo nuevo, tarea que queda en manos del profesor.

Explorar con la poesía, antes de llevarla al salón de clases, es faena del maestro, quien debe elegirla y analizarla para tener claro qué es lo que busca obtener de los poemas (además del lenguaje, las metáforas y los mensajes que transmite), pues si no logra entender lo que busca de ésta ni sabe cómo va a generar el aprendizaje en los alumnos, difícilmente servirá. De hecho, también puede indagar en otras poesías, como las relacionadas con la Guerra de los Balcanes, tema aún poco explorado; es decir, existen muchas posibilidades de poner en práctica el recurso y no se debe pensar o creer que sólo es aplicable al tema que aquí se llevó a cabo.

Se necesita un gran esfuerzo y trabajo de parte de los profesores para guiar a los alumnos y mostrarles maneras de trabajar con los poemas en aras de que no se les complique la experiencia. Éste es otro punto fundamental. No sólo se trata de trabajar con poemas; se requieren dinámicas y actividades que estén encaminadas a que los alumnos pongan en práctica la reflexión, la crítica, para que estudiar historia no quede como una cuestión solemne, pasiva; por ello se insiste en que las clases sean variadas, amenas, donde el profesor no acaparare la palabra, sino que permita una relación dialéctica con los alumnos y que, en un determinado momento, sean ellos quienes tengan voz la mayor parte del tiempo.

Otro punto importante que reconocí es que las clases de historia pueden ser activas, algo de lo que se quejaban los alumnos pues, de acuerdo con ellos, todo era monótono, no podían hacer nada más que estar escribiendo o resumiendo y escuchando lo que el maestro debía decir; por el contrario, considero que es posible planear clases dinámicas, donde los estudiantes estén en movimiento, ejerciten su creatividad, energía, y sean ellos los que vayan construyendo el conocimiento, claro, siempre con la supervisión del profesor, quien no debe descuidar su responsabilidad ni lo que le corresponde hacer; por eso mismo, las clases ya no pueden seguir impartándose como antaño; deben partir del conocimiento del mundo, el cual es cada vez más tecnológico y avanzado, pues así como cambia a pasos agigantados, también lo hacen los alumnos quienes, por esas razones, se sienten atraídos hacia este tipo de tecnologías y formas de abordar las relaciones sociales y hasta la enseñanza. Por tanto, le corresponde al docente hacerles frente

en el salón de clases; al respecto, los aciertos parten de que el profesor pueda incorporar las TIC y los contenidos de la materia a las necesidades de los alumnos, con el objetivo de lograr una mejor clase.

Lo señalado anteriormente da paso para cerrar el último punto. El profesor no debe tener miedo a perder el control del grupo; cuesta trabajo aceptar que los alumnos hablen durante la clase, interrumpen, o que no respondan cuando se les incita a participar. Esto no quiere decir que el salón de clases sea un desorden y que los alumnos hagan lo que les plazca, sino que el docente, partiendo de lo que Paulo Freire llama “control sin control”, esté al tanto del alumno, y que el respeto, la tolerancia y la disciplina existan sin que lleguen a ser sofocantes ni molestas; lo anterior contribuye también a que los estudiantes dejen de ver al maestro como un “ogro” o “enemigo”, cuando bien pueden ser aliados, trabajar al parejo y mejorar mutuamente.

Antes de entrar a la MADEMS yo misma pensaba que lo necesario era una disciplina férrea, estricta, en donde el maestro tuviera el control de la clase y que los alumnos obedecieran y trabajaran todo el tiempo; afortunadamente me di cuenta de que con esas actitudes y pensamientos difícilmente conseguiría la colaboración y el apoyo de los alumnos, por lo que comencé a hacer pequeños cambios en mi manera de comprender y ejercer la docencia, lo cual no ha sido sencillo pero sí continuo; éstas son para mí las principales satisfacciones que tuve al llevar a cabo mis prácticas durante los estudios de maestría.

Por último, puedo decir que los resultados generales de esta investigación fueron fructíferos, pero son solo un paso de lo mucho que queda por hacer y aportar respecto de la enseñanza de la Historia y el aprendizaje de los alumnos; esto, sin duda, hará mejores maestros y, sobre todo, mejores personas. Los cambios, ya sean grandes o pequeños, son posibles: sólo es cuestión de comenzar a hacerlos.

Anexos

Anexo 1- Estrategia didáctica, primera práctica del CCH

Anexo 2- Unidad temática del programa de estudios de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea II

Anexo 3- Testimonios de algunos alumnos del CCH, sobre las preguntas ¿qué es para ti la guerra? Y ¿Qué sabes de la Guerra Civil Española?

Anexo 4- Testimonios de algunos alumnos del CCH, sobre la pregunta ¿qué sabes o aprendiste de la Guerra Civil Española?

Anexo 5- Respuestas de algunos alumnos a la encuesta realizada al final de las sesiones de práctica.

Anexo 1

I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Karina Eunice Segura Collazo
<i>ASIGNATURA</i>	Historia Universal Moderna y Contemporánea II
SEMESTRE ESCOLAR	Segundo Semestre
PLANTEL	Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	12 de marzo de 2015

II.PROGRAMA

<i>UNIDAD TEMÁTICA</i>	Unidad II. Guerras, Revolución Socialista y Crisis (1914-1945)
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Identificará las reacciones liberal, socialista y de los regímenes totalitarios a la gran depresión.
APRENDIZAJE(S)	Identificará, comprenderá las causas, desarrollo y consecuencias del proceso histórico de la Guerra Civil Española (1936-1939) por medio de la interpretación que hagan de la poesía que se produjo durante el enfrentamiento bélico.
TEMA(S)	Guerra Civil Española

III. ESTRATEGIA

Por medio de la poesía de guerra e imágenes el alumno comprenderá de manera integral cómo se dio el proceso de la Guerra Civil Española, como ejemplo de lo que fueron los Estados Totalitarios y que a su vez fueron causas directas del proceso de la II Guerra Mundial.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	4 horas
DESARROLLO Y	Inicio: La profesora dará a conocer las reglas de la clase:

<p>ACTIVIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ No usar celular ○ No usar audífonos ○ Respetar las participaciones de los compañeros <p>y los objetivos de dicha sesión clase, los cuales serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar, y comprender las causas del proceso histórico de la Guerra Civil Española (1936-1939) por medio de la interpretación de la poesía de guerra que se produjo durante el enfrentamiento bélico. ● Que los alumnos aprendan como interpretar y trabajar con la poesía de guerra, de modo que se involucren en la construcción del conocimiento histórico. <p>Así como la explicación de las actividades que se hará en la clase durante ese día (10 min.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar sobre las reglas de la clase 2. Objetivos y fines de la clase 3. Organización de los equipos 4. Exposición sobre el tema 5. Actividades por equipos 6. Presentación de resultados 7. Evaluación y perspectiva de clase 8. Tarea <p>Primeramente, se pedirá a los alumnos que se enumeren del uno al cinco, posteriormente se les pedirá que se reúnan con sus números respectivos y se les pedirá que del uno al cuatro se coloquen a la izquierda del salón y del cinco al ocho se ubicaran a la derecha del aula (15 min.)</p> <p>Una vez que se acomoden, les explicaré que los de izquierda serán los republicanos, mientras que los de derecha serán los nacionalistas y se procederá a activar los conocimientos previos, mediante una serie de preguntas que irán acompañadas de imágenes, esto con el objetivo de saber que tanto conocen sobre España, la Guerra Civil Española y la poesía de guerra y si lo que pasó en España se puede comparar con la situación actual de nuestro país (25 min).</p> <p>Desarrollo: Después la profesora explicará de manera breve y general las causas que generaron la Guerra Civil Española (10 min) y en el pizarrón les explicará cómo se trabaja la poesía de guerra.</p> <p>Posteriormente, repartirá a los equipos poemas impresos uno de Federico García Lorca titulado <i>Romance de la Guardia Civil Española</i> y tres de Rafael Alberti, <i>Mitin</i>, <i>Un Fantasma recorre Europa</i>, <i>A volver y empezar</i> (revisar anexos) Aquí me parece pertinente destacar que a cada equipo le daré un poema diferente de Alberti, de modo que en total tengan dos poemas para</p>
---------------------------	--

trabajar con ellos, esto con la intención de que los alumnos aprendan a trabajar e interpretar los poemas por lo que se les pedirá que encierren con colores los verbos o palabras que se relacionen con la situación ya explicada por la profesora (30 min)

Posteriormente, los alumnos en equipo encontraron las palabras y verbos, discutirán entre ellos cuál es la idea o mensaje central de los poemas para que en plenaria den a conocer los resultados que obtuvieron, esto con el fin de ver si hubo diversas interpretaciones, o si coincidieron en lo mismo, aquí lo que interesa rescatar es la riqueza interpretativa de la poesía y que ellos se familiaricen con la misma, la profesora los guiará e irá contextualizando las ideas y resultados a los que llegaron los alumnos (15 min)

Cierre: se les hará una serie de preguntas para verificar que hayan comprendido las causas que generaron la Guerra Civil Española y se les pedirá que anoten en una hoja su perspectiva sobre la clase, asimismo, se les pedirá de tarea que traigan mapas sobre el desarrollo de la Guerra Civil Española. (15 min)

FIN DE LA PRIMERA SESIÓN.

Segunda Clase

Inicio: La profesora explicará cuales es el objetivo de esa clase:

- Comprender y reflexionar sobre la evolución y desenlace de la Guerra Civil Española (1936-1939) a través del uso de la poesía de guerra.

Asimismo explicará las actividades a desarrollar en esa sesión: (10 min)

1. Recapitulación de la clase anterior, por medio de preguntas
2. Trabajar individualmente la poesía de guerra
3. Trabajo de reflexión individual
4. Opiniones y perspectivas de la clase

Esta vez les pedirá que trabajen de manera individual y que se acomoden como gusten en las bancas mientras que la profesora hará una serie de preguntas aleatoriamente para hacer un recuento de lo que se vio la clase anterior (10 min)

Desarrollo: La profesora explicará de manera breve el proceso de la Guerra Civil Española (1936-1939), ahora bien, cada que se vea una fase del proceso bélico, destacando imágenes de la época que ilustren lo que se explica y que refuercen las ideas vistas. Ahora bien, la profesora les dará cuatro poemas diferentes impresos que son, esto con el objetivo de resaltar las características de cada fase que tuvo la Guerra Civil Española: (40 min)

Himno de la República Española

Vosotros no caísteis

Madrid, 1937

Madrid-Otoño

Y con ellos, les pedirá a los alumnos que contesten una serie de dos a cuatro preguntas sobre los mismos:

Poema 1: (5 min)

1. Qué le brindará la república a España
2. Cómo perciben a España

Poema 2 (10 min)

1. Cómo era la situación en ese momento en España
2. Qué quiere decir el título
3. A quienes está llamando el autor. ¿Por qué?

Poema 3 (10 min)

1. Cómo ha cambiado la situación en ese momento
2. Qué sentimientos o emociones se perciben en el poema
3. Qué acontecimientos nos deja ver el poema que han pasado

Poema 4 (10 min)

1. Qué podemos destacar del poema
2. Cómo presenta a la ciudad
3. Se sienten vencidos o pueden seguir peleando
- 4.Cuál es el mensaje que transmite el poema

Es decir a la par que se va dando la explicación ellos analizarán los poemas para que contextualicen los hechos históricos, situaciones, ciudades y demás pormenores de la guerra, a la par que trabajan y ejercitan el proceso de lecto-escritura.

Después de que pase el tiempo acordado para cada actividad, se les preguntará selectivamente a los alumnos cuáles fueron sus respuestas y si hubo opiniones diferentes o todos llegaron a los mismos resultados, mientras que la profesora los irá contextualizando

Cierre: La profesora les explicará de manera breve el fin de la Guerra Civil española así como los primeros meses después que Franco tomó el poder, y les hará una serie de preguntas sobre los principales puntos, para comprobar que el conocimiento haya sido significativo.

Se les pedirá a los alumnos que en una hoja apunten de manera individual sus

	reflexiones en torno a lo que aprendieron sobre la Guerra Civil Española, así como su sentir en la clase (25 min) ¡Al final se les agradecerá su participación! Fin de la sesión
ORGANIZACIÓN	Los alumnos trabajarán las dos sesiones en equipos, de cinco personas, para que formen un total de ocho equipos, de los cuales cuatro pertenecerán al bando republicano y cuatro al nacionalista.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Pizarrón, proyector, poemas impresos, presentación de power point, lápices, plumones, hojas blancas
EVALUACIÓN	Se dividirá en tres fases: la diagnóstica que será para conocer desde donde parten los alumnos, así como la formativa que se dará con los diversos ejercicios que los chicos tienen que llevar a cabo, y la última en donde ellos reflexionarán y compararán las situaciones de México y España, me parece muy importante resaltar que más que una evaluación cuantitativa lo que me interesa es que los alumnos ejerciten la reflexión, el pensamiento y que comprenderán que si bien la historia no se repite si nos puede dar pautas sobre cómo proceder en nuestro presente y mejorar el futuro.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brom, Juan, “La Primera Guerra Mundial”, “La época entre las dos guerras mundiales” y “La Segunda Guerra Mundial”, en ▪ <i>Esbozo de Historia Universal</i>, México, Editorial Grijalbo, 2002. ▪ Guerra Mundial (1912-1919)”, “El mundo entre las dos guerras (1917-1939)”, “Los gobiernos autoritarios se imponen (1919-1939)
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alberti Merello, Rafael, <i>Antología Poética</i>, Buenos Aires, Editorial Losada, 1958. ▪ , <i>La arboleda perdida</i>, primero y segundos libros (1902-1931), Madrid, Alianza Editorial, 1998. Biblioteca Alberti. ▪ , <i>La arboleda perdida</i>, tercero y cuarto libros (1931-1987), Madrid, Alianza Editorial, 1998, Biblioteca Alberti. ▪ , <i>Los bosques que regresan, antología poética (1924-1988)</i>, Barcelona, Galaxia Gutemberg, 2002. ▪ García Lorca, Federico, <i>Poesía completa</i>, México, Premiá, 1989. ▪ Morales, Andrés (selec.), <i>España reunida, antología poética de la Guerra Civil Española</i>, Chile, RIL editores, 1999.
COMENTARIOS ADICIONALES	

Anexo 2

UNIDAD II. GUERRAS, REVOLUCIÓN SOCIALISTA Y CRISIS (1914-1945)

Propósitos:

- Analizará las guerras mundiales, la crisis capitalista y el surgimiento del socialismo.
- Identificará las reacciones liberal, socialista y de los regímenes totalitarios a la gran depresión.
- Reflexionará sobre las consecuencias del expansionismo norteamericano y el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.
- Comprenderá los estilos de vida en las sociedades capitalista y socialista.

TIEMPO: 16 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Reconoce reflexivamente los aspectos sobresalientes de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias. - Analiza el significado histórico de la revolución rusa y de la construcción del socialismo. - Entiende la repercusión mundial de la crisis de 1929, la respuesta liberal y socialista y las condiciones que fortalecieron a los regímenes totalitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve introducción del profesor sobre los temas de la unidad. - Elaboración de una línea de tiempo entre América y Europa que abarque de 1914 a 1945, con el fin de que el alumno recupere información y compare los acontecimientos que ocurren simultáneamente en América y Europa. - Empleo de mapas históricos, para ubicar los sucesos más significativos del periodo indicado. - Lectura y análisis de textos correspondientes a la época. - Interpretación y análisis de imágenes significativas (fragmentos de películas, fotografías testimoniales, de obras de arte, carteles, caricaturas, etcétera). 	<p>La Primera Guerra Mundial y sus repercusiones. La Sociedad de las Naciones y la "paz ilusoria".</p> <p>La revolución rusa, el surgimiento de la URSS y la construcción del socialismo.</p> <p>La crisis económica capitalista de 1929. La alternativa norteamericana: la política del <i>New Deal</i>. La posición de los movimientos obreros y socialistas frente a la crisis.</p>

35

<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y de la política imperialista de Estados Unidos en América Latina. - Contrasta los cambios en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales de la sociedad capitalista y socialista, como resultado de las guerras y las crisis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve explicación introductoria del profesor a las corrientes filosóficas que reflejan el cuestionamiento del hombre ante la vida y ante la sociedad. - Identificación por el alumno de elementos que permitan ver en las corrientes artísticas de la época el reflejo y el impacto en los artistas del contexto histórico. - Ejercicio de identificación histórica mediante el uso de textos e imágenes, en el cual el alumno se ubique en la vida cotidiana del periodo. 	<p>Ascenso y fortalecimiento de los estados totalitarios ante el debilitamiento de la democracia liberal y la crisis económica Fascismo italiano, Nacionalsocialismo alemán, Falangismo español y Militarismo japonés.</p> <p>La Segunda Guerra Mundial y la disputa por el nuevo reparto del mundo. Crecimiento de las fuerzas socialistas en Europa Oriental.</p> <p>América Latina y el intervencionismo de los Estados Unidos: oligarquías, populismo y dependencia. Crecimiento de las fuerzas antiimperialistas.</p> <p>Las consecuencias de las guerras, las crisis y los cambios en los estilos de vida: el consumismo, el desarrollo científico, tecnológico, filosófico y artístico en las sociedades capitalista y socialista.</p>
--	--	---

36

Jaime Matias del Angel

FECHA DATE

1- ¿Qué es para ti la guerra? Para mí la guerra significa un conflicto entre países por un territorio o para conquistar algún pedazo de territorio

2- ¿Qué sabes de la guerra civil española? Fue un conflicto interno de España, entre la gente de España

José Miguel

¿Qué es para ti la guerra?

R= Un conflicto entre dos bandos por algún problema político, económico, social.

¿Qué sabes de la guerra civil Española?

R= Para ser honesto no recuerdo bien el tema

Angel Said Torres Ibarra

FECHA DATE

1- ¿Qué es para ti la idea ^{de la} guerra?

Es un conflicto social donde se pone a prueba el poder que tienen o la organización militar junto con estrategias para conquistar o recuperar territorio, bienes o personas generalmente es armado

2- ¿Qué sabes de la guerra civil española?

Fue un problema social con algunos incontentos entre la misma nación

Anexo 4

228 B

FECHA DATE
/ /

Espejel Guerrero Jose Miguel

Guerra civil Española

Estaba dividida en 2 bandos republicanos y nacionalistas, se le decía civil por que era una batalla interna de España, los republicanos perdieron la guerra al no saber defender sus territorios, los republicanos no querian el progreso de los campesinos, la iglesia estaba con los nacionalistas.

Pocos países intervinieron en eso, para esto los nacionalistas contaban con mejor territorio pero aun así ganaron la guerra

En 1939 finalmente finalizo la guerra, los republicanos se negaron a firmar un tratado de paz

FECHA DATE
11/04/16

Monserrat Gallardo Solano ♥

¿Qué es la guerra civil española?

R= La guerra civil consistía en que había 2 bandos que eran los republicanos y los nacionalistas. Los republicanos luchaban por su libertad para ya no ser esclavos y para no ser controlados por la iglesia. Los republicanos eran gente del campo, y gente de bajos recursos.

Los nacionalistas luchaban por que todo quedara igual, y no pudieran progresar los campesinos y para que los nacionalistas tuvieran poder sobre ellos. Los nacionalistas los conformaban los militares, Alemania, etc.

Y la guerra civil dio fin el 1 de Abril.

Angel said Torres Ibarra

FECHA DATE

¿Que sabes de la guerra civil española?

Fue un conflicto interno armado que empezó en 1936.

Encabezado por 2 grupos principales los nacionalistas por Franco y los republicanos por Negrín que en las elecciones fue elegido para representarlo, donde

los nacionalistas fueron apoyados por los Alemanes y los italianos brindándoles nombres, ejército, y

armas, varias causas de esta guerra fueron la

crisis del 29 y las elecciones de abril de 1931.

Los republicanos tuvieron un poco de apoyo de Rusia en armamento pero a pesar de eso siguieron perdiendo

territorio y el golpe final fue cuando los nacionalistas abrieron las puertas de Barcelona y dando fin a la guerra.

Anexo 5

Contesta de manera breve y sincera tu opinión sobre las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta usar tu libro de texto para la materia de Historia Universal?

Claro, ya que la historia en gran parte se aprende leyendo como si fuese una historieta o un cuento aunque no tiene nada ficticio.

2. Además del libro de texto ¿qué otras cosas crees pueden servir para aprender historia?

con documentales, exposiciones, y con argumentos y críticas de los alumnos y maestro.

3. ¿Te gusto trabajar con la poesía de guerra? ¿por qué?

Si, habla sobre el momento en que ocurrió la guerra y muestra el sentimiento que se vivió en esos tiempos.

4. En tu opinión, es sencillo o difícil trabajar con los poemas de guerra

Es fácil conociendo el problema en que estos vivían, ya que así captamos más el mensaje del poema y el sentimiento.

Contesta de manera breve y sincera tu opinión sobre las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta usar tu libro de texto para la materia de Historia Universal?

Sí porque así refuerzas tu aprendizaje
y a veces es sencillo entender con el
libro.

2. Además del libro de texto ¿qué otras cosas crees pueden servir para aprender historia?

La poesía de guerra, documentales
imágenes

3. ¿Te gusto trabajar con la poesía de guerra? ¿por qué?

Sí porque te hace sentir lo que sentían
los soldados en aquellas matanzas

4. En tu opinión, es sencillo o difícil trabajar con los poemas de guerra

Es sencillo porque los mismos poetas
te describen los acontecimientos y sus
sentimientos.

Contesta de manera breve y sincera tu opinión sobre las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta usar tu libro de texto para la materia de Historia Universal?

No

2. Además del libro de texto ¿qué otras cosas crees pueden servir para aprender historia?

Textos de reustos.

3. ¿Te gusto trabajar con la poesía de guerra? ¿por qué?

si, porque podia captar una minima parte de lo que estaban pasando los españoles en ese momento.

4. En tu opinión, es sencillo o difícil trabajar con los poemas de guerra

No, pero lo unico que se me dificulta un poco es entender palabras un poco complicadas pero me agrado porque mi lexico se amplia.

Contesta de manera breve y sincera tu opinión sobre las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta usar tu libro de texto para la materia de Historia Universal?

No me gusta porque a veces las palabras están
confusas.

2. Además del libro de texto ¿qué otras cosas crees pueden servir para aprender historia?

Presentaciones en diapositivas, videos, cubiches de
esa época.

3. ¿Te gusto trabajar con la poesía de guerra? ¿por qué?

si, te expresas los sentimientos y la vida que se
vivía en esa época y era muy entendible.

4. En tu opinión, es sencillo o difícil trabajar con los poemas de guerra

es sencillo porque es muy entendible y lo que
se refiere de la historia.

Contesta de manera breve y sincera tu opinión sobre las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta usar tu libro de texto para la materia de Historia Universal?

No, me gustaría que solo fuera todo explicado con la voz del profesor y con imágenes, entendería mejor.

2. Además del libro de texto ¿qué otras cosas crees pueden servir para aprender historia?

Videos, dinámicas, juegos sobre el tema y debates

3. ¿Te gusto trabajar con la poesía de guerra? ¿por qué?

Si, me gusto mucho porque da la idea de entender lo que pensaba las personas en ese tiempo y sus puntos de vista

4. En tu opinión, es sencillo o difícil trabajar con los poemas de guerra

Es muy sencilla y de facil aprender.

Fuentes Consultadas

Bibliografía

- Alberti, Rafael, *La arboleda perdida, tercer libro (1931-1977)*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- Andricain, Sergio, *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?*, Buenos Aires, Lugar, 2003.
- Apple, Michael W, *Ideología y Currículo*, trad. Rafael Lassaletta, Madrid, Ediciones Akal, 1986.
- Arias Almaraz, Camilo, *Didáctica de la historia*, México, Oasis, 1971.
- Ayuste, Ana [et al.], *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*, 2a edición, Barcelona, Grao, 1998 (Biblioteca de aula. Serie Pedagogía).
- Bórquez Bustos, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, México, Editorial Trillas, 2006.
- Burke Peter, *¿Qué es la historia cultural?*, trad. Pablo Hermida, Barcelona, Paidós, 2004.
- Calamar, Natalia, *El compromiso de la poesía en la Guerra civil española*, Barcelona, Editorial Laia, 1979.
- Carbonell Sebarroja, Jaume, *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2015, p 75 (Colección Recursos Educativos).
- Casado Quintanilla, Blas (coord.), *Tendencias historiográficas actuales*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012.
- Castañeda, Ernesto, *Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior*, México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012.
- Certau, Michel de, *La Escritura de la Historia*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1993.
- Chartier, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, trad. Claudia Ferrari, Barcelona, Gedisa, 1992.

, *El presente del pasado, escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamérica, Departamento de Historia, 2005.

Cohen, Esther, *Los Narradores de Auschwitz*, México, Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2010.

Del Valle, Laura Cristina, "Entre la Historia y su enseñanza: el lugar de la Didáctica de la Historia", en Ana María Malet y Elda M. Monetti, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.

Danto, Arthur, *Historia y narración, ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

Díaz Barriga, Ángel, *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, Grupo Editorial Porrúa/CESU-UNAM, 1995.

Díaz, Melvin, *La aplicación de la novela Tropa vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia*, México, FES Acatlán, 2008.

Díaz Plaja, Fernando, *Los poetas en la guerra civil española*, Barcelona, Plaza & Janés, 1975.

Elizondo, Salvador, *Museo poético: Antología didáctica de la poesía mexicana moderna para uso de los estudiantes extranjeros de la escuela de cursos temporales*, México, Editorial Aldus, 2002.

Flores Santuario, Raymundo, *La novela Los de Abajo como estrategia didáctica en la enseñanza del tema Revolución Mexicana*, México, FES Acatlán, 2015.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Trad. Stella Mastrangelo, México, Siglo XXI, 1993

, *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. Guillermo Palacios, México, Siglo XXI, 1996.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1988.

Gallo, Miguel Ángel, *Historia Universal Contemporánea, siglos XX y XXI*, México, Editorial Quinto Sol.

García, Blanca, "La Historia social y cultural: reflexiones teórico-metodológicas de la obra de E. P. Thompson en torno al debate de la cultura", en José Ronzón y Saúl Jerónimo (coords.), *Reflexiones en torno a la historiografía*

contemporánea, objetos, fuentes y usos del pasado, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 2002, (Serie Historiografía).

García Canclini, Néstor, "Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes", en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010.

García, Rafaela, *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*, España, Editorial Brief, 2010.

Georges, Jean, *La poesía en la escuela: hacía una escuela de la poesía*, trad. Ana Garralón y Francisco Lapuente, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, trad. Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 1973.

Gimeno Lorente, Paz, *Didáctica crítica y comunicación: un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*, Barcelona, Octaedro; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009.

Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia intelectuales, 1988.

Gojman, Irene, "Promoción de la salud en la escuela", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995.

Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, trad. Carlos Cristos, México, Fontamara, 1988, Colección Argumentos.

Grinberg, Silvia y Esther Levi, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2009, (Cuadernos universitarios).

Guarro Pallás, Amador, *Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona, Octaedro, 2002.

Hernández, Miguel, *Viento del pueblo, poesía en la guerra*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2010.

Horwitz Campos, Nina, "La socialización del adolescente y el joven: el papel de la familia", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995.

- Ianni, Valeria, *Guerra Civil Española para principiantes*, ilustraciones, Alejandro Ravassi, Buenos Aires, Era Naciente, 2007.
- Kimmel, Douglas, e Irving Weiner, *La adolescencia: una transición del desarrollo*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Koselleck, Reinhart, *Futuro y pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Krauskopf, Dina, "Los grupos de pares en la adolescencia", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995.
- Martínez Lobatos, Lilia, "El currículum flexible: retos ante una formación para la innovación", en Concepción Barrón Tirado (coord.), *Currículum y actores. Diversas miradas*, México, UNAM/CESU, 2004.
- Mazaba, Bartolo, *Un paseo por la literatura: propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía lírica en el bachillerato*, México, FES Acatlán, 2011.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 2005.
- Melgoza Castillo, Moisés, *Uso de la novela histórica para propiciar el aprendizaje significativo del tema revolución mexicana, en el nivel medio superior*, México, FES Acatlán, 2015.
- Monleón, José, *El Mono Azul, Teatro de Urgencia y Romancero de la guerra civil*, Madrid, Editorial Ayuso, 1979.
- Monroy, Anameli, "Pubertad, adolescencia y cultura juvenil", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995.
- Moradiellos, Enrique, *La persistencia del pasado: escritos sobre la historia*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 2004.
- Morales, Andrés (selec.), *España reunida, antología poética de la Guerra Civil Española*, Chile, RIL Editores, 1999.
- Palacios, Alfredo R. et al., *Interdisciplinaria para armar: plástica, poesía, matemática y filosofía*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998.
- Pallares-Burke, María Lucía G., *La nueva historia: nueve entrevistas*, Valencia, Universitat de Valencia, Universidad de Granada, 2005.

- Pansza, Margarita, Esther Pérez [et al.], *Fundamentación de la didáctica*, México, Ediciones Gernika, 1986, tomo 1.
- Pellizzari De Sosa Rojas, Graciela Inés, *Una nueva visión de la poesía: propuestas educativas*, Buenos Aires, Braga, 1990.
- Peralta Espinosa, María Victoria, *Currículos Educativos en América Latina, su pertinencia cultural, una aproximación desde la educación infantil y superior*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1996.
- Pereyra, Carlos, *Configuraciones teoría e historia*, México, Edicol, 1979.
- Pérez Islas, José Antonio, "Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo", en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010.
- Pérez-Reverte, Arturo, *La Guerra Civil contada a los jóvenes*, Ilustraciones, Fernando Vicente, 4ª edición, Barcelona, Penguin Random House, 2015.
- Perinat, Adolfo, *Los adolescentes en el siglo XXI*, Barcelona, Editorial UOC, 2003.
- Picardo Joao, Oscar, *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. 2005.
- Prost, Antoine, *Doce lecciones sobre la historia*, Valencia, Fronesis, 1996.
- Regalado de Hurtado, Liliana, *El rostro actual de Clío: la historiografía contemporánea: desarrollo, cuestiones y perspectivas*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2002.
- Salaun, Serge, *La poesía de la guerra de España*, Madrid, Editorial Castalia, 1985.
- Salazar Rojas, Diego, "Adolescencia, cultura y salud", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995
- Segura Collazo, Karina Eunice, *Fusiles llenos de tinta, Rafael Alberti y Federico García Lorca, un análisis a través de la teoría de las generaciones*, México, UNAM-FES Acatlán, 2011.
- Serna Alonso, Justo, *La historia cultural: autores, obras y lugares*, Madrid, Tres Cantos, Akal, 2005.
- Serrano, Carlos, "La salud integral de los adolescentes y los jóvenes: su promoción y su cuidado", en Matilde Maddaleno, Mabel M. Munist (eds.), *La salud del*

adolescente y del joven, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995.

Sosa Peinado, Eurídice, “¿Quiénes son hoy las y los jóvenes, para los docentes de bachillerato?: un estudio de caso”, en Alfredo Nataros Domínguez (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM, Porrúa, 2002.

Suárez, Ramón Iván, *Poesía en acción: lineamientos para motivar la creatividad*, México, Alfaguara-Santillana, 2007.

Suárez Zozaya, María Herlinda, “Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010.

Torres, Carlos Alberto, *Educación, poder y biografía: diálogos con educadores críticos*, trad., Bertha Ruiz de la Concha, México, Siglo XXI, 2004.

Urrutia, Jorge (ed.), *Poesía de la Guerra Civil española, antología (1936-1939)*, España, Fundación José Manuel Lara, 2006.

Valdéz, Mónica, “Anexo. Jóvenes en cifras. Miradas entre siglos”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, Conaculta, 2010.

White, Hayden, *Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*; trad. Stella Mastrangelo, México, FCE, 2005.

Hemerografía

Arandia Loroño, Maite, “La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, Universidad de Zaragoza, 2004.

Barton, Keith C., “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, 2010, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Gómez Bonilla, Edgar, “Lo que el historiador enseñante sabe y hace. Identificando habilidades docentes en practicantes de la Licenciatura en Historia”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 16, enero-junio, 2013, Instituto de Investigaciones en Educación, Veracruz.

Guerrero Salinas, María Elsa, “El punto de retorno: Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006.

Guerra Ramírez, María Irene, “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2000.

Escudero, Juan M. (2006), “La construcción democrática del currículo y la cultura de colaboración del profesorado”, en *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, núm. 3, noviembre, 2006, disponible en www.mec.es/cescs/inicio.htm.

Martínez Torrijos, Reyes, “El significado cultural del *meme* se propaga con el relajo cibernético”, en *La Jornada* martes 8 de julio de 2014, p. 7, consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/08/cultura/a07n1cul> (27-05-16).

Pagès Blanch, Joan, “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, en *Revista Escuela de Historia*, vol. 1, núm. 6, 2007, Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Palmer Thompson, Edward, "Folklore, antropología e historia social", en *Historia Social*, No. 3 (Winter, 1989), Fundación Instituto de Historia Social.

Pulido Cárdenas, Miguel, “Pensamiento complejo: Una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula”, en *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXIV, núm. 2, abril-junio, 2009, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

Vall Montés, Rafael, “La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato”, en *Educación en Revista*, núm. 42, octubre-diciembre, 2011, Universidade Federal do Paraná.

Yus Ramos, Rafael, “El marco cultural para un currículum integrado”, en *Revista Kikiriki*, Barcelona, 2003.

Documentos oficiales Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM

Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, *Plan de estudios actualizado*, México, UNAM, 1996, p 24 disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf> (3-11-15)

Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, *Plan de estudios actualizado*.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Gaceta UNAM, hoja amarilla*, Tercera Época, vol. II, 1971, p. 1, disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf> (3-11-15)

Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, *Diagnostico institucional para la revisión curricular*, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM, 2006, p. 62, Disponible en <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf> (4-11-15)

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios, Doce puntos a considerar*, México, UNAM.

Páginas de Internet

<http://www.orientacionandujar.es/2013/07/08/22-estrategias-y-tecnicas-de-aprendizaje/> revisado el 04 de marzo de 2016

<http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/mapas.htm#>.

Disco

Óscar Chávez, *Canciones de la Guerra Civil y la resistencia española* (22 canciones), México, Suramusic, 1999.