



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EL USO DE LA HISTORIETA COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO PARA LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

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

PRESENTA
ANGÉLICA REYES ASPIROS

TUTORA PRINCIPAL: DRA. LAURA EDITH BONILLA DE LEÓN
FES ACATLÁN

COMITÉ TUTOR
MTRA. EVELIA ALMANZA MONTAÑEZ (FES ACATLÁN/HISTORIA)
MTRA. LINA ZYTHELLA ORTEGA OJEDA (FES ACATLÁN/PEDAGOGÍA)

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Contenido

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, LA HISTORIA Y LA HISTORIETA	11
1.1 Profesor, alumno y evaluación: parte central en el aprendizaje significativo.....	14
1.2 La hermenéutica como base para la interpretación	20
1.2.1 Horizontes y prejuicios: elementos claves en la hermenéutica	21
1.2.2 <i>Hermenéutica y educación: para una interpretación de la interacción en el aula</i>	24
1.3 La historia cultural: un giro en la forma de comprender la Historia	30
1.3.1 <i>De la historia de los grandes personajes a la historia de la vida cotidiana</i>	30
1.3.2 <i>Las manifestaciones culturales como objeto de estudio</i>	33
1.4 La historieta como objeto y como fuente.....	36
1.4.1 <i>La historieta como objeto: elementos que la conforman</i>	37
1.4.2 <i>La historieta como fuente para la comprensión histórica</i>	39
1.4.3 <i>Uso de la historieta en el aula</i>	41
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	45
2.1 México en 1970. El crecimiento educativo	48
2.1.1 <i>El bachillerato UNAM: Una puerta a la innovación.</i>	50
2.1.2 <i>El plan de estudios actualizado</i>	52
2.1.3 <i>Perfil del egresado</i>	55
2.2 Las competencias en el contexto escolar	58
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LA HISTORIETA EN EL CCH.....	63
3.1 La Historia: parte fundamental en la formación escolar	65
3.1.1 <i>La enseñanza tradicional, un monstruo contra el que hay que luchar</i>	66
3.1.2 <i>La enseñanza crítica, el fin de la historia</i>	67
3.2 El área histórico-social del CCH	68
3.3 Programas de estudios de Historia de México I y II	69
3.3.1 <i>Datos generales de la asignatura</i>	70
3.3.2 <i>Asignatura dentro del plan de estudios</i>	73
3.4 Bosquejo del contenido temático: Unidad III. Modernización económica y política de México (1940-1970).....	73

3.4.1 México en la posguerra: consolidación del sistema político y desarrollo estabilizador	75
3.4.2 Movimientos sociales: el descontento de la población	78
3.4.3 La vida cotidiana en el México de las transformaciones	81
CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	85
4.1 Práctica 1	87
4.1.1 Estrategia didáctica	88
4.1.2 Ubicación de la asignatura en el mapa curricular	94
4.1.3 Descripción de las prácticas.....	95
4.1.4 Autocrítica	102
4.2 Práctica 2	109
4.2.1 Estrategia didáctica	110
4.2.2 Descripción general de la práctica	116
.....	119
4.2.3 Análisis crítico	121
4.2.5 Análisis general.....	124
4.3 Práctica 3	132
4.3.1 Estrategia didáctica	132
4.3.2 Descripción general de la práctica	153
4.3.2 Análisis crítico	172
4.4 Interpretación de las intervenciones en el aula.....	175
CONCLUSIÓN	188
ANEXOS	193
Práctica 1	193
Práctica 2	196
Práctica 3	235

AGRADECIMIENTOS

Cursar la Maestría representó para mí un crecimiento profesional importante pero también significó un antes y un después en mi vida personal; por tal motivo es

importante agradecer a las personas que estuvieron presentes en esta etapa de transformaciones y nuevos comienzos.

Juan Carlos Ramírez, has estado conmigo en todo momento y fuiste mi principal apoyo. Gracias por tanta comprensión y amor. Mi ingreso a la Maestría coincidió con el inicio de nuestra vida juntos y estoy segura que no tendrá fin.

Daniela Sofía, mi bebé. Tú eres el mejor fruto de estos años de Maestría, gracias a ti estoy descubriendo emociones y sentimientos que nunca pensé que existían. Te amo como nunca te podrás imaginar; este trabajo es para ti, para que puedas sentirte orgullosa de mí en todo momento. Sigamos aprendiendo juntas.

Papás Juan Manuel Reyes y Aida Aspiros, es cierto que nunca valoras tanto a tus padres hasta que te conviertes en madre. Gracias por todo su amor y sus consejos. Sé que siempre me puedo apoyar en ustedes y nunca me van a dejar sola. Espero que este trabajo sea un orgullo más. Los quiero mucho, son mi ejemplo a seguir y así será por siempre.

Hermanas Claudia, Elisa y Ana, nunca me cansaré de agradecer a la vida por darme a las mejores. Su apoyo incondicional es muy importante para mí, estoy segura que nada podrá separarnos nunca; gracias por todo lo que han hecho por mí. Ana Laura, gracias por tu ayuda desinteresada en cuestiones técnicas de esta tesis.

A mis amigas, quienes estuvieron conmigo en los momentos más tristes, felices e importantes de mi vida: Alfa, sabía que esta amistad iba a seguir con los años y no me equivoqué, gracias porque a pesar de la distancia continuamos juntas. Karina, me comprendiste y apoyaste desde el primer momento en el que nos conocimos. Es cierto que no se necesitan tener muchos años de conocernos para tener una amistad verdadera, tú eres la prueba de ello. Eres y serás por siempre parte importante de mi vida. Gracias por tanto cariño.

Agradezco profundamente a mis profesores, los cuales me hicieron reflexionar sobre mi práctica docente y me compartieron sus conocimientos. Sin embargo agradezco principalmente a mi tutora, la Doctora Laura Edith Bonilla de León. Gracias por confiar en mí desde el primer momento, por su apoyo y por estar al pendiente de mí en lo profesional y en lo personal.

Especial mención merecen los profesores miembros de mi sínodo: Mtro. Raúl Fidel Rocha Y Alvarado, Mtra. Lina Zythella Ortega Ojeda, Mtra. Evelia Almanza Montañez y Dra. Lilia Vieyra Sánchez. Gracias por leer mi trabajo y ayudarme a enriquecerlo con sus aportaciones y consejos.

Desde luego es importante mencionar a los profesores que hicieron posible la puesta en práctica de mi estrategia didáctica en el CCH Naucalpan: Mtra. Piedad Solís y Mtro. José Eduardo Sánchez Villeda; confiaron en mí y estoy profundamente agradecida por las facilidades que me otorgaron para trabajar con algunos de los grupos a su cargo.

Gracias a las becas para la formación de jóvenes universitarios por el apoyo económico sin el cual difícilmente podría haber concluido.

En general, gracias a la MADEMS por todo lo que ofrece, este trabajo es una pequeña muestra de que este posgrado está preocupado por encontrar nuevas formas de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo y en todos los niveles educativos, la enseñanza de la Historia ha sido menospreciada y evadida por los alumnos; la mayor parte de ellos la

considera una asignatura en donde se necesita memorizar fechas, lugares, personajes y acontecimientos que son aislados y muy ajenos a su realidad, sobre todo porque los métodos empleados se limitan a la cátedra y la pasividad por parte de los alumnos.

En este sentido es de vital importancia que los profesores estemos conscientes del papel que desempeñamos en la formación de los alumnos y, en la importancia de la Historia en la formación de los adolescentes, para que los guiemos no solo hacia el conocimiento de los procesos históricos, sino también (y más importante) hacia la comprensión y estudio crítico de los mismos y de su realidad social.

La Historia, lejos de ser un cúmulo de datos sin sentido, sirve para crear conciencia y sentido de pertenencia a un grupo, tornándose cada vez más importante y significativa en la adolescencia, momento en el que los alumnos ingresan a la Educación Media Superior (EMS). “El ser adolescente implica la búsqueda de respuestas del por qué y para qué estoy aquí [...] En este sentido, la función de la historia debe permitir estas respuestas, para que los alumnos encuentren el sentido de identidad”,¹ es decir, para acercar a los adolescentes a comprender su origen y su quehacer cotidiano, es necesario sentar las bases históricas a partir de una adecuada propuesta pedagógica en la materia de Historia de México.

Al considerar esta premisa, el docente debe contar con las bases, los conocimientos y el manejo de estrategias suficientes, para que el alumnado comprenda de una forma dinámica el acontecer histórico.

Se requiere que el profesor despierte el interés por la investigación y la formulación de interrogantes acordes al contexto en el que se desenvuelven sus alumnos, a fin de emplear recursos didácticos más acordes con su entorno que resulten significativos. En años recientes, la imagen ha dado un vuelco en la forma de ver el mundo, ocupando un lugar preponderante en el acontecer diario. Hoy en día, “el mundo perceptivo, valorativo, cognitivo de niños y jóvenes no está

¹ Samuel, González Sánchez, *Aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías y los aprendizajes relevantes en la enseñanza de la Historia crítica en el CCH*, [tesis de maestría], FES Acatlán, junio 2009.

conformado solamente por la expresión verbal, sino, fundamentalmente, por imágenes combinadas con otros recursos sonoros y/o escritos”.² La imagen pronto desplazó a otras formas de comprender el mundo cotidiano, porque a partir de ella se pueden expresar ideas que son rápidamente asimiladas por quienes la observan.

De esta forma, la educación no debe ser ajena a estos cambios, por el contrario, necesita involucrarse con ellos para lograr una mejor experiencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Así pues, se propone en este trabajo el uso de la historieta como herramienta didáctica. La historieta, al ser en su mayoría de carácter visual,³ genera interés en los alumnos que se mueven en una sociedad repleta de imágenes. Si bien es cierto que al ser parte de la cultura popular, por mucho tiempo se menospreció el uso de la historieta dentro de la “sociedad culta”, dándole mayor peso a las fuentes tradicionales (documentos de archivo), en los últimos años se ha -- revalorado desde el punto de vista periodístico, histórico y educativo. Lo que nos proponemos con este trabajo es romper con la visión pasiva y acabada de la historia, para dar paso a nuevas fuentes, nuevas interrogantes, nuevos enfoques y nuevas formas de interpretarla.

Los objetivos que guían el trabajo son por una parte, considerar a la historieta como fuente para la comprensión de procesos históricos, generando interés en la apertura de fuentes para el análisis de la historia y por otra, propiciar la elaboración de historietas a partir de la comprensión de un periodo histórico (en el caso específico del trabajo, se trabajó con la Unidad III de la asignatura de Historia de México II del CCH), para lograr que los alumnos realicen representaciones gráficas a partir de información concreta.

La hipótesis que sirve como base al trabajo propone que el uso de la imagen y en concreto de la historieta generará en los alumnos un interés por la Historia de

² Roberto, Aparici, *El comic y la fotonovela en el aula*, Ed. De la Torre, Madrid, 1992, p. 9.

³ El significado de la historieta ha sido retomado por diversos autores, para una definición completa véase Thelma, Camacho Morfín, *La “zoociedad” en monitos: historieta y cultura popular*, Tesis de Licenciatura en Historia, ENEP Acatlán, 1993, 129p.

México al relacionar los contenidos temáticos con los elementos visuales que son cotidianos en su entorno social. Esta conjetura considera el problema de la falta de utilidad que los alumnos encuentran en la Historia y toma en cuenta a las imágenes como una vía para conseguir mejores resultados en la enseñanza del pasado, considerando que los alumnos necesitan actividades que ayuden a anclar los conocimientos que ya poseen con su entorno. Si bien es cierto que cada vez existen variadas alternativas para la enseñanza, la historieta es una veta poco explorada sobre todo en el terreno de la historia, por tal motivo este trabajo pretende abrir una nueva posibilidad para su estudio.

En cuanto a la metodología empleada se puede dividir en dos grandes vertientes: por un lado en el aspecto pedagógico retoma el aprendizaje significativo que considera a los alumnos como sujetos activos en la construcción de conocimiento. En esta metodología el profesor debe considerar los elementos que son cotidianos en el entorno del alumno para que, a partir de ellos, se pueda anclar la nueva información con las estructuras mentales de los alumnos para lograr un aprendizaje en donde la información resulte significativa para ellos y, por tal motivo, sea fácil de aprehender y recordar.

Por otro lado en el aspecto disciplinar se retoma la Hermenéutica como herramienta para la comprensión de un periodo histórico. Esta metodología forma parte de la Historia Cultural o Nueva Historia, en donde se da un cambio en la concepción de la historia; los grandes personajes y acontecimientos dejan de tener supremacía y ceden el paso al estudio de procesos, grupos sociales y actividades que poco o nada se habían tomado en cuenta con la llamada "Historia de bronce". Esta forma de entender y hacer la historia surgió desde principios del siglo XX como una necesidad por comprender aspectos que la Historia Política y positivista⁴ no había considerado dentro de su campo de estudio. Con la Historia Cultural se abren los objetos de estudio y las fuentes para adentrarse a ellos, en el sentido de que todo elemento creado por el hombre puede ser susceptible de estudiarse históricamente.

⁴ Tipo de historia predominante en el siglo XIX que consideraba a la política y los grandes hombres como los ejes centrales de la historia. Las fuentes empleadas contenían "la verdad" que no podía ser interpretada.

Con la hermenéutica, al formar parte de los intentos por comprender la Historia desde distintos ángulos, se considera que no hay una verdad absoluta ya que todo depende de la perspectiva desde donde se mire, en este sentido la Historia puede tener diversas interpretaciones.

Con esta herramienta se deja claro que el alumno se sitúa ante el pasado a partir de un horizonte cultural específico, el cual se encuentra cargado de significados que les son propios y a partir del cual realiza una apropiación de otro horizonte (que al igual que el del alumno, tiene características específicas). Con la hermenéutica se entiende que es indispensable poner atención a las diferencias culturales de cada periodo porque, al momento de realizar una fusión de horizontes (entre el pasado y el presente), existe una riqueza para la interpretación histórica.

La hermenéutica también se toma como punto de partida en la relación entre el profesor y sus alumnos los cuales, aun cuando tienen experiencias y horizontes distintos, deben lograr una fusión al momento de compartir actividades en el aula.

Entrando en el campo disciplinar y considerando que la historieta rompe los esquemas tradicionales del estudio de la historia, es necesario adentrarnos en la corriente historiográfica de la historia cultural, la cual se interesa en nuevos enfoques y en nuevas formas de concebir el pasado, en contraposición con la historia política oficial. Esta corriente considera que todos los productos realizados por el hombre son propicios para analizar, porque nos ofrecen pistas de lo sucedido.

La fusión entre lo pedagógico y lo histórico son los hilos conductores en el texto, ya que es necesario comprender los aspectos metodológicos de la interacción en el aula, sin olvidar el aspecto particular de la disciplina.

El trabajo se divide en cuatro capítulos, los cuales abordan aspectos teóricos y los resultados prácticos de la puesta en acción de la estrategia didáctica.

En el primer capítulo nos centramos en los aspectos teóricos que hemos mencionado en líneas anteriores; la finalidad de esto es que el lector comprenda los elementos metodológicos que ayudan a la justificación de la estrategia didáctica y su adecuada implementación. En cada uno de los apartados se

abordan de manera detallada las características principales de estas cuestiones teóricas para que el lector comprenda los elementos que se retoman en la estrategia.

En el segundo capítulo y siguiendo los postulados de la hermenéutica en donde se pide comprender los elementos contextuales para una correcta interpretación, nos adentramos en las particularidades de la Educación Media Superior y de nuestro campo de acción: el Colegio de Ciencias y Humanidades; esta información resulta fundamental ya que nos brinda los elementos para conocer los postulados de la institución en donde se realiza la práctica.

En el capítulo tres y a un nivel particular, abordamos la forma en que se ha enseñado la Historia de forma tradicional y las nuevas opciones para lograr que los alumnos se interesen en ella a partir de un aprendizaje dinámico y reflexivo; en este punto nos adentramos en la estrategia didáctica y su incorporación en esta nueva forma de ver la Historia, considerando nuevas fuentes para su análisis. En este capítulo también nos adentramos en el plan de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y en la división que se hace de la asignatura de Historia de México.

Finalmente el capítulo cuatro está dedicado exclusivamente a la implementación de la estrategia didáctica en las aulas del CCH: se trata de tres intervenciones frente a grupos distintos en donde se usó la historieta como herramienta principal para la enseñanza de la Historia con la finalidad de comprobar si se trata de una estrategia viable para su uso en el aula. En cada una de las prácticas se incluye la estrategia didáctica (se fue modificando con la incorporación de nueva información y con los resultados obtenidos), de igual manera se hace una descripción detallada de la práctica en donde el lector puede situarse en el contexto particular en el que se desarrolló la práctica. Posteriormente se hace un análisis crítico de cada intervención, destacando fortalezas, debilidades y posibles vías de acción. Finalmente se concluye con un análisis general de todas las intervenciones en donde de manera detallada se consideran aquellos puntos que se modificaron con la finalidad de lograr mejores resultados.

En el apartado de anexos se realizó una selección de las actividades realizadas por los alumnos, tomando especial consideración a las historietas que elaboraron para verificar que la estrategia didáctica tiene viabilidad. El lector puede comprobar los resultados de los alumnos y hacer un contraste entre la teoría y la práctica.

Este trabajo se inserta en los esfuerzos por lograr aprendizajes significativos y analíticos por parte de los alumnos, la estrategia propuesta presenta varios puntos que pueden ser ampliados, sin embargo es de vital importancia que los docentes consideremos métodos diversos en beneficio de los estudiantes.

CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, LA HISTORIA Y LA HISTORIETA

En gran medida, la labor docente es un cúmulo de experiencias obtenidas a lo largo de nuestra trayectoria escolar como alumnos pues ya desde los primeros niveles de educación comenzamos a interiorizar conductas, formando en el imaginario particular la imagen de un docente modelo. La formación docente pues, comienza en las aulas pero desde nuestro papel como alumnos y se forma en el “trayecto a través del cual [...] se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que a su vez socializa permanentemente”.⁵

Sin embargo, y considerando que es fundamental la cuestión empírica para desarrollar la labor docente, tampoco debe perderse de vista que el profesor debe complementar su formación con bases teóricas que sustente, a partir de la investigación de otros autores, la práctica que día a día lleva a cabo en el aula.

Siguiendo el argumento de Esthela Aguilar Mejía en donde menciona que “detrás de cada práctica hay una teoría (consciente o no)”,⁶ el profesor debe cuestionar su actuar y aquellos elementos que ha adquirido de manera inconsciente pues solo a partir de la crítica y la reflexión de su actividad se podrán superar vicios que no se habían cuestionado. En este sentido en el presente capítulo se hacen explícitos los supuestos teóricos en los que se basa el trabajo, con la finalidad de mostrar los argumentos que sostienen la puesta en práctica de la intervención didáctica y sin los cuales la reflexión sobre la labor docente quedaría inconclusa.

Los supuestos teóricos que sirven de eje a este trabajo se agrupan en dos grandes rubros: la teoría pedagógica y las bases propias de la disciplina histórica.

El marco teórico pedagógico que rige este trabajo es el constructivismo y, en específico, el aprendizaje significativo.

⁵ Lilliana, Sanjurjo, *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, p. 40.

⁶ Estela, Aguilar Mejía, y Leonardo, Viniegra, “Consideraciones preliminares”, en *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Barcelona, Paidós, p. 21.

Este paradigma sitúa a los sujetos como agentes activos de su propio conocimiento;⁷ y es a partir de lo que ellos conocen que se establecen relaciones con los contenidos previos y así se construyen esquemas de mayor significación.

El sujeto posee una organización interna de eventos que va reelaborando en función de los intercambios con el exterior, y a partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, etc.) el sujeto interpreta y otorga continuamente nuevos significados a la realidad.⁸

En este paradigma el profesor se convierte en guía de los alumnos al diseñar y planificar las actividades que vayan acorde a lo que ellos esperan conocer y se debe crear un contexto en el que los alumnos se sientan en libertad de actuar y expresar sus opiniones y avances.

Los aspectos que se toman en cuenta en este trabajo sobre el paradigma son la definición y principales características así como el papel del profesor, del alumno y de la evaluación.

En cuanto al marco histórico del trabajo se ahondará en la hermenéutica como una forma de entender no solo la relación de los alumnos con el horizonte histórico que se aborde en clase, sino también para comprender la relación que existen entre el profesor y sus alumnos dentro del aula, en una fusión de expectativas y horizontes culturales que enriquecen la interacción en el salón de clases.

Finalmente nos acercamos a la historia cultural en donde se inserta el uso de la historieta como fuente y recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en el sentido de que se da un giro en la forma de comprender los procesos históricos y, dentro de esta corriente, la cultura y la sociedad ocupan un lugar importante para la comprensión de un periodo determinado, de igual forma las

⁷ En contraposición con el paradigma conductista que considera a los alumnos como tabla rasa, a los cuales se les depositan los conocimientos y éstos no hacen más que incluirlos en sus marcos referenciales.

⁸ Gerardo, Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2002, p. 125.

fuentes para su comprensión e interpretación se vuelven variadas, lo que ayuda a un estudio integral de cualquier época histórica.

Así estas tres teorías dan sustento al trabajo lo que nos ayuda a hacer conscientes aquellos supuestos desde los cuales trabajamos en el aula para lograr una práctica crítica y reflexiva.

1.1 PROFESOR, ALUMNO Y EVALUACIÓN: PARTE CENTRAL EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Las concepciones tradicionales de la enseñanza-aprendizaje en donde se daba supremacía a la labor docente por encima de los alumnos, quienes tenían la función de aceptar pasivamente los contenidos que sus profesores les impartían en clase quedaron relegadas por una visión más abierta y dinámica. En la actualidad es necesario tomar en cuenta no solo al profesor sino también al alumno que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje. “La sociedad actual se caracteriza por la ingente cantidad de contenidos que se maneja; se define este tiempo como la era de la información. La mente humana se ve obligada a procesar muy diferentes y numerosos conceptos y proposiciones que, además, cambian y evolucionan a gran velocidad”.⁹ En este sentido, el aprendizaje significativo toma relevancia al considerar los procesos internos que se llevan a cabo en el alumno, conjugados con las relaciones que se establecen en el aula con el profesor, sus compañeros y el contenido así como sus experiencias previas.

El aprendizaje significativo pone especial atención a la manera en que los alumnos se apropian de los contenidos a aprender que son aceptados culturalmente y para lograrlo, no basta solamente con la explicación clara por parte del profesor de los aspectos a enseñar, sino que es necesario tomar en cuenta el contexto y las experiencias previas que los alumnos han tenido, con la finalidad de comprender

⁹ María Luz, Rodríguez Palmero, “Aprendizaje significativo e interacción personal”, en Marco Antonio, Moreira, *et. al. (coord.)*, *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*, España, Universidad de Burgos, 2004, 86 p., p. 18.

la construcción de significados que realizan. Se trata pues, de una unión (construcción, modificación o reconstrucción) de las estructuras internas que han formado con los nuevos contenidos.

En este trabajo y con la finalidad de dejar claro su significado, centraremos nuestra atención en una sola definición de aprendizaje significativo con lo cual podemos decir que se trata de

un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimientos específica que Ausubel llama «concepto subsumidor» existente en la estructura cognitiva de quien aprende.¹⁰

El subsumidor o idea previa hace las veces de un “ancla” que sirve para que la información relevante que adquiere el individuo, se una a los conocimientos que ya posee. Se adquiere un aprendizaje significativo cuando ideas, conceptos o imágenes se pueden relacionar con las ya existentes en el individuo.

Es conveniente mencionar que, como en la misma definición lo dice, se trata de un proceso gradual y es necesario que el individuo cuente con las estructuras y la preparación necesaria para poder relacionar ideas. En este sentido, el aprendizaje significativo se diferencia del aprendizaje mecánico, en el sentido de que este último la información se almacena sin establecer relación entre la nueva y la ya existente. Sin embargo, esto no significa que el aprendizaje mecánico deba ser desechado, pues constituye un paso importante para lograr un aprendizaje gradualmente significativo.

Para que el aprendizaje significativo pueda llevarse a cabo, son necesarias algunas condiciones:

¹⁰ Marco Antonio, Moreira, “El aprendizaje significativo según la teoría original de David Ausubel”, en *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor, 2000, 100p., p. 11.

- Que el material pueda relacionarse e incorporarse a la estructura cognitiva del aprendiz, por lo cual debe tener un significado para los alumnos y debe estar acorde a la estructura cognitiva del aprendiz; en este sentido, poco servirá un material significativo pero que no vaya acorde a las estructuras mentales de los alumnos, para los cuales simplemente resultaría improductivo.
- Que el aprendiz muestre disposición para relacionar los contenidos nuevos con los que ya existen en su estructura ya que, “independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición particular, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como el resultado del mismo serán mecánicos y carentes de significado”.¹¹

En este sentido podemos hacer notar que es importante y decisiva la participación de dos actores fundamentales en este proceso: el profesor y el alumno que se relacionan e interaccionan en el aula, compartiendo contenidos que se han establecido por la sociedad y en el contexto en el que se encuentran, además de que este aprendizaje “se logra por medio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo”.¹²

Adentrándonos en los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha malentendido la función del docente en este cambio de perspectiva, considerándolo como un simple espectador del proceso de los alumnos, restándole importancia y olvidando que es él quien se encarga de establecer los puentes cognitivos entre lo que los alumnos conocen y los nuevos

¹¹ David, Ausubel, Joseph D., Novak y Helen, Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas, 2006, 623 p., p. 48. Es importante en la teoría de Ausubel la inclusión del contexto social como parte fundamental del proceso de aprendizaje. El paradigma sociocultural, cuyo principal exponente es Vigotsky, se adentra aún más en la importancia de la cultura y la sociedad, Véase Gerardo, Hernández Rojas, *Op. Cit.*, pp. 211-246.

¹² María Luz, Rodríguez Palmero, *Op. Cit.*, p. 23

significados, creando materiales adecuados, estableciendo ambientes que favorezcan el aprendizaje y, en general, guiando el proceso de los alumnos. No se puede prescindir de la figura del profesor, aun cuando los alumnos tomen parte activa en su aprendizaje.

Con esta consideración, el profesor resulta ser una figura preponderante y no pierde importancia, por el contrario, se le reviste de nuevas tareas tales como comprender y adentrarse en las estructuras de los alumnos para conocer los subsumidores con los que cuentan y así crear materiales que resulten significativos para ellos; en caso de que los anclajes necesarios no se encuentren presentes, el profesor debe contar con herramientas que acerquen a los estudiantes a los nuevos contenidos.¹³ Pero no basta con conocer cuestiones metodológicas, ya que es necesario que el profesor también cree un ambiente propicio en el aula. Es decir, se trata también de “comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase”.¹⁴

En el caso de los alumnos, como ya lo mencioné, ocupan un lugar privilegiado en este tipo de aprendizaje porque no solamente se trata de escuchar y almacenar información sin sentido, sino que es necesario que interrelacionen sus ideas previas con las nuevas, con la finalidad de asimilar, acomodar o configurar lo que ya conocen. Líneas arriba se expuso que una de las condiciones fundamentales para que ocurra aprendizaje significativo, es que los alumnos tengan disposición para relacionar contenidos, pues un material significativo no garantiza que los alumnos comprendan los contenidos. “El alumno cuenta con una estructura cognitiva particular, una idiosincrasia y una capacidad intelectual propias, una serie de conocimientos previos y una motivación y actitud para el aprendizaje propiciadas por experiencias previas en la institución escolar y por las condiciones

¹³ Frida, Díaz Barriga ha trabajado extensamente el uso de estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos. En este trabajo se abordará más adelante el uso del mapa conceptual y su importancia para adentrarnos en este proceso. Véase Frida, Díaz Barriga y Gerardo, Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2º ed.

¹⁴ Frida, Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 32.

actuales imperantes en ésta”,¹⁵ todo lo cual influye de manera importante en el logro o no de aprendizajes significativos.

Como podemos darnos cuenta, ninguno de estos dos actores tiene la responsabilidad absoluta del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, se requiere disposición e interacción de las dos partes para lograr avances en este proceso gradual

Ahora bien, una de las preocupaciones al momento de implementar el aprendizaje significativo surge en el proceso de evaluación:¹⁶ ¿Cómo saber si se logró un aprendizaje significativo?

Se ha malentendido el proceso de evaluación como una actividad de rendición de cuentas en donde recae en mayor medida el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos “aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores”,¹⁷ por lo cual una actividad que resulta potencialmente significativa, se reduce a la mecánica repetición. Los profesores también hemos malentendido este proceso y se ha reducido a un elemento de acreditación muchas veces sin sentido.

La evaluación no debe estar separada de la enseñanza sino que se trata de un proceso que debe ser realizado y reflexionado todo el tiempo. No se requiere que se realicen evaluaciones formales en todo momento, “su valor está en entender al alumno que aprende como una unidad, explicando su progreso como consecuencia del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean, en el centro escolar, en el grupo de alumnos y en la familia”.¹⁸ En este sentido se dejará de ver a la evaluación como una atadura que

¹⁵ *Ibidem.*, p. 32

¹⁶ Adentrarnos a la evaluación es tomar en cuenta múltiples factores que son inherentes a ella y que, de no hacerlo, tendríamos una visión parcial de lo que significa evaluar. Se debe entender a la evaluación no como una actividad concluyente sino que se debe realizar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir resultados que abarquen la totalidad.

¹⁷ David, Ausubel, Joseph D., Novak y Helen, Hanesian, *Op. Cit.*, p. 48.

¹⁸ José, Gimeno Sacristán, “La evaluación de la enseñanza”, en *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Morata, 2002, p. 388.

debe ser resuelta a como dé lugar y comenzará a trabajarse en ella como una parte fundamental de todo el proceso de enseñanza.

Según Ausubel la comprensión genuina de un concepto o proposición implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles. Pero, al evaluar esa comprensión, simplemente pidiendo al estudiante que diga cuáles son los atributos criterios de un concepto, o los elementos esenciales de una proposición, se pueden obtener apenas respuestas mecánicamente memorizadas. Argumenta que una larga experiencia en realizar exámenes hace que los alumnos se habitúen a memorizar [...] propone formular cuestiones y problemas de manera nueva y no familiar que requieran máxima transformación del conocimiento adquirido.¹⁹

Me parece fundamental esta idea de Ausubel en el sentido de que un giro en la forma de entender la enseñanza no puede ser evaluado de manera tradicional, por el contrario, es necesario provocar en los alumnos un esfuerzo mayor que dé cuenta de sus logros durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frida Díaz Barriga considera que un aprendizaje significativo puede expresar múltiples interconexiones entre la información:

cuando el alumno ha tenido la oportunidad en la situación didáctica de realizar y luego de mostrar la capacidad de forma autónoma, para desarrollar distintas actividades cognitivas complejas, como entender el sentido de la información, aplicar lo aprendido, explicarlo de variadas formas y con distintos recursos, saber argumentar sus características principales, hacer un uso funcional en variados contextos y situaciones, analizar el contenido que se posee y valorarlo críticamente.²⁰

¹⁹ Marco Antonio, Moreira, *Op., Cit.*, p. 23.

²⁰ Frida, Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 314.

Como podemos notar, el aprendizaje significativo tiene múltiples aristas y, aunque no se deja de lado la memorización, ésta cede su lugar a las muestras autónomas de obtención de conocimiento y a los procesos internos que los alumnos han realizado para relacionar contenidos y expandir sus estructuras cognitivas.

Finalmente, me parece relevante mencionar que el aprendizaje significativo debe implementarse de forma gradual y no se deben esperar resultados a corto plazo ya que los alumnos deben comprender y estar dispuestos a realizar un giro en la forma tradicional de concebir la enseñanza. “La interacción con la nueva información es un proceso complejo que ocupa tiempo para que ese nuevo contenido pueda ser diferenciado progresivamente y reconciliado de manera asimilativa con el conocimiento disponible”,²¹ pero también los profesores deben comprender y tomar en cuenta sus nuevas funciones para lograr que los alumnos, de manera lenta, obtengan resultados favorables.

Si bien el tema del aprendizaje significativo no se agota con estas líneas, considero que los aspectos tratados ayudarán a comprender el proceso, así como sentar las bases para la aplicación de la estrategia propuesta en este trabajo.

Ahora bien, relacionado con el aprendizaje significativo podemos hablar de la hermenéutica como esa comprensión que no solamente se realiza hacia los textos o los documentos, sino como la fusión y mezcla de horizontes que se da dentro del salón de clases y que ayuda a que el profesor se adentre y comprenda las estructuras cognitivas de los alumnos.

1.2 LA HERMENÉUTICA COMO BASE PARA LA INTERPRETACIÓN

En este apartado nos centramos en la hermenéutica como una herramienta fundamental en la interpretación de textos en particular, pero sobre todo como un elemento clave para entender las relaciones que se establecen dentro del salón de clases entre el profesor, los alumnos y el modo de evaluación.

²¹ María Luz, Rodríguez Palmero, *Op. Cit.*, p. 34.

Es importante partir de la idea de que en un primer momento, la hermenéutica se convirtió en un instrumento necesario para todo aquel que aspirara a la comprensión absoluta de un texto ya que, a partir de lo que el autor expresara en sus líneas, el lector podía comprender las motivaciones que lo llevaron a expresarse de tal o cual manera. Pronto los límites de la hermenéutica parecieron desdibujarse y ya no solo se trató de comprender los textos escritos, sino que se incluyó a los elementos culturales creados por el hombre. Actualmente, la hermenéutica es imprescindible en las ciencias humanas, considerándose una teoría fundamental para entender las relaciones entre los miembros de una sociedad. “La hermenéutica [se] representa como un movimiento que abre posibilidades, junto con otras producciones, de vincular el conocimiento con la cultura concreta de los pueblos y las sociedades, marcadas por su diversidad de género, clase, etnia, edad, lengua, religión, etc”.²² En este sentido, el campo educativo se nutre de las aportaciones de la hermenéutica para lograr la comprensión de los procesos implicados.

1.2.1 Horizontes y prejuicios: elementos claves en la hermenéutica

Antes de entrar de lleno a la manera en que la hermenéutica es aplicada en el terreno educativo, resulta conveniente conocer los elementos que la hacen posible y cómo se da una interacción entre el pasado y nuestro presente.

La idea fundamental consiste en que es imposible captar el sentido original que se le dio a un texto, en el sentido de que no podemos situarnos en el lugar del autor (ni aun cuando nos encontremos en la misma época) porque cada individuo tiene un horizonte y una experiencia particulares.

Así “comprender a otra persona, un texto, una obra de arte, etc., no es reconstruir la intención original que hay detrás de la producción de esa acción, texto, obra de arte, etc., sino que supone más bien lograr una mediación entre ellos y nuestra

²² Marcela, Gómez Solano, “Hermenéutica: formación y educación”, en Mauricio, Beuchot Puente y Claudia, Pontón Ramos (coords.), *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*, México, UNAM/IISUE, 2014, 135 p.

vida, una fusión de horizontes”;²³ precisamente este elemento clave resulta enriquecedor porque aun cuando no podamos acceder al sentido original, se gana con ellos la posibilidad de encontrar diferentes interpretaciones de un mismo texto. Gadamer define a los horizontes como “todo lo que es visible desde cierto punto”. En este sentido, intenta mostrar que el lector se sitúa en un punto y desde ahí puede voltear la mirada y comprender lo que otro ha escrito. En ese horizonte del lector se incluye el presente en el que nos encontramos insertos pero también “un pasado que llega hasta nosotros y en el que hemos sido formados, un pasado del que nos vienen experiencias catalogadas, rutinas ya probadas, formulas empleadas”,²⁴ por lo cual se ponen en juego los conocimientos, valores y experiencias que adquirimos a lo largo de nuestra vida.

El autor por su parte, también posee un horizonte desde el cual escribe, lo cual quiere decir que su texto va cargado de significación de su momento, ya que es importante comprender que las manifestaciones creadas por el hombre nunca se dan de forma aislada, por el contrario, responden a la situación en la que se crean. Sin embargo esto no significa que hay una diferencia irreconciliable entre los distintos horizontes, por el contrario, esta diversidad es importante para que el lector desde su lugar intente adentrarse al horizonte del autor y pueda realizar una interpretación en donde tome en cuenta los distintos puntos de vista: “el intérprete desde su horizonte capta su sentido y gana con ello la posibilidad de desplazar y ampliar sus horizontes, de enriquecer su propio mundo con un nuevo sentido.”²⁵ De nueva cuenta, podemos hacer notar que la labor hermenéutica no limita la comprensión de un texto, por el contrario, los intérpretes ganan al fusionar su

²³ María, García Amilburu, *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*, Madrid, Dykinson, 2002, 167 p, p. 140.

²⁴ Justo, Serna y Anacleto, Pons, *La Historia cultural. Autores, obras, lugares*, España, Akal, 2005, 252 p., p. 10

²⁵ Gema, Góngora Jaramillo, “El papel de la escucha en la comprensión histórica”, en Alberto, Betancourt Posada, *et al, Historia, representación e interpretación, México, FFyL/UNAM, 2005.*, p. 63.

horizonte con el del autor y pueden modificar las ideas que tenían,²⁶ aquel que quiera comprender debe estar dispuesto a entender lo que el otro le quiere explicar desde su propia historicidad.

Otro elemento importante para la hermenéutica son los prejuicios, no entendidos como algo negativo sino como “un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes [...] no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto que pueda ser valorado positivamente o negativamente”.²⁷ Es decir, se trata de las ideas que el intérprete ha ido adquiriendo a lo largo de su vida, lo cual posibilita que se sitúe frente a un texto con una idea preestablecida que puede irse modificando con el paso de la lectura.²⁸

Dice Gadamer que el receptor no va a aceptar lo que se diga sin analizar (como tabla rasa), sino que se va a acercar desde sus propios prejuicios. En este sentido, la comprensión no se lleva a cabo de manera espontánea, por lo que debe ir ligada a los conocimientos anteriores que tenemos y a la manera de procesar la información.

Hasta este punto se entiende que el contexto es fundamental en la hermenéutica, en el sentido de que, al momento de situarnos frente a un texto desde nuestro presente, estamos dejando de manifiesto el grupo al que pertenecemos y las ideas que han sido aceptadas por la sociedad en la que nos encontramos.

La comprensión tiene lugar en y desde la situación del sujeto que conoce, dentro del horizonte en que éste se sitúa: toda experiencia tiene su propio horizonte. Esto significa que todo lo que llegamos a conocer está situado en

²⁶ Los supuestos teóricos de la hermenéutica se asemejan a los del aprendizaje significativo tratado en el apartado anterior. En este caso, hablamos de una fusión de horizontes lo cual permite que el intérprete pueda modificar sus ideas. Se asemeja al aprendizaje significativo cuando decimos que el aprendiz, al entrar en contacto con nuevos contenidos, es capaz de cambiar o reestructurar las estructuras mentales que posee, incorporando la nueva información.

²⁷ Hans-Georg, Gadamer, *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme, 2003, 701p., p.337.

²⁸ De nueva cuenta encontramos una similitud con el aprendizaje significativo, en tanto que los dos parten de las ideas previas que tienen los sujetos con respecto al tema que se enfrentan. Estas ideas previas sirven como ancla para que se puedan fijar los nuevos conocimientos.

un contexto, no se da nunca aislado; y es el contexto lo que nos permite encontrarle sentido a lo que hasta ese momento resultaba desconocido.²⁹

Por tal motivo, hablar de hermenéutica es hablar siempre de una práctica inserta en un contexto desde el cual el intérprete hace uso de las ideas que le han sido legadas culturalmente a partir del proceso educativo.

Ahora bien, una vez que comprendimos que la hermenéutica requiere de una fusión de horizontes entre lo que un texto o una persona quiso decir y que esos horizontes están cargados de ideas previas desde las cuales se acercan a otros, centraremos el proceso hermenéutico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender las oportunidades que ofrece al momento de hablar de la interacción dentro del aula.

1.2.2 Hermenéutica y educación: para una interpretación de la interacción en el aula

En un primer momento mencionamos que la hermenéutica se ha abierto paso en distintas disciplinas, ahora no solo se trata de la interpretación de textos escritos sino que se ha centrado en la comprensión de distintas interacciones entre individuos, una de esas es la que se lleva a cabo en el aula. Como bien menciona Mauricio Beuchot, “la interacción educativa puede ser vista como un texto, y las distintas relaciones que ocurren en el aula, entre el maestro y los alumnos, son también un texto, por cierto sumamente rico, pues abarca el diálogo, la escritura y, sobre todo, la acción significativa”.³⁰

Las pautas culturales del contexto en el que nos situamos no se obtienen de manera espontánea sino que requieren de un proceso de adquisición en donde la acción educativa resulta ser un elemento clave. Desde luego “la persona a quien hay que educar no puede considerarse un mero receptáculo de información, sino

²⁹ María, García Amilburu, *Op. Cit.*, p. 145.

³⁰ Mauricio, Beuchot, “Prólogo”, en Mauricio, Beuchot Puente y Claudia, Pontón Ramos (coords.), *Op. Cit.*, p. 9.

un sujeto activo que debe asimilar y aprender a utilizar las herramientas que se le ofrecen para construir su mundo”.³¹

En el proceso hermenéutico en el terreno educativo intervienen dos actores fundamentales: el profesor y el alumno; aun cuando los dos se encuentren situados en el mismo contexto, cada uno posee prejuicios que definirán su actuación en el aula, así como horizontes distintos desde los cuales sitúan su práctica. Al adentrarnos en la interacción de estos actores a partir de la hermenéutica podemos caer en la cuenta de la riqueza interpretativa y de acción de la labor educativa.

En cuanto al profesor, podemos decir que se trata de un hermeneuta en varios sentidos, en primer lugar interpreta el plan de estudios que la institución educativa le presenta, interpreta también los objetivos que le son entregados desde la escuela y en los cuales debe delimitar su trabajo dentro del aula. En un nivel de interacción, la interpretación se da desde el momento en que se relaciona con sus alumnos y tiene que entender la dinámica del grupo en general y las actitudes particulares de cada alumno; relacionado con esto, tiene que poder lograr un equilibrio entre lo que el plan de estudios exige y los intereses de los alumnos, “aprender a ser profesor implica aprender la mejor manera de cargar de sentido [sus] acciones y materiales con los que planea su clase”,³² con la finalidad de que los alumnos logren un aprendizaje de manera activa. Por si fuera poco, el docente necesita entender que lo que le interesa a él, no siempre es fundamental para los alumnos, lo cual deja de ser significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En el ámbito de los deseos, puede haber temas que interesen más a los alumnos. No tanto al maestro, pues el peligro de siempre es que el maestro

³¹ Joaquín, Esteban Ortega (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*, España, Universidad europea Miguel de Cervantes, 2011, 230 p., p. 114. De nueva cuenta se puede hacer una relación con el aprendizaje significativo porque en éste se trata de educar a un sujeto activo, que sea capaz de asimilar e introyectar los contenidos que se le presenten, contrario a un sujeto pasivo que no forma parte integral de su propia formación.

³² Luis Antonio, Monzón Laurencio, *Hacia un paradigma hermenéutico analógico de la educación*, México, De la Vega Editores, 2010, 255 p.p.

exponga lo que más le gusta, o lo que mejor domina, lo que le da mayor lucimiento ante los alumnos, pero no lo que más le conviene a éstos, y tal vez lo que más se requiera sean otras cosas, otros temas.³³

De igual forma, el profesor se muestra ante los alumnos con un horizonte diferente al que ellos tienen y, lejos de convertirse en una limitante les ayuda a relacionarse e interactuar, logrando así una interacción más rica en el sentido de compartir experiencias aun cuando los horizontes no coincidan. Una de las tareas fundamentales entonces, es que “[el profesor] tiene que lograr en su clase [...] la asociación de su horizonte con el horizonte de sus alumnos”.³⁴ Esta fusión será benéfica para todos los involucrados, ya que en el momento en el que se ponen en contacto, adquieren nuevas significaciones y sus estructuras pueden ampliarse o modificarse. Por tal motivo, es innegable que el profesor debe entender y darle un lugar privilegiado al horizonte de los alumnos, sin intentar cambiar u omitir sus referentes, tomando en cuenta que “muchas de la conducta indisciplinada de los alumnos en realidad son formas de oposición y resistencia a las normas y a la dinámica escolar desde las que se niegan sus perspectivas culturales”.³⁵ Por tal motivo, es necesario que el profesor, dentro de las diferencias que existen, sea capaz de lograr un consenso entre lo que sus alumnos quieren, lo que necesitan y lo que él es capaz de ofrecer.

De tal manera, el profesor solo podrá ejercer autoridad en el momento en el que acepte e incluya las diversidades de pensamiento en su práctica, así “la acción del profesor debe ser de un tipo prudencial, que va planeando el curso en su totalidad, pero sobre todo y en concreto las lecciones o sesiones particulares, cotidianas; y allí tiene que aplicar su prudencia en el trato de cada momento con sus

³³ Mauricio, Beuchot Puente, “Hermenéutica, analogicidad y educación”, en Primero Rivas, Luis Eduardo y Beuchot Puente, Mauricio, *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, México, Primero editores, 2006., p. 20

³⁴ *Ibidem.*, p. 19.

³⁵ Claudia, Saucedo Ramos, “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre 2005, Vol. 10, Núm. 26, p. 642.

estudiantes. Allí debe actuar, según sus alumnos lo cual es contextual y hermenéutico”.³⁶

Finalmente, el profesor es hermeneuta al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación, “en primer lugar, porque los datos no son nunca datos puros, datos brutos. Quien recopila los datos selecciona de una multiplicidad casi infinita de acciones, aquellas que considera relevantes para la evaluación y esa consideración implica ya una interpretación”.³⁷ En segundo lugar y una vez que ha recabado los datos que consideró importante evaluar, tiene que determinar qué escala utilizar y una vez que la eligió, debe realizar una comparación entre las actividades de los alumnos a fin de decidir qué trabajos son más completos que los otros, lo que desde luego se convierte en un proceso de interpretación de los resultados de cada alumno.

Por todo esto se vislumbra que el profesor realiza actividades de interpretación en todo momento, lo cual resulta enriquecedor en el terreno educativo porque lo nutre con una gran variedad de situaciones distintas. Sería impensable que la actuación del profesor fuera homogénea y pasiva en el sentido de que todos los factores que intervienen la convierten en una acción muy amplia y diversa.

Desde luego que el profesor no es el único hermeneuta en la labor educativa ya que estaríamos asumiendo que los alumnos se sitúan en la pasividad y ya hemos dicho que, por el contrario, son seres activos. Así pues, los alumnos también llevan a cabo una labor hermenéutica dentro del aula en distintos aspectos, el primero de ellos se refiere a la forma en que interpretan las normas de la institución a la que pertenecen. Los alumnos realizan una interpretación de las actitudes de sus compañeros, lo cual determina la interacción que lleven a cabo dentro y fuera del aula. En relación con el profesor, son intérpretes (al igual que él) desde el primer momento en el que se da una relación dentro del aula, en el sentido de que son capaces de interpretar los intereses y motivaciones del profesor, así como las actitudes que demuestre dentro del salón de clases. Los

³⁶ Mauricio, Beuchot Puente, “Hermenéutica, analogicidad y educación”, *Op. Cit.*, pp. 20-21.

³⁷ Luis Antonio, Monzón Laurencio, *Op. Cit.*, pp. 116-117.

alumnos interpretan contenidos a partir de lo que el profesor les hace explícito, por eso es tan importante que se logre interesar a los alumnos en lo que el profesor les quiere transmitir, “no hay que olvidar que al fin de cuentas el estudiante interpreta la lección, lo dicho y expuesto por el profesor y puede llegar a amar o detestar una disciplina por la interpretación que hace de ella”.³⁸

Al adentrarnos en el terreno educativo podemos entender las interacciones que se dan y cómo la interpretación juega un papel importante en el proceso, por lo cual es indispensable que tanto profesor como alumnos estén conscientes de que están insertos en un contexto y ese contexto presenta múltiples puntos de vista que deben convivir para lograr una riqueza en la formación.

Resulta indispensable mencionar que la hermenéutica necesita un elemento mediador, que permita la interacción de los distintos horizontes, ese elemento fundamental para transmitir las ideas es el lenguaje: “La convivencia, afirma Gadamer, es lo que nos eleva por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación”,³⁹ lo cual nos lleva a tener la capacidad de apropiarnos de las ideas e instituciones que nos son legados pero también, de comunicarnos con otros para comprender el horizonte desde el cual se relacionan con los otros.

El lenguaje entendido no solo como un hablar, sino también como aprender a escuchar lo que nos quieren decir; aprender a dialogar con diferentes puntos de vista legados de horizontes diferentes a los nuestros y entender que esa diversidad es necesaria para salvaguardar las distintas perspectivas que conviven en un mismo espacio. “Sólo al escuchar al otro se abre el verdadero camino para vivir la solidaridad. Cada uno debe aprender a salvar distancias y a superar los

³⁸ *Ibidem.*, pp. 111-112.

³⁹ Luis Armando, Aguilar Sahun, “Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado, Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en línea] 2002, XXXII (3° trimestre), p. 48

antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos”.⁴⁰

La Hermenéutica entonces resulta fundamental en este aspecto: saber que existen puntos de vista distintos a los nuestros, interpretar lo que los otros nos quieren decir y comprender que esos distintos puntos de vista pueden coexistir en la sociedad, lo cual no significa que cada persona puede actuar de diferente manera, sino que debemos aprender a autolimitarnos para que exista cabida a otras formas de pensamiento.

De ahí que lo que verdaderamente importa es ofrecer a los estudiantes los elementos para desarrollar la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. Se trata de formar en los sujetos la fuerza de vinculación con los demás, de tener nuevas experiencias, de aprender de los propios errores.⁴¹

Así pues, la Hermenéutica es un elemento fundamental en la educación porque nos ayuda a comprender a los otros desde nuestro propio horizonte, desde nuestros prejuicios, pero entendiendo que cada uno de estos horizontes coexisten y son parte fundamental de la riqueza en la interacción que se da en un contexto determinado.

Ahora bien, hablamos del aprendizaje significativo y de la Hermenéutica como dos marcos teóricos en los que se mueve el trabajo, sin embargo es necesario incluir el marco teórico histórico que sirve de base para la puesta en marcha de la estrategia didáctica. Este marco sigue las premisas de los apartados anteriores: dar a los alumnos un conocimiento activo, en donde partan de sus referentes o ideas previas para la construcción de conocimiento, entendiendo la diversidad cultural. En este sentido, es necesario alejarnos de la Historia tradicional, de los grandes héroes y personajes y adentrarnos precisamente a la cultura como una nueva forma de ampliar los horizontes de los alumnos, al contrastar el horizonte

⁴⁰ *Ibidem*, p. 51

⁴¹ *Ibidem.*, p. 55

de las sociedades del pasado con el suyo propio para lograr que los alumnos realicen una fusión de horizontes, dejando de ver la historia como algo ajeno a sus intereses y a su vida cotidiana.

1.3 LA HISTORIA CULTURAL: UN GIRO EN LA FORMA DE COMPRENDER LA HISTORIA

Ahora bien, es necesario situarnos en la disciplina en la que se inserta la estrategia didáctica ya que de forma particular cada área de estudio trabaja con sustentos teóricos que la caracterizan y desde los cuales el docente establece los alcances de sus explicaciones ante el grupo. Si bien ya enunciamos los aspectos teórico-pedagógicos que rigen el trabajo, es necesario que nos adentremos en la postura histórica que será el hilo conductor de la estrategia didáctica, en este caso nos referimos a la historia cultural.

Por tal motivo explicaremos en qué se diferencia esta forma de comprender la historia de la manera tradicional y en seguida se enunciarán los principales elementos que la caracterizan. Desde luego que existe una íntima relación entre la historia cultural, el aprendizaje significativo y la hermenéutica, en el sentido de que las tres proponen nuevas formas de adentrarse al conocimiento, teniendo como elemento principal al alumno y el contexto en el que se desenvuelve.

1.3.1 De la historia de los grandes personajes a la historia de la vida cotidiana

Por mucho tiempo la Historia de los grandes personajes se consideró la única forma de adentrarse al pasado: sus acciones y los acontecimientos que se desencadenaban eran suficientes para explicar todo el devenir humano; las fuentes permitidas para su estudio se limitaban a los archivos, lo cual cerraba toda posibilidad de interpretación en el sentido de que los historiadores únicamente debían mostrar los acontecimientos que se le presentaban en los documentos, los cuales siempre eran verídicos por el simple hecho de pertenecer al periodo estudiado.

Este tipo de historia consideraba a los grandes personajes y acontecimientos como únicos objetos de estudio, “al resto de la humanidad se le asignaba un papel menor en el drama de la historia”,⁴² tomándolos en cuenta únicamente cuando sus trayectos se cruzaban con las hazañas de algún héroe. La Historia política, por tal motivo, ocupaba un lugar preponderante en el estudio de los acontecimientos pasados. Se trata pues de

una historia que no solo excluye de su análisis al presente y también a todas las épocas de la prehistoria, sino que se contenta con repetir y asumir acríticamente las propias jerarquías implícitas que de los hechos históricos tienen [l]os documentos, privilegiando en consecuencia las acciones y realidades más ‘espectaculares’ de la historia, las grandes batallas, los grandes sucesos políticos, la biografía de los grandes hombres o los grandes acontecimientos de las monarquías, Estados e Imperios.⁴³

Sin embargo y pese a que se trata de una visión de la Historia que todavía prevalece y que es muy conocida por la población en general, a inicios del siglo XX se dio un giro en esta concepción de los estudios históricos ya que, si bien nos ayuda a comprender una parte de la realidad de un momento determinado, es solamente una parte del gran abanico de acontecimientos y manifestaciones que es posible historiar. Se propuso la urgente necesidad de entender a aquellos grupos que, si bien no habían tenido un papel principal en la Historia, si eran parte importante para la comprensión del pasado de una forma integral; así también, se planteó la idea de una Historia regida por los procesos y no tanto por los acontecimientos aislados.

En respuesta a estas problemáticas, surge la corriente historiográfica de los Annales,⁴⁴ la cual abogaba por lograr una explicación histórica inclusiva, revirando

⁴² Peter, Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 2003, 352p., p. 17.

⁴³ Carlos Antonio, Aguirre Rojas, *La “escuela” de los annales. Ayer, hoy, mañana*, México, Contrahistorias, 2005, pp. 51-52.

⁴⁴ Llamada así por la revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*.

a la existente hasta esos momentos, para lograr una Historia “opuesta a las tradicionales historias biográficas, de las ideas, políticas, de héroes, batallas y tratados”.⁴⁵ A favor de ampliar el panorama de estudio a las diversas manifestaciones realizadas por el hombre.

La escuela de los Annales tuvo diversas etapas y autores destacados según el objeto de estudio, así pues en un primer momento se puso énfasis en el estudio de las mentalidades (con Marc Bloch como principal exponente), en seguida se propuso el estudio de regiones geográficas (haciendo una relación entre Historia y Geografía con Fernand Braudel) y posteriormente se abren aún más las posibilidades de estudio; los Annales se popularizan y se establecen nuevas relaciones con otras disciplinas, los objetos de estudio se diversifican y las fuentes que en otro tiempo habían sido ignoradas, se convierten en la principal herramienta para lograr interpretaciones históricas.

Considerando esto, una de las características principales de la Escuela de los Annales es que ya no son los documentos los únicos que nos muestran indicios útiles para el historiador sino que “todo aquello que los seres humanos somos capaces de producir puede ser objeto de la historia”.⁴⁶ Abriendo una gama casi infinita de posibilidades para la labor histórica y quitándole supremacía a los textos de la época y a las actividades políticas. Los grandes personajes también son desplazados por la gente común y la historia vista desde arriba tiene una contraparte con la historia de la cultura popular.

Otra de las características propia de los Annales es la colaboración de la Historia con otras disciplinas cercanas, con la finalidad de enriquecer sus campos de estudio, sus supuestos teóricos y de colaborar con la explicación de la actividad humana.

La Escuela de los Annales es rica en cuanto a autores, obras y enfoques, sin embargo en el trabajo únicamente nos enfocamos en la Historia Cultural y sus principales aportaciones ya que en él se sigue esta línea teórica, sin embargo y

⁴⁵ *Ibidem.*, p. 25.

⁴⁶ Justo, Serna y Anacleto, Pons, *Op. Cit.*, p. 8.

para brindar un panorama general a los lectores, se muestra el siguiente cuadro con las principales diferencias entre la escuela de los Annales y la Historia tradicional:⁴⁷

Historia tradicional	Nueva historia o Historia Cultural
Interés en la política	Se interesa por todas las actividades humanas
Narración de acontecimientos	Análisis de estructuras
vista desde arriba: centrada en las grandes hazañas	Historia desde abajo
Basada únicamente en documentos	Diversidad de fuentes
Explicación histórica lineal	Explicación multicausal
la historia es objetiva	Hay diferentes perspectivas de un mismo acontecimiento

1.3.2 Las manifestaciones culturales como objeto de estudio

La Escuela de los Annales y en específico la Historia Cultural, propone que todos los sujetos hacen historia y que todas sus manifestaciones son capaces de darnos indicios para el estudio detallado de una región, un proceso o un grupo humano, sin embargo es necesario dejar claro qué es la cultura ya que este concepto es el eje central de la corriente que se emplea en este trabajo.

Como ya lo dijimos, esta nueva forma de interpretar la Historia se nutre de conceptos de otras disciplinas para su explicación, tomando esto en cuenta el concepto de cultura se toma de la antropología y, aunque existen diferentes concepciones y diversos estudios, en este trabajo tomaremos el concepto de cultura como

⁴⁷ Cuadro elaborado a partir de la información del texto Peter, Burke (ed.), *Formas de hacer historia, Op. Cit.*

todo aquello que resulta de la acción humana en cuanto diferente e irreductible al producto de los procesos embriológicos, es decir: el fruto de la acción humana libre. Cultura es, por tanto, el mundo de los artefactos,- instrumentos, lenguaje, instituciones, etc,- en contraste con el *mundo físico*, en donde el ser humano no ha intervenido.⁴⁸

Así pues, todos los productos creados por el hombre en comunidad y que generan una comprensión de su entorno, son manifestaciones de la cultura que pueden ser considerados objeto de estudio para esta nueva forma de ver el pasado. Estos objetos de estudio se habían excluido del estudio histórico porque no se suponían relevantes y se consideraba que no aportaban datos importantes para el estudio del pasado. Sin embargo al considerar a los grupos sociales como parte activa de la historia, se le dio una nueva mirada a sus artefactos, analizándolos e interrogándolos con el fin de obtener respuestas.

En la Historia Cultural:

[lo]s objetos se multiplican sin cesar, abarcando no solo la literatura, el arte el pensamiento, que han sido sus dominios tradicionales, [...]sino también otras elaboraciones humanas a las que se les suponía escaso prestigio o menor brillo [...] De lo visto a lo leído, desde los artefactos visuales hasta el libro, desde los utensilios hasta el arte [...] son vistos ahora como productos complejos que se relacionan entre sí a través de esa mirada cultural que aprecia sus vínculos.⁴⁹

Podemos notar que todo es posible de historiar ya que se abren distintas alternativas y nuevos enfoques para la historia cultural “en primer lugar, una nueva concepción del tiempo histórico. En segundo término, la consideración de la historia como ciencia social con un carácter abierto y, por ende,

⁴⁸ Joaquín Esteban, Ortega (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*, España, Universidad europea Miguel de Cervantes, 2011, 230 p., p. 109.

⁴⁹ Justo, Serna y Anacleto, Pons, *Op. Cit.*, p. 15.

interdisciplinario”.⁵⁰ Lo que desde luego supone un rompimiento con la historia tradicional en la cual se consideraba impensable tomar como fuente los testimonios realizados desde la cultura popular.

Si bien es cierto que se da un rompimiento con la historia oficial de los grandes personajes y las grandes hazañas, no significa que se ignoren ya que una historia cultural debe tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla pero no solo eso, se debe estudiar a los grandes personajes a partir del contexto social y cultural que les da razón de ser. Por tal motivo, “la nueva historia de la vida cotidiana no se puede separar de las valoraciones políticas y filosófico-históricas a las cuales se halla estrechamente vinculada”.⁵¹ Así pues existe una estrecha relación entre la historia política y la historia cultural, la cual debe tomarse en cuenta para lograr una explicación multifactorial de un hecho, “esta aproximación al pasado supone una contribución indispensable a nuestra visión de la Historia como un todo, como «historia total»”,⁵² y no únicamente una historia vista desde arriba, donde los grandes personajes escribían el destino de la humanidad entera sin tomar en cuenta su contexto social y cultural pero tampoco vista únicamente desde las masas, ya que se perderían las motivaciones políticas y económicas de un contexto mayor.

Para finalizar este apartado consideramos relevante la correspondencia que se da entre el aprendizaje significativo, la hermenéutica y la historia cultural como un todo coherente al momento de impartir la asignatura. Las tres consideran el entorno como parte importante de las explicaciones, por un lado, el aprendizaje significativo sitúa a los alumnos en un contexto a partir del cual se mueven y el cual los influencia al momento de apropiarse de un tema; de igual forma la hermenéutica considera el horizonte desde el cual se mira como parte fundamental en el proceso de comprensión y finalmente la historia cultural

⁵⁰ Blas, Casado Quintanilla (coord.), *Tendencias historiográficas actuales*, España, UNED, 2007, 411 p., p. 322.

⁵¹ Georg G., Iggers, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Ed. Labor, 1995, 153 p., p. 84.

⁵² Peter, Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós, 2006, 169 p., p. 153.

considera a la cultura como parte importante de las explicaciones históricas y considera que un acontecimiento debe siempre situarse en un contexto que va a dictar las condiciones para que se realice de una manera determinada.

Estos tres referentes teóricos son la base de la estrategia didáctica en donde se deja de lado la visión pasiva del alumno y por el contrario, se establece un diálogo entre sus estructuras internas, sus compañeros, el profesor y la situación cultural en la que se encuentren inmersos. Ese diálogo interactúa también con la nueva forma de comprender la disciplina en donde todos estamos inmersos en la cultura y, por tanto, somos sujetos activos que escriben la historia con sus acciones.

1.4 LA HISTORIETA COMO OBJETO Y COMO FUENTE

Siguiendo la línea de la Historia Cultural y de la apertura hacia nuevas fuentes de estudio, retomamos una de las manifestaciones culturales más representativas del siglo XX: la historieta. Ésta se convierte en el elemento central de la estrategia didáctica, la cual pretende adentrar a los alumnos al conocimiento histórico a partir de nuevas fuentes y con un enfoque diferente, considerando además al alumno como miembro activo en la adquisición de conocimientos.

La historieta al ser un producto cultural dirigido a las grandes masas, nos da indicios de la forma de pensar y de actuar de la población, tomando en cuenta que aunque la función principal de la historieta es entretener, plasma en sus páginas parte de las características del contexto en el que se produce.

En concordancia con la Historia Cultural que se encuentra en “permanente proceso de apertura y exploración de nuevos temas, nuevos sujetos y nuevos campos del saber históricos”,⁵³ consideramos pertinente que en el salón de clases se ejerciten estas nuevas formas de comprender la historia y por tal motivo, es urgente la necesidad de que los alumnos comprendan cómo se pueden emplear estas manifestaciones culturales en el estudio histórico.

⁵³ Carlos Antonio, Aguirre Rojas, *Op. Cit.*, p. 28.

Así pues la estrategia didáctica propuesta en el trabajo tiene como elemento principal el uso de la historieta a partir de dos vertientes: el reconocimiento de ella como fuente importante para el estudio de las manifestaciones culturales y sobre todo, como factor clave para que los alumnos construyan explicaciones históricas a partir de un sustento teórico.

En este sentido retomamos a la historieta como objeto y como fuente para la historia: en el primer aspecto tomamos en consideración los elementos que conforman la historieta y sus principales características; en el segundo, explicamos cómo se puede analizar la historieta para lograr comprender un periodo determinado. De igual manera y adentrándonos en el punto de vista pedagógico, consideramos los distintos usos de ésta dentro del aula, dado que existen diversas formas de incluirlas en las actividades con los alumnos.

1.4.1 La historieta como objeto: elementos que la conforman

La historieta, al igual que diversos términos asociados con las manifestaciones culturales, no tiene una definición única y bien delimitada ya que es a partir del enfoque de estudio que se le asignan características particulares. En este trabajo la consideraremos como una historia narrada a través de imágenes (predominantemente) y texto (como complemento de los elementos gráficos) en donde se desarrolla una trama la cual presenta un problema que debe ser resuelto por sus protagonistas a lo largo de sus páginas; en la mayoría de las historietas se incluyen rastros de humor como característica principal.

Ahora bien, es necesario identificar los elementos que la conforman ya que éste es el primer punto para lograr una correcta comprensión de las historietas, por tal motivo en este apartado hablamos de la historieta como objeto, es decir, el análisis de sus características visibles que la diferencian de otro tipo de ilustración.⁵⁴

⁵⁴ Por ejemplo se diferencia con la caricatura, porque aunque en las dos el elemento principal es la imagen, en ésta no es necesaria la incorporación de una trama con inicio, desarrollo y conclusión sino que, en pocos trazos presenta una idea general de un tema.

La principal característica de las historietas, es su secuencia narrativa, dado que a través de varias imágenes enlazadas entre sí, nos cuenta una historia. “La unidad mínima dentro de la gramática del lenguaje es la viñeta; o sea, el espacio [...] para la narración.”⁵⁵ En ésta se va desarrollando la acción de los personajes a partir de una secuencia de cuadros,⁵⁶ los cuales se ‘leen’ de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo.

La imagen se convierte en la parte fundamental de una historieta, ya que a partir de elementos gráficos llamativos y explícitos, los lectores pueden comprender las acciones, pues si bien la historieta “es una forma narrativa, cuya estructura no consta de un *sistema*, sino de dos: lenguaje e imagen”,⁵⁷ en la mayoría de las veces el texto ocupa un papel subordinado.

El texto que se incluye se inserta en globos sobre la cabeza del personaje que expresa un diálogo, esto se realiza en primera persona. Sin embargo también es necesario el uso de comentarios narrativos los cuales “tienen como función exponer el curso de la historia, dar el comentario final y, explicitar las secuencias retrospectivas (flashbacks) necesarias para la comprensión de la trama”,⁵⁸ estos se realizan en tercera persona y se colocan en la parte superior de la viñeta que se requiera explicar, encerrados en recuadros.

Un elemento más de las historietas son las onomatopeyas, que son textos llamativos, con letras grandes “generalmente en globos y cumplen la función de traducir sonidos y ruidos a un lenguaje gráfico visual”.⁵⁹

Si hablamos de historietas comercializadas, una característica importante es el tamaño, ya que se realizan en formato pequeño para facilitar su transportación y ayudar a la lectura en cualquier momento y espacio.

⁵⁵ Irene, Herner, *Mitos y monitos: Historietas y fotonovelas en México*, México, UNAM, 1979, 318p., p.40.

⁵⁶ Véase Roman, Gubern, *El lenguaje de los cómics*, Barcelona, Península, 1972, 184 p.

⁵⁷ Elisabeth, Baur, *La historieta como experiencia didáctica*, México, Nueva imagen, 1978, 145 p., p. 23.

⁵⁸ *Íbidem.*, p. 27.

⁵⁹ Irene, Herner, *Op. Cit.*, p. 43.

Finalmente es necesario considerar que el lenguaje empleado en las historietas está directamente relacionado con las situaciones y el habla cotidiana de sus lectores para lograr así que se identifiquen con sus personajes.

Estos elementos forman parte de la estructura externa de una historieta y resulta importante que se expliquen dentro de la estrategia didáctica ya que los alumnos deben familiarizarse con los términos y los elementos, a fin de que al momento de poner en práctica la actividad de elaboración de una historieta, apliquen esta estructura y comprendan la función de cada una de sus partes.

1.4.2 La historieta como fuente para la comprensión histórica

Una vez que hemos analizado los elementos externos de una historieta es necesario adentrarnos a un nivel más profundo, tomando en cuenta que la apertura en los objetos de estudio por parte de los historiadores nos ha abierto nuevas posibilidades de comprender otros enfoques de la historia misma, sin embargo “no habrían podido llevar a cabo sus investigaciones si se hubieran limitado a las fuentes tradicionales como, por ejemplo, los documentos oficiales producidos por las administraciones y conservados en los archivos”.⁶⁰ Así pues, al hablar de nuevos horizontes de estudio es necesario adentrarnos a nuevas fuentes de estudio que nos brinden respuestas a preguntas nuevas. La historieta se inserta en esta nueva corriente en el sentido de que se trata de una manifestación cultural que ha sido poco explotada y que si bien es cierto que no se elabora con la finalidad de convertirse en un documento histórico, “los testigos del pasado pueden decirnos cosas que ellos no sabían que sabían”,⁶¹ y es nuestra labor encontrar puntos de análisis del momento en el que se realizaron.

⁶⁰ Peter, Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005, 283 p., p. 11.

⁶¹ Peter, Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, *Op. Cit.*, p. 36.

Una vez que se establecen las características físicas de la historieta y que se deja a un lado el género que trata la historieta, debemos “leer entre líneas” como en el caso de una fuente tradicional; en este caso, es necesario dilucidar el tema general que se trata y los elementos que se pueden encontrar en los diálogos o en las imágenes: expresiones populares, alusión a instituciones, problemas sociales que refleja, consideraciones de clase, diversiones que se mencionan, lugares que visitan, puntos de vista de los personajes, monólogos o diálogos entre ellos, relación entre distintos estratos sociales, espacios en los que se desenvuelven, entre otros, ya que todos estos indicios nos ayudarán a reconstruir, de manera velada, las características de la época en la que se realiza la historieta, tomando en cuenta que las producciones culturales toman como punto de partida el contexto en el que se encuentren al momento de su realización; por tal motivo, es vital considerar todos los elementos que nos ofrecen ya que abren un abanico de posibilidades para su estudio. En este sentido, es indispensable prestar atención a los indicios que una historieta nos muestra porque se trata de pequeñas pistas para acceder, a partir de la interpretación, a su momento histórico.

Sin embargo es necesario aclarar que el uso de historietas supone un riesgo al momento de acceder al pasado al igual que las fuentes tradicionales de investigación, ya que no se puede considerar como verdad absoluta las características que ahí se presentan. Considerando que la función principal de la historieta es entretener al lector de un momento determinado y que al momento de su realización no se tuvo la intención de convertirse en un documento histórico, es importante considerar que la historieta “no se limita a copiar la realidad, sino que a partir de los elementos de su entorno, crea su propio mundo imaginario, una visión caricaturesca de su mundo”.⁶² Así que, como la mayoría de las fuentes para el estudio de la historia, no representa una verdad absoluta sino una interpretación del mundo a partir de la visión de su creador y, en este sentido, el historiador debe acercarse a ella con la consideración de que, si bien puede presentar una visión

⁶² Genaro, Zalpa, *El mundo imaginario de la historieta mexicana*, Aguascalientes, Instituto cultural de Aguascalientes/ Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2005, 182 p., p. 154.

caricaturizada, un buen análisis crítico nos puede aportar elementos de la sociedad en la que se creó.

1.4.3 Uso de la historieta en el aula

Ahora bien, hemos hablado de la historieta a un nivel disciplinar en el sentido de cómo puede ser empleada por los historiadores para crear explicaciones históricas de las sociedades del pasado, sin embargo es de gran importancia que estas nuevas formas de comprender la historia se den a conocer a la población en general, la cual tiene la idea generalizada de que la historia es un pasado muerto al que se puede acceder únicamente a partir de documentos escritos (visión tradicional con la que intenta romper la historia cultural). Así pues, los historiadores que nos encontramos frente al aula tenemos la urgente necesidad de cambiar esta visión estática y aburrida del pasado para dar paso a una historia dinámica, en permanente cambio y que se nutre de nuevas fuentes para su estudio.

Considerando como punto de partida el aprendizaje significativo en donde el profesor tiene que conocer los intereses de sus alumnos y realizar actividades que se relacionen con su cotidianidad, la historieta se presenta como una veta que debe ser explotada en el salón de clases aprovechando la coyuntura social en la que nos encontramos ya que “estamos en una época en la que las imágenes tienen mucho peso”⁶³ y los alumnos se encuentran inmersos en una sociedad repleta de ellas, las cuales han tomado un papel importante en su vida diaria.

Existen diversas posibilidades para que la historieta pueda ser aplicada en aula con la finalidad de lograr aprendizajes significativos. En el presente trabajo nos centraremos en dos formas de aplicarla en el estudio de la historia: por un lado, para el estudio de un momento determinado a partir del análisis de sus contenidos

⁶³ Laura, Contreras Almanza, *Estudio descriptivo sobre el uso de la estructura y contenido de la historieta como recurso didáctico para el aprendizaje significativo de la metodología de investigación en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, [tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales], México, UNAM, 2014, 139 p.

(la historieta como fuente) pero sobre todo, para lograr un aprendizaje activo por parte de los alumnos, en el cual sintetizarán la información histórica en una historieta que ellos mismos elaborarán.

En cuanto a la primera posibilidad del uso de la historieta,⁶⁴ nos parece pertinente que una vez que los alumnos han estudiado el contexto histórico en el cual inserta, intenten adentrarse en la labor del historiador al conocer, a partir de un análisis crítico, la realidad que representan y sean capaces de diferenciar entre la caricaturización y los elementos sociales de la realidad en la que se insertan. Esta actividad ayudará a que los alumnos comprendan que existen nuevas formas de comprender el pasado (no solo documentos oficiales), a que entiendan los riesgos que supone la labor del historiador, a que se adentren al periodo de estudio y a “que entiendan que la historia no se puede ni se debe reducir a una simple narración”,⁶⁵ sino que consideren su aprendizaje como algo activo.

Siguiendo esta premisa, surge la otra posibilidad en el estudio de la Historia: la elaboración de historietas por parte de los alumnos que den cuenta de cómo procesaron la información histórica y que los asuma como sujetos inmersos en la historia. Con este trabajo:

se promueve un aprendizaje con múltiples interconexiones con el contenido que se quiere aprender [...] [ya que] el alumno ha tenido la oportunidad en la

⁶⁴ Existen trabajos sobre el uso de la historieta en el aula, sin embargo la mayoría de ellos no son recientes. Resalta el trabajo de Georgina Guerra en la década de 1980 en donde se hace uso de la historieta en la asignatura de español de primer grado de secundaria: en ella se propone realizar entrevistas para conocer qué historietas leen los alumnos y, a partir de sus respuestas realizar análisis de los contenidos de ellas. Sin embargo, es necesario resaltar que existen diferencias fundamentales para su aplicación en la actualidad. En primer lugar, en los años en los que se realizó existían más historietas publicadas ya que su producción se encontraba en un momento de apogeo, por otra parte, las historietas que se pudieran emplear en la asignatura de Historia tendrían que estar enfocadas al periodo histórico del que se trate en clase, por lo cual no se podría partir de las historietas que leen los alumnos. A pesar de esto, es importante consultar los trabajos que se han realizado sobre nuestro objeto de estudio en el sentido de que nos muestran las posibilidades que existen para su aplicación y los intentos que se han dado por realizar innovaciones en el terreno educativo. Véase Georgina, Guerra, *El comic o la historieta en la enseñanza*, México, Grijalbo, 1982, 82 p.

⁶⁵ Samuel, González Sánchez, *Aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías y los aprendizajes relevantes en la enseñanza de la Historia crítica en el CCH* [tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Historia], UNAM/FES Acatlán, 2009, 229 p., p. 85.

situación didáctica de realizar y luego de mostrar la capacidad de forma autónoma, para desarrollar distintas actividades cognitivas complejas, como entender el sentido de la información, aplicar lo aprendido, explicarlo de variadas formas y con distintos recursos, saber argumentar sus características principales, hacer un uso funcional en variados contextos y situaciones, analizar el contenido que se posee y valorarlo críticamente.⁶⁶

Así pues, la realización de historietas con contenido histórico incentiva la capacidad de los alumnos de comprender contenidos y representarlos de forma gráfica.

Con esta actividad los alumnos realizan actividades directamente relacionadas con su propio aprendizaje ya que en la mayoría de las ocasiones que se trabaja con imágenes únicamente se emplean como apoyo visual en donde el alumno debe analizar las que son presentadas por el profesor, sin embargo es poco común que ellos expresen sus conocimientos a partir de sus propias representaciones.

La realización de historietas propias por parte de los alumnos supone una amplia variedad de actividades en el sentido de que

exige aclarar, profundizar y reorganizar los propios pensamientos, detectando y resolviendo eventuales lagunas e incomprensiones. Esta actividad no supone una simple traducción, sino que exige una planificación en la que intervienen simultáneamente el contenido (qué decir) y el sistema de representación (cómo decirlo) en un proceso recursivo de planificación, traducción y revisión, de manera que los componentes metacognitivos adquieren un protagonismo destacado.⁶⁷

Por tanto, con esta actividad los alumnos son capaces de hacer explícitos los contenidos que almacenaron e incorporaron a sus estructuras cognitivas.

⁶⁶ Frida, Díaz Barriga y Gerardo, Hernández Rojas, *Op. Cit.*, p. 314.

⁶⁷ César, Coll, Anna, Engel y Alfonso, Bustos, “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en la representación visual del conocimiento”, en Carlos, Monereo y César, Coll, *Psicología de la educación virtual*, México, Morata, 2008, p. 258.

Otra de las ventajas de trabajar con historietas es que los alumnos realizan una fusión de horizontes entre el contenido histórico y su presente ya que “hay que admitir el hecho de que toda descripción de la realidad que se haga, supone ya una cierta interpretación realizada desde nuestra situación cultural”⁶⁸ y por tal motivo se hace evidente que el pasado tiene distintas interpretaciones según el momento desde el cual se estudia y, por lo tanto, nos encontramos ante una historia en permanente reflexión.

Si bien es cierto que estas dos formas de usar la historieta no agotan la manera en que se puede emplear este recurso en el aula, son las que se manejarán en este trabajo, en primer lugar, para que los alumnos conozcan una forma de acercarse al análisis del pasado a partir de nuevas fuentes y en segundo lugar, para que realicen representaciones gráficas de los contenidos apprehendidos.

Ahora bien, antes de que nos insertemos en la estrategia didáctica y en las actividades a realizar con la historieta, conviene hacer una revisión de la situación de la Educación Media Superior en México y particularmente del Colegio de Ciencias y Humanidades en donde se realizó la práctica en el sentido de que, como bien lo propone la hermenéutica, es necesario situarnos en el contexto para comprender la práctica total. Así pues, al conocer a la institución y los parámetros que la rigen, podemos entender con mayor claridad la estrategia didáctica.

⁶⁸ María, García, *Op. Cit.*, p. 141.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En el tránsito por la escuela los miembros de una sociedad adquieren las habilidades, los conocimientos y los valores para poder desarrollarse y vivir en comunidad. Desde el punto de vista institucional, la escuela juega un papel fundamental pues es a partir de ella que se establecen las pautas de comportamiento que van a regir la vida colectiva.

la función de la escuela es organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado: elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes.⁶⁹

En este sentido, encontramos que la educación es parte importante para el desarrollo de los individuos y para el buen funcionamiento de las sociedades, a cargo de un gobierno que se encarga de la promoción de esos sistemas educativos.

La Educación Media Superior es uno de los tres niveles de estudios, junto con el básico y el superior. Podemos distinguir tres modalidades de bachillerato:

- General: “Proporciona una formación en distintas disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas que permite a sus egresados incorporarse a estudios de nivel superior”.⁷⁰ En esta modalidad encontramos al Colegio de Ciencias y Humanidades.

⁶⁹ Guillermo, González Rivera (coord.), *Sociología de la educación/Corrientes contemporáneas*, México, Centro de estudios educativos/Pax, 1988, p.226. El autor nos habla en este apartado de las principales tesis de Gramsci.

⁷⁰ *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*, México, CCH, 2013.

- Tecnológico o bivalente: Quienes ingresan a esta opción educativa obtienen una certificación técnica, pero también pueden continuar estudios a nivel superior.
- Educación profesional técnica: En esta opción se prepara a los alumnos para su incorporación al mercado laboral. Al término de los estudios se expide un título profesional a nivel técnico.

A lo largo de la historia los grupos en el poder han tomado la cuestión educativa como ejes centrales de sus políticas. Si bien la Educación Media Superior es importante porque ayuda a formar a los jóvenes, había sido relegada ya que “ha recibido menos aumentos en el financiamiento público para su actividad que los otros dos tipos educativos”⁷¹ a lo largo de las administraciones presidenciales. Sin embargo, de cara a las nuevas exigencias de la sociedad, es indispensable centrar la mirada en este nivel y en las actividades al interior de los planteles educativos, tomando en cuenta que, “actualmente, el paso a los niveles post-básicos de educación constituye el principal cuello de botella del sistema educativo nacional, pues es ahí donde un número considerable de jóvenes abandona los estudios, y muchos otros, aun cuando logran ingresar a estos niveles los dejan sin concluir”.⁷²

Solo a partir del conocimiento de las carencias, podremos buscar soluciones en beneficio de los estudiantes.

La Educación Media Superior ha sufrido transformaciones en cuanto a su estructura, instituciones que la conforman y reformas gubernamentales. A partir del 2010 se planteó su obligatoriedad “como respuesta a una justa demanda social y como avance fundamental para enfrentar el problema de la desigualdad, la

⁷¹ Juan Fidel, Zorrilla Alcalá, “Problemas y oportunidades de la educación media superior”, en *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES, 2010, p. 12.

⁷² Alejandro, Márquez Jiménez, “Sobre la docencia en la educación post-básica: un pretexto para repensar el sentido social de la educación”, en *Perfiles educativos*, vol. XXXVII, número especial, IISUE/UNAM, octubre 2015.

pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país”.⁷³ Desde luego que para lograr este objetivo se requiere de tiempo y presupuesto, lo cual significa la obtención de resultados a largo plazo, sin embargo es interesante la propuesta de que la educación puede terminar con problemas sociales tan arraigados en el país tales como la desigualdad y la pobreza.

Las cuestiones educativas no pueden entenderse de manera autónoma, por lo que es necesario adentrarnos en los contextos específicos en los que se desarrollan y a partir de los cuales se establecen los lineamientos a seguir por parte de las instituciones, así como las características particulares de cada centro.

Este trabajo se encuentra enmarcado en el Colegio de Ciencias y Humanidades y, atendiendo el punto anterior, es de vital importancia situarnos en su contexto particular para entender las condiciones en las que surge y la problemática que intenta resolver, pero no solo eso, a partir de esta reflexión entender las diferencias que se presentan con el contexto actual y las nuevas exigencias de la población del bachillerato. Como bien lo señala Gadamer: “es necesario reflexionar sobre el cambio histórico de las cosas, pues sólo éste permite distinguir entre sí el sentido original”.⁷⁴ Ese cambio histórico es precisamente lo que intento mostrar en este capítulo: en primer lugar, situarnos en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): la coyuntura social, política y económica en México que permitió su creación, sus principales características al inicio de su funcionamiento así como la estructura que se planteó. Después de situarnos en el horizonte de la creación del Colegio, muestro el giro en las necesidades a nivel global y en el cambio paulatino en el funcionamiento interno del Colegio.

Este puente entre el pasado de la institución y los cambios que ha sufrido la Educación Media Superior nos da un panorama general y nos permite comprender el contexto educativo actual a la luz de la Historia, en el sentido de que “sólo hay conocimiento histórico cuando el pasado es entendido en su continuidad con el

⁷³ María Norma, Orduña Chávez, (coord.), *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2011, 156 p., p. 16.

⁷⁴ Hans Georg, Gadamer, *Op. Cit.*, p. 398

presente”.⁷⁵ Así pues, el contexto de la creación del Colegio no se limita a simples datos sobre su origen, sino que se convierte en la base de los cambios que se han generado en la actualidad.

Sin embargo y como punto de comparación, en este capítulo abordo como segundo apartado la Reforma en Educación Media Superior que se gestó dentro de la SEP en el 2008, como respuesta a las exigencias del mercado internacional; de igual manera tomando como base el contexto en el que surge y las necesidades para las cuales fue creada. En este sentido, lo que observamos en este primer capítulo es la relación entre el contexto y dos modelos educativos: el Colegio de Ciencias Humanidades de la UNAM y los bachilleratos generales (a excepción de los autónomos), tecnológicos y profesionales técnicos a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

2.1 MÉXICO EN 1970. EL CRECIMIENTO EDUCATIVO

Después de los movimientos estudiantiles de 1968, el gobierno quedó en una situación de vulnerabilidad, en donde la población se encontraba resentida por la falta de oportunidades y el autoritarismo que demostró el gobierno. “El sexenio presidido por Gustavo Díaz Ordaz terminó con una gran frustración que derivó en grupos subversivos violentos en áreas rurales y descontento en las urbanas [...] el malestar llegó a ser tan profundo que se volvió inaplazable hacer ajustes, tanto en educación como en el área social.”⁷⁶

Con la llegada al poder de Luis Echeverría se esbozaron los cambios que debían darse sobre todo en el terreno educativo. Como parte de una “reforma educativa” que ampliara la cobertura en todos los niveles educativos.⁷⁷

⁷⁵ *Ibidem.*, p. 399.

⁷⁶ Josefina, Zoraida Vázquez, “Renovación y crisis”, en Dorothy, Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México, COLMEX, 2011, 395 p., p. 337.

⁷⁷ En educación preescolar se creó la Coordinación de Guarderías y se incrementaron los recursos destinados a este sector. En educación primaria se publicaron los nuevos libros de texto gratuitos. En educación secundaria se amplió la oferta de servicios y se apoyó la secundaria técnica. Véase

[Estas medidas, así como] dar cabida a la intervención de los intelectuales y jóvenes universitarios en la administración, la cultura y la educación, constituyeron, sin duda, la mejor estrategia del régimen para lograr legitimación y promover una imagen de fortaleza y estabilidad política,⁷⁸

Imagen que ayudaría a consolidar de nueva cuenta al grupo dominante en el poder pero que también impactó con resultados tangibles la educación a largo plazo.

En cuanto a la Educación Media Superior resultaba imperante la creación de nuevos espacios para la creciente demanda de la población, ya que los centros de estudio a nivel medio y superior “no parecían satisfacer las necesidades académicas impuestas por la industrialización y la diversificación de servicios”.⁷⁹ Así en este contexto surgen varias instituciones encargadas de la cobertura en estos sectores educativos: se crea el Colegio de Bachilleres, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, la educación abierta y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

También durante este periodo se puso atención a la educación para adultos con la finalidad de abatir el rezago educativo,⁸⁰ así como el apoyo a la investigación en ciencia y tecnología.

Iris, Guevara González, *La educación en México siglo XX*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas, 2002, 139 p.

⁷⁸ María Adelina, Castañeda Salgado y Gilda de la Puente Alarcón, “Los jóvenes ante el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Del momento fundacional al proceso de institucionalización”, en Adelina, Arredondo López (coord.), *Entre la primaria y la Universidad, la educación de la juventud en la Historia de México*, México, UPN/Santillana, 2008, 492 p., p. 409.

⁷⁹Martha, Robles, *Educación y sociedad en la Historia de México*, México, siglo XXI, 2009, 262 p., p. 216.

⁸⁰ Es importante hacer notar que la plena alfabetización ha sido una de las preocupaciones centrales de los gobiernos en turno. En los periodos de José Vasconcelos como Secretario de Educación y el de Jaime Torres Bodet se enmarcan dos de los intentos más representativos por erradicar el analfabetismo. Véase Claude, Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM/IIH, 2009, 742 p. y Valentina, Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* (antología), México, SEP, 1985.

2.1.1 El bachillerato UNAM: Una puerta a la innovación.

Si bien es cierto que la Universidad Nacional Autónoma de México ya contaba con la Escuela Nacional Preparatoria como una opción de bachillerato escolarizado,⁸¹ durante la década de los setenta y como respuesta a la situación del país y a los nuevos retos planteados en el terreno educativo, se crean los Colegios de Ciencias y Humanidades, durante la administración de Pablo González Casanova como rector de la Universidad.

El Colegio se forma como respuesta a tres problemas básicos: unir a las facultades y escuelas antes separadas, vincular la educación de la Escuela Nacional Preparatoria con las facultades y crear un órgano de innovación de la Universidad. Se pretendía que este nuevo centro educativo ayudara a revolucionar la Educación Media Superior combatiendo: “el vicio que hemos llamado enciclopedismo, [dando un giro a fin de] proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para lo formación del estudiante”.⁸²

Este proyecto pretendió formar a los alumnos en el desarrollo de un pensamiento crítico, a partir de los métodos científico-experimental, histórico-social, matemáticas y español. El Colegio sentó las bases de su funcionamiento en la adquisición de habilidades para aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser. Estos postulados tenían que ver con los conocimientos para ser útil a la sociedad a partir de tomar al estudiante como el punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que los alumnos aprendieran a tomar decisiones y a resolver problemas por ellos mismos; de igual manera se ponía atención en la cultura básica y los valores que propiciaran una mayor participación en la vida social en la que encontraban inmersos, dejando de ser observadores pasivos y, en cambio, mantener una actitud abierta y crítica de su realidad.

Pero ¿por qué no solamente crear más Escuelas Nacionales en lugar de un nuevo sistema de bachillerato? Precisamente porque se buscó una renovación acorde a

⁸¹ Fundada en el año de 1867 al frente de Gabino Barreda, basándose en la corriente positivista.

⁸² *Pablo González Casanova, 6 de mayo de 1970- 7 de diciembre de 1972*, México, UNAM, 1983, 201 p., p. 58.

los nuevos tiempos y, si bien la Escuela Nacional Preparatoria cumplía con las demandas de educación desde el siglo XIX, ya se volvía insuficiente para el crecimiento poblacional y los requerimientos profesionales y de mercado laboral:

La obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo del bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.⁸³

Como bien lo señala Pablo González Casanova, la Universidad, al ser el mayor centro de investigación y educación del país, debía responder a las necesidades que se presentaban en su contexto. Así, respondiendo a estas exigencias, el nuevo bachillerato de la UNAM se organizó en cuatro turnos de cuatro horas diarias, lo cual permitió que los jóvenes pudieran trabajar y estudiar, al no exigir de mucho tiempo dentro de las aulas.

Es importante recalcar, dentro de esta nueva manera de entender la educación, que los profesores de las nuevas escuelas fueron estudiantes de las licenciaturas, a los cuales se les pedía como requisito haber cubierto el 75% de créditos al momento de ingresar a los planteles; las materias que impartirían podrían contarse como créditos equivalentes a las materias cursadas en las facultades. Se trataba de jóvenes a los que se les abrió la oportunidad de participar en la vida académica, jóvenes que habían formado parte del movimiento del 68 activamente y que trataron de reflejar sus inquietudes, deseos e ideas en las aulas. “Poder hablar de los Beatles, usar el llamado lenguaje de la onda, asistir al lugar de

⁸³ *Ibidem.*, p. 64.

trabajo con mezclilla y morral al hombro, significaba actuar fuera de la norma cultural dominante y del rol tradicionalmente atribuido al profesor”,⁸⁴ y en este sentido, el Colegio también actuó como un proyecto diferente y capaz de albergar distintas opiniones en pro de la libertad de expresión y de toma de decisiones.

Es importante también porque nos encontramos ante un panorama esperanzador en donde “la participación de estos jóvenes docentes en sus inicios se caracterizó por el entusiasmo que le imprimían a sus tareas académicas y por la creación y búsqueda de alternativas educativas”,⁸⁵ todas guiadas por grupos de expertos para la orientación de cuestiones prácticas.

Esta nueva opción educativa sin duda otorgó nuevas oportunidades para que los jóvenes trabajadores que no habían podido concluir sus estudios, reingresaran a la escuela en un modelo de flexibilidad. “De acuerdo con el Anuario Estadístico de la UNAM, en 1970 la suma de los estudiantes de primer ingreso y reingreso alcanzaba la cifra de 63 357 alumnos. En 1971 alcanzó la cifra de 138 488 alumnos inscritos y en 1972, 169 517”,⁸⁶ lo que nos demuestra en cifras el rápido incremento poblacional y un mayor número de alumnos inscritos a algunas de las opciones educativas que ofrecía la Universidad.

2.1.2 El plan de estudios actualizado

Sin duda este proyecto académico respondía las necesidades de su momento por lo que no se puede hablar de la situación actual del CCH si no partimos de sus orígenes y las motivaciones que dieron pie a su formación. En este sentido, una vez que hemos situado contextualmente al Colegio conviene explicar que esa situación inicial ya no respondía a las necesidades posteriores, por lo que se da, a

⁸⁴ María Adelina, Castañeda Salgado, *Op. Cit.*, p. 421.

⁸⁵ *Ibidem.*, p. 415.

⁸⁶ Javier, Torres Parés, “Pablo González Casanova. Modernización de la Universidad y democratización de la enseñanza”, en Lourdes Margarita, Chehaibar, *La UNAM en México. Del inicio del rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario, (1970-1990)*, México, UNAM, 2011, 304 p., p. 55.

partir de 1996 un proceso de institucionalización que lenta pero constantemente fue cambiando algunos de los postulados iniciales y que ya no se encontraban vigentes.

La conformación de una estructura legal y académica se inicia con una serie de medidas relacionadas con el marco jurídico y legal de la situación laboral de los profesores, con la creación de instancias académicas de participación como los Consejos Académicos por Área, con formas de divulgación como la creación de la Gaceta CCH y con espacios para la formación y capacitación de profesores como la Secretaría Auxiliar de Planeación.⁸⁷

De igual manera se planteó la necesidad de reformar los planes de estudio porque, precisamente, la situación del país requería un imperante cambio, acorde a las exigencias de su momento.

Uno de los cambios más importantes que se planteó en este nuevo plan de estudios presentado en 1996 fue la ampliación de las materias así como el horario de clases, lo cual redujo los turnos de cuatro a dos. Esta ampliación en la cobertura de horas respondió al tipo de estudiantes que ingresaba al bachillerato, es decir, ya no se trataba de jóvenes mayores que trabajaban y estudiaban, por el contrario, la gran mayoría de la población estudiantil comenzó a unificarse en una edad de ingreso entre los 15 y 16 años.

Como queda señalado en el documento que contiene el plan de estudios actualizado,

la gran proporción (86%) de alumnos [...] refleja una población regular en sus estudios previos, pues se trata evidentemente de alumnos que no han perdido ningún año escolar. Además, el hecho de que el 90% no trabaje de manera estable significa que cuentan con el tiempo prácticamente completo para dedicarlo a su formación.⁸⁸

⁸⁷ María Adelina, Castañeda Salgado, *Op. Cit.*, p. 422.

⁸⁸ *Plan de estudios actualizado 1996*, México, CCH/UNAM, 1996, p. 16.

Así pues, se planteó la necesidad de cambiar el formato del bachillerato, toda vez que sus estudiantes se dedicaban en su mayoría a sus estudios y no había necesidad de una mayor flexibilidad en los horarios.

El nuevo plan de estudios se mostraba como una respuesta a los cambios en las ideologías imperantes desde la creación del Colegio, a las crisis económicas y políticas, a la globalización y a la posterior implementación de nuevas tecnologías, así como a la necesidad de que los alumnos fueran conscientes de su realidad y el papel que desempeñaban en la sociedad.

De igual manera, se habla de un desfase en la actividad docente, es decir, dentro del documento se explicitó que los métodos de los profesores eran caducos y no correspondían con el modelo inicial del Colegio.⁸⁹

Por todas estas cuestiones se pretende crear un nuevo plan de estudios sin olvidar los postulados iniciales (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser) y siguiendo la modalidad del bachillerato universitario de cultura básica ante la imposibilidad de aprenderlo todo, atendiendo a la necesidad de formar alumnos críticos con su entorno, capaces de resolver problemas y de trabajar de manera interdisciplinaria. Todo enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el profesor seguiría siendo el guía y el alumno el constructor de su propio conocimiento.

Es importante mencionar que el Plan de Estudios se organizó en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y Talleres de lenguaje y comunicación. Ese plan continúa vigente en los Colegios.

⁸⁹ Es interesante el estudio de María Adelina Castañeda Salgado y Gilda de la Puente Alarcón, *Óp. Cit.*, en donde realizan entrevistas a alumnos y profesores en las distintas etapas del CCH. Conviene revisarlo porque nos da un panorama de estas transformaciones pero desde el punto de vista de los profesores que iniciaron en el Colegio: con respecto a su trayectoria dentro de las aulas sugieren que se comprometieron tanto en los primeros años del Colegio y que, “después de dar tanto se ‘vaciarón’ en los tiempos posteriores”. En cuanto al nuevo plan de estudio podemos encontrar una visión paralela: por una parte, la manera institucional de justificar el cambio pero, desde el punto de vista de los profesores significó un retroceso, en donde los planteamientos iniciales del Colegio quedaron olvidados y en el que se puso tanto énfasis en los contenidos, que los alumnos terminaron ‘ahogándose’ en cuestiones teóricas y se quedó relegado el aspecto de las estrategias constructivistas.

2.1.3 Perfil del egresado

Dentro del Plan de Estudios Actualizado se explicitaron los elementos básicos que los alumnos debían poseer al finalizar los estudios de bachillerato:

- Contar con una formación científica y humanística para el ejercicio responsable como Universitario.
- Integrar la acción, el pensamiento, la palabra y la pasión en los temas de cultura.
- Aprender por sí mismo y desarrollar estrategias para alcanzar aprendizajes complejos.
- Visión de los elementos de cada disciplina
- Relación de conocimientos de cada disciplina.
- Uso sistemático de fuentes para la búsqueda de información.
- Actitud de curiosidad intelectual.
- Discute, analiza argumentos y juzga la validez de sus puntos de vista y de los demás.
- Asimila conceptos para lograr su propia interpretación del mundo.
- Desarrolla un pensamiento crítico, reflexivo, lógico y flexible.
- Reconoce las obras culturales y su relación con el contexto en el que se producen.
- Toma decisiones informadas y responsables.
- Posee capacidad de percepción estética.⁹⁰

Al analizar el perfil del egresado de bachillerato se puede concluir que corresponden a las premisas iniciales del colegio (saber, saber hacer y saber ser) en el sentido de que no se limitan a la reproducción del conocimiento sino que abarcan aspectos como la reflexión, la relación y la comprensión.

⁹⁰ Para analizarlos con mayor detenimiento, Véase *Plan de Estudios Actualizados, Op. Cit.*

Se trata de un bachillerato en donde se pretende que los alumnos construyan su propio conocimiento relacionando contenidos temáticos a la par que se relacionan con sus pares y son capaces de lograr un pensamiento crítico.

Sin duda alguna es pertinente rescatar de manera general los puntos que integran el perfil de egreso porque se convierten en las metas por las que debemos trabajar en cada asignatura para alcanzar los postulados de la Universidad en el entendido de que, “la formación [...] debe ser integral, para que los jóvenes estudiantes egresen con una visión amplia de la realidad que les ha tocado vivir, no sólo con una visión reducida [...] que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos”.⁹¹

En la siguiente hoja muestro el mapa curricular como quedó integrado el Plan de Estudios a partir de 1996:⁹²

⁹¹ Eduardo, Luna, “Responsabilidad social en la educación”, en *Responsabilidad del docente universitario*, Revista didac nueva época, núm. 58/julio-diciembre 2011, Universidad Iberoamericana [<http://www.uia.mx/web/files/didac/58.pdf>]

⁹² http://escolares.cch-sur.unam.mx/pdf/MAPA_CURRICULAR.pdf [consultado el 31 de octubre de 2015]

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

Semestre	MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO					TOTAL Horas/ Créditos	
1*	Asignatura	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I	28/24 50/48
	Horas Créditos	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	
2	Asignatura	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Lengua Extranjera II	28/24 50/48
	Horas Créditos	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	
3*	Asignatura	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Lengua Extranjera III	29 58
	Horas Créditos	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	
4*	Asignatura	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV	29 58
	Horas Créditos	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	
5*	Primera Opción		Tercera Opción		Quinta Opción		28 56
	Optativas		Obligatoria		Optativas		
	<ul style="list-style-type: none"> Cálculo Integral y Diferencial I Estadística y Probabilidad I Cibernética y Computación I 		Filosofía I		<ul style="list-style-type: none"> Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I 		
	<ul style="list-style-type: none"> Biología III Física III Química III 		<ul style="list-style-type: none"> Temas Selectos de Filosofía I 		<ul style="list-style-type: none"> Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teorías de la Historia I 		
	<ul style="list-style-type: none"> Biología IV Física IV Química IV 		<ul style="list-style-type: none"> Temas Selectos de Filosofía I 		<ul style="list-style-type: none"> Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teorías de la Historia II 		
6*	Segunda Opción		Cuarta Opción		Quinta Opción		28 56
	Optativas		Obligatoria		Optativas		
	<ul style="list-style-type: none"> Biología III Física III Química III 		Filosofía II		<ul style="list-style-type: none"> Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II 		
	<ul style="list-style-type: none"> Biología IV Física IV Química IV 		<ul style="list-style-type: none"> Temas Selectos de Filosofía II 		<ul style="list-style-type: none"> Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teorías de la Historia II 		
	<ul style="list-style-type: none"> Biología III Física III Química III 		<ul style="list-style-type: none"> Temas Selectos de Filosofía II 		<ul style="list-style-type: none"> Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teorías de la Historia I 		

*La mitad de los alumnos cursarán en el primer semestre, la otra o en el segundo. En quinto y sexto semestres los alumnos cursarán siete materias: Filosofía, una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta, una de las opciones primera o segunda y una más de las opciones cuarta o quinta o bien Temas Selectos de Filosofía.

TOTAL DE HORAS 186
TOTAL DE CRÉDITOS 332

Finalmente se han considerado algunos cambios en el programa de cara al cambio social, sin embargo aún no se ha establecido un nuevo plan de estudios. Hemos analizado a lo largo de este acercamiento al Colegio de Ciencias y Humanidades cómo el surgimiento de esta opción educativa tiene que ver con una representación de su momento, es decir, hay un contexto que le da razón de ser y sin la cual no podríamos entenderlo. De igual manera, en ese tránsito entre el pasado y el presente como sugiere Gadamer, comprendimos que los postulados originales del Colegio ya no respondían a los momentos posteriores, por lo que fue necesario reformular el plan de estudios, a fin de adecuarse al contexto y cumplir con los requerimientos de la sociedad.

Ahora bien, es necesario tomar en cuenta que el bachillerato UNAM es una de las instituciones en las que se puede cursar la Educación Media Superior, a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de México; sin embargo, la Secretaría de Educación Pública establece las normas que rigen a los bachilleratos que dependen de este órgano gubernamental. En este sentido, los recientes cambios propuestos por la SEP también responden a necesidades económicas, sociales y políticas de nuestro momento, así que me parece relevante hacer hincapié en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en un intento por lograr la plena cobertura en este nivel de estudios. Ver esto con la finalidad de tener un panorama claro de lo que significa la Educación Media Superior en la actualidad y entender el contexto general de la EMS.

2.2 LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En las últimas décadas se han dado cambios vertiginosos en la sociedad, producto de la globalización y la implementación cada vez más acelerada de las tecnologías en todos los ámbitos de nuestra vida. “Las situaciones de un orden actual han transformado la proyección pedagógica en consonancia con una nueva

realidad”.⁹³ En este sentido, es impensable continuar con una enseñanza tradicional, por el contrario, es necesario encontrar nuevas maneras de acercarnos al conocimiento.

Los distintos organismos internacionales se han planteado la necesidad de incidir en los jóvenes y han puesto especial énfasis en el proceso formativo de la educación media.

Tanto el Banco Mundial (2005) como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006), la UNESCO (2005) y la OCDE (2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos.⁹⁴

En México, siguiendo los modelos económicos implementados por estos organismos, se planteó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con la finalidad de cumplir con las exigencias propias de la época actual. Esta reforma pretende, a grandes rasgos:

...lograr la universalización del bachillerato, mejorar la calidad educativa mediante la construcción de un espacio que dé pertinencia a los planes de estudio y en el cual se permita, por lo tanto, el tránsito y la movilidad de los estudiantes entre esos espacios; todo eso fundamentado en competencias genéricas que constituyan el perfil del egresado del sistema.⁹⁵

Si bien es cierto que cada uno de esos puntos merece atención particular ya que de manera particular tienen implicaciones importantes en el sistema educativo,

⁹³ Jesús Salvador, Moncada Cerón, *Modelo educativo basado en competencias*, México, Trillas, 2013, p. 20.

⁹⁴ María Norma, Orduña Chávez, (coord.), *Op. Cit.*, pp. 24-25.

⁹⁵ Andrés, Lozano Medina, *El bachillerato escolarizado en México, situación y prospectiva*, México, UNAM, 2010, pp. 126-127.

para fines de este trabajo basta con centrarnos en el concepto de competencia, ya que es uno de los puntos más controvertidos de esta Reforma de 2008.

El término competencia se comenzó a emplear a principios de la década de los noventa para referirse al campo laboral, por eso es que resulta tan controvertido incluirlo en el terreno educativo. En este aspecto, hay una gran cantidad de definiciones, según el punto desde el cual se mire así como el lugar al que se destine. Para no enfrascarnos en una discusión sobre cuál es el más adecuado, retomaremos la definición que se establece en el documento de la reforma de la SEP, el cual menciona que una competencia es:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).⁹⁶

Si bien es cierto que existe una exigencia por parte de la SEP de formar a los alumnos para el sector productivo, no deja de lado los conocimientos disciplinares, sociales e intelectuales propios de la formación en esta etapa.

A pesar de que la UNAM no se incluye dentro de esta Reforma Integral, hay algunos puntos que comparten, en especial los relacionados a un cambio en el rol docente y en la capacidad de autorregulación.⁹⁷

⁹⁶ *Reforma integral de la educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, 2008. Cita tomada de Carlos María, de Allende y Guillermo, Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES, 2006, p. 4.

⁹⁷ “UNAM rechaza integrarse al Sistema Nacional de Bachillerato”, en <http://eleconomista.com.mx/politica/2009/03/25/unam-rechaza-integrarse-sistema-nacional-bachillerato> (consultado el 1 de noviembre de 2015) Uno de los puntos a discusión es la movilidad que se pretende pueda existir entre todos los sistemas de bachillerato.

Haciendo un balance entre el bachillerato de la UNAM y la reforma planteada por la SEP, salta a la vista que las dos dependencias no pasan por alto los cambios que se plantean en la sociedad moderna, en este sentido es evidente que los métodos tradicionales quedaron superados y es necesario que los profesores planteemos nuevas formas de entender a nuestros alumnos y a la sociedad que nos rodea.

Una de las grandes diferencias entre el sistema SEP y el perteneciente a la UNAM es que el primero se centra en la globalización y se enfoca en las habilidades que son imprescindibles para encarar el mercado laboral y el crecimiento económico mientras que el segundo, si bien pretende formar a profesionistas que se inserten en ese mundo globalizado, también privilegia la interacción entre alumnos y con profesores así como la adquisición de habilidades para lograr acercarse al conocimiento por cuenta propia. En este sentido, la estrategia didáctica se inserta en el bachillerato de la UNAM ya que se pretende que los estudiantes sean capaces de construir su conocimiento.

Finalmente podemos notar que urge considerar la necesidad de incluir en nuestra vida los cambios vertiginosos en la sociedad. En este sentido no basta con “tener el conocimiento porque nos hemos apropiado de él, sino saber qué hacer con ese conocimiento y ser capaces de hacerlo”.⁹⁸

Tenemos en nuestras manos un papel fundamental en la formación de los adolescentes, “intentemos entender a los jóvenes que, por cierto, nos toca acompañar en su formación académica y humana. No se vale mirar a otro lado, no se vale sólo criticarlos. La verdad es que, políticos o apáticos, ellos tienen la cultura que, de una u otra forma, nosotros les transmitimos”.⁹⁹

⁹⁸ José Vidales Pulido, “El debate sobre el currículum por competencias en la educación media superior. La reforma integral: ¿cómo transitar hacia los nuevos paradigmas de la formación?”, en Víctor Manuel, Rosario Muñoz, *et. al.*, (coord.), *La gestión académica en el marco de la Reforma Integral del bachillerato*, Guadalajara, Ed. Universitaria, 2009, p. 159.

⁹⁹ Leticia, Santos Campa, “Juventud, educación y humanismo: un asedio múltiple”, en Joseba, Buj (coord.), *Universidad desbordada: jóvenes, educación superior y política*, México, Universidad Iberoamericana, 2013, p. 43.

Si bien los retos son muchos para lograr cambios significativos, los esfuerzos particulares pueden hacer la brecha aún más pequeña.

Una vez que ha quedado expuesto el lugar social en el que se desarrolla el presente trabajo y se han establecido los lineamientos en los que se basa el sistema educativo a nivel medio superior, es necesario adentrarnos en el marco teórico que servirá de base para la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LA HISTORIETA EN EL CCH

Una vez que hemos definido los marcos teóricos que sirven de base al trabajo y que nos hemos situado en el contexto de la Educación Media Superior y en particular del Colegio de Ciencias y Humanidades, podemos adentrarnos de lleno a la estrategia didáctica que tiene como principal característica el uso de la historieta como fuente para el estudio y las representaciones históricas.

En el primer capítulo explicamos que los alumnos deben ser capaces de lograr una fusión entre su horizonte y los contenidos históricos, con el fin de aprehender los contenidos y lograr una explicación histórica a partir de una historieta; en el capítulo dos explicamos las características de la educación media en el Colegio de Ciencias y Humanidades en donde, a diferencia de los niveles de estudio anteriores, “no basta con que los alumnos repitan lo que el profesor les dicta [...] sino por el contrario deberán dar cuenta propia de sus afirmaciones y sustentar sus conocimientos con argumentos válidos a partir de su propia razón y experiencia”.¹⁰⁰ Por tal motivo se promueve un aprendizaje autónomo, reflexivo y activo. Ahora bien, en la estrategia didáctica se ponen en juego los elementos teóricos analizados hasta este momento y se insertan en la práctica al introducir innovaciones en la forma de concebir la historia. El último elemento para que el cuadro quede completo, es conocer cómo ha sido la enseñanza de la historia, es decir, las prácticas comunes que han establecido una norma en cuanto a esta disciplina y cuáles son las características que se pretende dar a conocer con la introducción de nuevas actividades y nuevos proyectos. En este sentido, el primer apartado de este capítulo nos habla de la importancia de la historia en los

¹⁰⁰ Samuel, González Sánchez, *Op. Cit.*, p. 18.

programas de estudio escolares y la ruptura con la enseñanza tradicional a partir de nuevas formas de entender la actividad humana.

De igual forma se hace un acercamiento al área histórico-social en el CCH en donde se inserta la asignatura, así como las características principales de la asignatura que da pie a la estrategia didáctica propuesta ya que, si bien es cierto que se pretende que esta propuesta pueda ser aplicada a distintas áreas, es necesario hacer un análisis de la asignatura en la que se trabaja: las características particulares y los objetivos que persigue.

La Historia resulta una asignatura esencial dentro de la educación en México porque con ella se pueden sentar las bases de la conciencia y de la identidad nacional. Sin embargo, la forma en que se enseña ha causado grandes conflictos pues, mientras unos ponen atención a los grandes procesos, otros ponen énfasis en la memorización de personajes y fechas, dando como resultado alumnos que poco o nada se interesan en el devenir histórico.

En este apartado se muestran las características de la enseñanza de la Historia desde estas dos perspectivas. Se muestra también la enseñanza de la historia como algo acabado y que se debe memorizar, en seguida, se presentan las características más importantes de cómo debe ser una educación más crítica y acorde con el paradigma constructivista.

Si bien esta disciplina requiere de métodos y estrategias diferenciadas de otras ciencias, no siempre ha sido así. Hoy en día la mayor parte de los estudiantes no comprenden la utilidad de la Historia y resulta un problema por demás serio, tomando en cuenta que ella contribuye a la formación integral de los alumnos en la sociedad a la que pertenecen.

Es imperante que los historiadores, pedagogos y autoridades educativas comprendamos la importancia de actualizarnos en cuanto a la enseñanza de la Historia porque, de no ser así, podríamos caer en una crisis no solo de conocimiento sino de identidad.

3.1 LA HISTORIA: PARTE FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN ESCOLAR

La enseñanza de la Historia es tan importante como cualquier otra asignatura “científica” (en términos estrictos) y debe ser reconsiderada por ellos al momento de elaborar planes de estudio, tomando en cuenta que en éstos “es manifiesta la inferioridad de la misma y ello influye mucho en el interés que el alumno ponga para estudiarla y sacarla adelante”.¹⁰¹ Aquí radica un problema fundamental porque no se ha sabido enseñar con la rigurosidad y las estrategias didácticas que se requieren.

La Historia resulta fundamental para una adecuada convivencia, en el sentido de que “el conocimiento histórico posibilita al ser humano desarrollar la conciencia de su posición personal dentro de una sociedad, y la identificación necesaria para fundamentar su actuación solidaria en su devenir”.¹⁰²

Para llegar al meollo del asunto tenemos que desentrañar a cada uno de los actores sociales. En primer lugar el docente, ya que muy pocas personas comprenden lo que significa aprender historia porque a lo largo de su vida escolar se han encontrado con profesores que no muestran un fin utilitario de ella. Los docentes debemos estar conscientes de la responsabilidad que tenemos en nuestras manos al formar estudiantes, por lo tanto “se debe respetar- y posiblemente amar- la disciplina que se enseña, pero sin olvidar que no se enseña la disciplina por la disciplina en sí misma, sino por los alumnos”.¹⁰³

Ahora bien, en el caso de los estudiantes debemos poner mayor atención porque una incorrecta percepción de lo que la historia representa traerá problemas graves a lo largo de su enseñanza y de su vida en sociedad.

¹⁰¹ Mireya, Lamoreda Huerta, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?” en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-julio, p. 101-112.

¹⁰² Andrea, Sánchez Quintanar, “La historia y el sentido de la enseñanza de la Historia”, en *Reencuentro con la Historia*, México, UNAM/FFyL, p. 54.

¹⁰³ Mireya, Lamoreda Huerta, *Op. Cit.*, p. 103.

3.1.1 La enseñanza tradicional, un monstruo contra el que hay que luchar

La historia forma parte de los conocimientos “de cultura general” que un alumno debe tener en los primeros años de su formación; esta asignatura se ha incluido en los planes de estudio respondiendo a la “necesidad [...] de invocar el pasado como recurso para legitimarse [la clase dirigente]”¹⁰⁴ y así es como la Historia oficial forma parte de los planes y programas de estudio.¹⁰⁵ La gran mayoría de estos planes tienen como objetivo que los alumnos conozcan a los personajes para formar una identidad nacional sólida. Sin embargo, son generalizadas las opiniones de que la Historia “utiliza métodos tan atrasados como la memorización, cargar de datos y fechas a los alumnos en vez de enseñarles el sentido real de los grandes momentos y actos que van cambiando la historia”.¹⁰⁶ Esta argumentación se debe sobre todo a que las clases de la asignatura no se enseñan más que con resúmenes y exposiciones alargadas del profesor sin ningún objetivo aparente y no se toman en cuenta la gran variedad de recursos didácticos que se pueden emplear para ese fin.

Con la incorrecta enseñanza de la Historia,

los alumnos de educación secundaria y bachillerato consideran que las fuentes históricas informan de manera directa, absoluta y acabada; les cuesta trabajo entender la cualidad interpretativa e inferencial del conocimiento histórico¹⁰⁷

¹⁰⁴ Pedro, Salmerón, “Falsificadores de la Historia: Enrique Peña Nieto”, en *La Jornada*, 27 de agosto de 2013, p. 2a.

¹⁰⁵ Historia oficial entendida como los grandes personajes que hicieron posible el discurso político actual.

¹⁰⁶ Mónica, Mateos-Vega, “La obsolescencia, drama mayor de la enseñanza, dice Florescano”, en *La Jornada*, 2 de abril de 2003, p. 2ª

¹⁰⁷ Frida, Díaz Barriga, “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Perfiles educativos*, Vol. 20, Núm. 82, pp. 45-46.

Característica que el profesor debe tener muy claro, pues debe enseñar a sus alumnos que la historia está en continua transformación y precisamente las interpretaciones nutren a la disciplina.

Los problemas de falta de interés se arrastran a lo largo de los años y resulta alarmante que los alumnos desconozcan la utilidad del conocimiento histórico y cómo se puede aplicar en el presente. La visión tradicional

hace que los alumnos se alejen de la historia y acentúen cifras donde más del 70 por ciento de los escolares que ingresan a la carrera de Historia en la UNAM son estudiantes de segunda opción, lo que quiere decir que son jóvenes que en realidad pretendían estudiar otra cosa.¹⁰⁸

Y aunque esta última referencia se enfoque más en los ingresos a la educación superior, nos da luz de las consecuencias que podrían implicar no actualizar a los profesores para una correcta enseñanza de la historia.

3.1.2 La enseñanza crítica, el fin de la historia

Ahora bien, no solo se trata de mostrar cómo se enseña la historia en la gran mayoría de los centros educativos, sino que se debe encontrar una solución a las deficiencias que los alumnos presentan. En este sentido, es imperante una enseñanza crítica, en donde se superen los viejos problemas en cuanto a los contenidos y los resultados que se obtienen en la asignatura.

En primer lugar, los contenidos deben ser seleccionados para no llegar a un sinsentido por abarcar muchos periodos y procesos. Victoria Lerner sugiere que se deben elegir los contenidos de acuerdo a los intereses de los alumnos y de su

¹⁰⁸ Magdalena, Carrillo Cuevas, "Urge una transformación radical en la forma de enseñar historia: Carlos Antonio, Aguirre Rojas", en *Gaceta CCH*, 3 de noviembre, p. 2.

relación con el presente pues se logrará un aprendizaje que resulte significativo para los alumnos y, en este sentido, lo incluyan a su bagaje cultural.¹⁰⁹

El alumno no debe ser un participante pasivo, que solamente recibe los conocimientos que el profesor le intenta transferir, sino que debe tener una visión activa y crítica, en donde se forme sus propias opiniones a partir de la guía del profesor, “ya no se trata tanto de que alumnos y alumnas adquieran un saber enciclopédico sobre el pasado, sino de que lo utilicen para desarrollar diversas capacidades y para comprender el presente y analizarlo críticamente”.¹¹⁰ Este punto de partida se debe basar en nuevos materiales didácticos que los profesores deben dominar para emplear con los alumnos tales como guiones de trabajo, dossiers, investigaciones documentales (aprovechando la gran variedad de fuentes que existen), entre otros.

Se debe abogar por una enseñanza que enseñe a los alumnos a pensar y a tomar postura de los acontecimientos pasados pero sobre todo del acontecer que enfrentan día a día.

Finalmente es importante decir que la enseñanza de la Historia resulta imprescindible para la vida en sociedad porque, además de que se comprende el pasado, se tiene una visión crítica del presente y de los efectos a futuro; sin embargo no siempre ha sido vista así. Desde luego urge una renovación en las estrategias de los profesores para lograr transformar la visión que los alumnos tienen de la historia, sin embargo, este cambio no puede ser posible si los mismos profesores no le otorgamos a la Historia la importancia que tiene por sí misma.

3.2 EL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL DEL CCH

Cada institución educativa tiene una línea sobre la cual se organiza su currículum, en este sentido, aun cuando encontremos en el mismo nivel educativo, los

¹⁰⁹ Cfr. Victoria, Lerner, “Los adolescentes y la enseñanza de la Historia”, en *Revista La Tarea*, Octubre de 1998, pp. 63-66.

¹¹⁰ María del Carmen, González Muñoz, “Las estrategias de enseñanza y aprendizaje”, en *La enseñanza de la Historia en el nivel medio superior*, España, OEI/M Pons, pp. 258-259.

programas de los diferentes sistemas no se unifican en torno a un criterio único. Por tal motivo, al momento de aplicar una estrategia didáctica, es conveniente centrarnos en las particularidades de su plan de estudios y en los elementos rectores de cada una de sus áreas.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades las asignaturas se dividen en cuatro áreas: talleres, matemáticas, ciencias experimentales e histórico-social; cada una enfocada a distintas habilidades que se pretende que el alumno adquiera en su estancia en el bachillerato. La estrategia se circunscribe en el área histórico-social, a la cual le “corresponde [...] inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social”.¹¹¹ Comprende las asignaturas obligatorias de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Filosofía y las optativas Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Geografía, temas selectos de Filosofía y Teoría de la Historia.

Se pretende que los alumnos se sitúen como seres críticos y activos en la sociedad en la que se encuentran pero no solo eso, se les proporciona una formación humanística para que puedan relacionarse correctamente con sus semejantes a partir de la reflexión, problematización y la reflexión.

3.3 PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE HISTORIA DE MÉXICO I Y II

La asignatura de Historia de México en el CCH corresponde al área histórico-social y se imparte en los semestres tercero y cuarto, como asignaturas del tronco común obligatorias para los alumnos. Desde el primer semestre del bachillerato se inserta el estudio de la Historia, los dos primeros bimestres se abordan cuestiones sobre Historia Universal, los cuales son el antecedente de las asignaturas de Historia de México.

El eje sobre el que giran las asignaturas es “el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2500 a.C. hasta el año 2000

¹¹¹ *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*, UNAM, [consultado en línea http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf]

de nuestra era”.¹¹² En el primer semestre de Historia de México se incluyen los procesos que van del México prehispánico a la consolidación del porfiriato; en el siguiente curso se abordan cuestiones desde la crisis del porfiriato.

Si bien es cierto que se pretende crear una visión de los procesos y de la totalidad de la acción humana, todavía se le da mayor peso a las cuestiones políticas, en detrimento de los aspectos culturales y sociales.

3.3.1 Datos generales de la asignatura

Considerando el plan de estudios de 1996 se desglosa la asignatura de Historia de México II correspondiente al cuarto semestre de bachillerato.

Nombre:	Historia de México II
Semestre:	Cuarto
Objetivos terminales del curso:	<p>Al término de los dos semestres de la materia, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocerá y analizará los principales procesos de la Historia de México, destacando el origen y desarrollo de la sociedad y el estado de nuestro país y su vinculación con el desarrollo del capitalismo, en los diversos ámbitos de complejidad social: economía, política, educación, religión, arte y vida cotidiana, entre otros. • Analizará los hechos históricos, comprendiendo el conjunto de relaciones que se presentan como proceso en cada uno de los periodos de la sociedad y el Estado mexicano y la relación entre el pasado y el presente. • Entenderá el papel que juega la historia de México de la sociedad prehispánica hasta nuestros días, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social en constante cambio. • Desarrollará habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes que le ayuden a comprender los procesos históricos nacionales, utilizándolas como herramientas conceptuales e instrumentos metodológicos para la adquisición de aprendizajes significativos. • Participará conscientemente en la promoción de valores tales

¹¹² Véase Programas de estudio de *Historia de México I y II*, p. 3.

	como el respeto a las opiniones del otro, la tolerancia, el dialogo, la diversidad, la constancia y el trabajo en equipo, entre otros
Número y nombre de las unidades temáticas:	<p>Cuatro Unidades:</p> <p>Unidad I. Crisis del porfiriato y México revolucionario 1900-1920</p> <p>Unidad II. Reconstrucción nacional e institucionalización de la Revolución mexicana 1920-1940</p> <p>Unidad III. Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970</p> <p>Unidad IV. Transición del estado benefactor, neoliberalismo y globalización 1970</p>

<p>Contribución de la asignatura a los objetivos terminales del bachillerato y/o al perfil de egreso:</p>	<p>La materia de Historia de México contribuye al perfil del egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende las líneas fundamentales del desarrollo histórico de México y su relación con el contexto mundial, de los primeros pobladores del México prehispánico hasta nuestros días. • Permite la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de México en su dimensión temporal, proporcionando un marco de referencia para juzgar de manera comparada el presente de nuestro país. • Permite conocer y comprender la realidad de México, como el resultado del devenir histórico en el marco de los problemas mundiales. • Induce a distinguir y comprender los conceptos fundamentales de la ciencia histórica, aplicados al análisis de los procesos históricos del país, así como las principales corrientes de interpretación vigentes y la forma como se ha construido el conocimiento histórico. • Permite empezar a desarrollar un pensamiento flexible, creativo y crítico que prepara al alumno para la elaboración de juicios acerca de los procesos históricos en los que está inmerso, y lo estimula en la creación de sus propias estrategias para acceder al conocimiento histórico y a la comprensión de la realidad en que vive. • Conlleva la idea de que toda obra cultural se produce en sociedad y como resultado de las acciones humanas que forman parte de un proceso histórico en constante cambio. • Incrementa en el alumno habilidades que le permiten analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico acerca de la sociedad mexicana, desarrollando también su interés en vincular este conocimiento con el de otras áreas de estudio.
---	---

Analizar estos datos contribuye a comprender la importancia de la asignatura en la formación integral del alumno de bachillerato. Los alumnos deben desarrollar un pensamiento crítico a la par que conocen el desarrollo de la Historia de México, éste no solo será importante para conocer el pasado, sino sobre todo para entender los cambios de la sociedad actual y lograr una sana convivencia.

El programa de Historia de México del CCH, aun cuando su eje temático es el desarrollo del capitalismo, integra dentro de sus actividades y objetivos la interdisciplinaria, el estudio de la cultura y se privilegia el análisis de los

procesos; elementos propios de la nueva historia. En el Colegio no solo se pretende que los alumnos conozcan los procesos, sino que los reflexionen y los comprendan, además de que deben ser capaces de crear explicaciones históricas. De esta manera, la asignatura de Historia de México desempeña un papel fundamental en la vida académica del bachillerato y, por tal motivo, las estrategias planteadas para su enseñanza deben tomar en cuenta los objetivos.

3.3.2 Asignatura dentro del plan de estudios

Se presentan de manera esquemática la forma en que se divide el estudio de la Historia dentro del CCH.

Asignaturas Antecedentes			
Nombre:	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Semestre:	1º
Nombre:	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Semestre:	2º
Nombre:	Historia de México I	Semestre:	3º
Nombre:	Historia de México II	Semestre:	4º

3.4 BOSQUEJO DEL CONTENIDO TEMÁTICO: UNIDAD III. MODERNIZACIÓN ECONÓMICA Y POLÍTICA DE MÉXICO (1940-1970)

La estrategia didáctica que se pone en práctica está inserta en la Unidad III del curso Historia de México II. Esta unidad abarca el periodo que va de 1940 a 1970 e incluye aspectos como el presidencialismo, el unipartidismo, el corporativismo y el desarrollo de la economía a partir de la industrialización; en el aspecto cultural y social se tratan temas como la movilidad urbana y los movimientos sociales.

Resulta imprescindible que el profesor se adentre en los procesos que se desarrollan en este periodo histórico; entender las temáticas se convierte la base fundamental para la aplicación de la estrategia, tomando en cuenta que el docente

debe dominar los contenidos temáticos que pretende exponer a sus alumnos, ya que una buena estrategia didáctica carecería de sentido sin las bases teóricas fundamentales de la disciplina.

Este periodo de estudio se vuelve significativo para los alumnos porque podemos encontrar las bases del sistema político actual, así como elementos de la infraestructura que tienen su origen de 1940 a 1970 y en la actualidad son representativos de la modernización urbana; por ende los alumnos se familiarizan con el periodo y no se convierte en un tema alejado de su realidad cotidiana.

Los periodos presidenciales que se analizan en este periodo de tiempo son Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán Valdés (1946-1952), Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), si bien es cierto que la Historia cultural empleada en este trabajo no se centra en los grandes personajes, es importante hacer una división por sexenios para comprender los procesos que se desarrollaron en este amplio periodo cronológico.

Aún cuando existen diversas fuentes para el estudio de este periodo, el presente bosquejo temático toma en cuenta únicamente algunos artículos aparecidos en la revista *Relatos e historias en México*. Esta decisión se debe a que en la estrategia didáctica este material ocupa un lugar fundamental, ya que es a partir de textos cortos de investigaciones mayores, que los investigadores hacen accesible la información al público en general. En estos artículos se tocan temas relevantes que sitúan a los alumnos en el contexto específico, por lo cual consideramos pertinente que esas mismas lecturas que los alumnos emplean en el salón de clases, nos mostraran ese panorama histórico que se aborda en cada una de las sesiones.

En definitiva, debemos comprender que aun cuando el núcleo de este trabajo es la estrategia didáctica, es imposible separarla del contenido disciplinar por lo cual éste debe tomar un lugar en la exposición de la estrategia.

3.4.1 México en la posguerra: consolidación del sistema político y desarrollo estabilizador

En primer lugar es importante mencionar que en las sesiones con los alumnos no se toma como base el tiempo lineal, sino el tiempo histórico, por tal motivo el periodo que se estudia va a de 1946 a 1970. Se toma como punto de partida el gobierno de Miguel Alemán porque con él se sientan las bases de la modernización y comienza el crecimiento económico heredado de la Segunda Guerra Mundial.

Miguel Alemán Valdés deja atrás el gobierno de los grandes militares al ser el primer civil con carrera universitaria que asume la presidencia de México. “Alemán fue elogiado como un hombre que representaba el “sueño americano”: abogado, joven, guapo, simpático, de sonrisa amplia”.¹¹³

Si bien es cierto que ya desde el asesinato de Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles había declarado que se debía transitar de un país de caudillos a uno de instituciones, no se había logrado llevar a la práctica. Sin embargo en 1946 predomina el civilismo sobre el militarismo y se establece el Partido Revolucionario Institucional (PRI).¹¹⁴

El contexto internacional de la posguerra resultó favorecedor para el país, lo cual llevó a crear un programa en donde el fin principal fue el crecimiento económico a partir de la intervención directa del Estado en la economía.

La acción del gobierno se dio en el petróleo y la electricidad principalmente en donde no permitió que empresas particulares se hicieran cargo de la extracción o la producción, sin embargo, en los demás sectores se propuso la intervención de iniciativa privada la cual sería benéfica porque, a partir del capital invertido en la economía de México, se lograría un crecimiento sin precedentes.

¹¹³ Carlos Martínez Assad, “El sexenio alemanista. Optimismo y represión (1946-1952)”, en *Relatos e historias en México*, junio 2015, no. 82, p. 47.

¹¹⁴ El Partido Revolucionario Institucional, anteriormente llamado Partido Nacional Revolucionario y en seguida se llamó Partido de la Revolución Mexicana tiene como diferencia principal que deja de lado a los militares tan importantes en la posrevolución y se incluyen, como principal fuerza, a los sectores obreros organizados en sindicatos.

A cambio de la inversión de los empresarios se lograron acciones a su favor: “el gobierno les daría el apoyo necesario, incluyendo todo tipo de subsidios [...] El sistema tributario no gravaría en exceso a las utilidades de sus empresas y los intereses y dividendos mantendrían su carácter de ingreso personal anónimo para fines tributarios”.¹¹⁵ El apoyo del gobierno incluyó precios fijos en mano de obra e insumos básicos. Estas concesiones resultaron benéficas para los inversionistas, que vieron en México la oportunidad de establecer sus industrias.

El plan gubernamental de Alemán tuvo claros sus objetivos, los cuales se resumían en lograr un desarrollo sostenido, lo cual proporcionaría beneficios a todos los miembros del país al mejorar la economía nacional.

Los propósitos que se perseguían eran: 1) crecer más rápidamente; 2) detener las presiones inflacionarias; 3) elevar el ahorro voluntario; 4) elevar la inversión; 5) mejorar la productividad del trabajo y del capital; 6) aumentar los salarios reales; 7) mejorar la participación de los asalariados en el ingreso, y 8) mantener el tipo de cambio.¹¹⁶

Se trató de un plan ambicioso que durante los primeros años de su puesta en marcha mostró resultados al crecer la economía, mejorar los salarios y mantener el precio de la moneda estable, frente a monedas extranjeras.

Otro punto importante que consideraba el proyecto económico fue la infraestructura, para lo cual se realizaron importantes obras carreteras así como la modernización de la ciudad a partir de la creación de unidades habitacionales y grandes edificaciones. “La ciudad de México y otras ciudades se transformaron. La capital pasó de 46 a 117 kilómetros cuadrados”.¹¹⁷

¹¹⁵ “El milagro económico mexicano. Desarrollo estabilizador, 1958-1970”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, p. 48.

¹¹⁶ *Ibidem.*, p. 47. El producto interno bruto creció 6.8% por año

¹¹⁷ Carlos, Martínez Assad, *Op. Cit.*, p. 48.

El crecimiento de las ciudades se debió a la migración del campo a la ciudad después del movimiento armado de 1910. Como consecuencia y a la par de la creación de infraestructura, el gobierno debió brindar servicios a los habitantes de las ciudades, para lo cual creció el sistema educativo así como los servicios de salud, de seguridad y de vivienda, con el fin de asegurar el nivel de vida de los centros urbanos.

En este mismo rubro, el gobierno se hizo cargo de mantener el control en los productos que consumían los habitantes, por tal motivo “fijó y controló los precios de varios bienes y servicios básicos de consumo general, como tortilla, pan, leche, aceite, transporte público, esparcimiento (como la entrada al cine), entre otros”.¹¹⁸

Los obreros organizados en sindicatos unidos al PRI tomaron fuerza durante este periodo; el gobierno estableció una relación directa con los dirigentes, dando a los trabajadores una serie de prestaciones ya que “había que fortalecer la relación de trabajo para garantizar la estabilidad política [...] a cambio de prestaciones y aumentos en los salarios, se pidió disciplina y solidaridad con el gobierno”.¹¹⁹

En las zonas rurales, se incentivó la producción para la exportación de productos y ya no solamente para el consumo interno. Se logró que los gobiernos a partir del mandato de Miguel Alemán otorgaran créditos, se encargaron de garantizar los precios, se reforzó el reparto agrario (ya no con las mismas dimensiones que en el cardenismo) y se introdujeron mejoras tecnológicas. Si bien es cierto que el campo tuvo un empuje considerable, se dejó de ver a las zonas rurales como el elemento central en la economía. a cambio de estos apoyos, “los campesinos se comprometían a trabajar y mantener la seguridad y paz social en las zonas rurales”.¹²⁰

Si observamos con detenimiento, la estrategia del Partido consistió en brindar apoyos a trabajadores, campesinos y población en general, a cambio de

¹¹⁸ “Política salarial y de bienestar social”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, p. 54.

¹¹⁹ “El milagro mexicano...”, p. 49.

¹²⁰ *Ibidem.*, p. 55.

permanecer leales al gobierno y no realizar manifestaciones en contra de sus políticas. El movimiento obrero no fue tolerado y se reprimió con la participación de militares, tal como se hizo con los ferrocarrileros y mineros. Pronto quedó al descubierto que quien no se alineara a las políticas oficiales perdería sus privilegios. “El gobierno sentó las bases del sistema autoritario moderno con hegemonía pero también con dominio; así, quien no aceptaba ni la negociación ni la cooptación fue condenado”,¹²¹ estableciendo prácticas de represión que siguieron llevándose a cabo en los siguientes años.

En general podemos decir que se trató de un periodo de prosperidad económica y de crecimiento urbano en donde se consolidaron los grandes grupos en el poder y se obtuvieron beneficios en favor de la población, sin embargo el crecimiento fue desigual y muy pocos se beneficiaron con las grandes concesiones que el gobierno brindó. Así, al mismo tiempo que se consideraba un crecimiento en la economía

estaban la creciente concentración de la riqueza, los rezagos en la atención de los servicios sociales, la concentración de la propiedad de los medios de producción, la penetración del capital extranjero, la insuficiencia agropecuaria, la ineficiencia industrial, el creciente subempleo, el debilitamiento del sector público y la insuficiente práctica democrática.¹²²

Este panorama poco favorable para los empleados y para el sector rural fue uno de los detonantes para los movimientos sociales que imperaron en el periodo de finales de 1960 y principios de 1970.

3.4.2 Movimientos sociales: el descontento de la población

Un movimiento social es un proceso de construcción de identidad colectiva, en donde miembros de una sociedad se organizan para defender intereses comunes.

¹²¹ Carlos, Martínez Assad, *Op. Cit.*, p. 46.

¹²² “Política salarial y de bienestar social”, *Op. Cit.*, pp. 58-59.

El movimiento social surge cuando la situación de disonancia o incertidumbre entre preferencias y expectativas me coloca en una situación, vivida individualmente, de «exclusión» respecto de las identidades colectivas y las voluntades políticas que actúan en una sociedad en un momento dado.¹²³

Este movimiento se da desde fuera del terreno político y sin financiamiento oficial porque lo que se promueve es la transformación de un orden social establecido.

Una de las características de un movimiento social es que se da una interconexión de los individuos que participan en ella y se buscan movilizaciones para lograr sus objetivos.

Tomando esto en cuenta, durante el periodo de modernización en México los movimientos sociales fueron parte importante de la organización de los sectores de la población descontentos, quienes buscaron mejores condiciones laborales y de vida. En este periodo se dieron numerosas movilizaciones en distintos sectores: ferrocarrileros, mineros, médicos, maestros; sin embargo podemos decir que las movilizaciones estudiantiles dejaron de manifiesto el sistema represor del partido, quien no aceptó que existieran movimientos disidentes.

El movimiento estudiantil que se llevó a cabo durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz “desafió a un gobierno estable y sometió a crítica toda una cultura política. Fue, al mismo tiempo, el enfrentamiento con una estructura autoritaria y la crítica de las prácticas políticas del sistema”.¹²⁴ Sin embargo es necesario situarnos en el contexto de su aparición para entender las motivaciones y las formas de actuar de ambas partes.

Los jóvenes no habían sido incluidos en los programas sociales del gobierno; estos tuvieron escasa participación en la política y en la economía nacionales. Nos

¹²³ Marisa, Revilla Blanco, “El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido” en *Última Década* [en línea] 1996, [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2016] Disponible en: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500501>]

¹²⁴ Francisco, Pérez Arce Ibarra, “Nueve semanas y media. El movimiento estudiantil de 1968”, en *Relatos e historias en México*, octubre 2009, núm. 14., p. 46.

encontramos en un contexto internacional propicio para la toma de conciencia de los jóvenes: se dan movimientos de igualdad de razas, la liberación sexual y femenina toman fuerza en una sociedad conservadora; los jóvenes desafían las normas que les son heredadas por sus padres... por lo cual, es en la década de 1960 que estallan movimientos de jóvenes dispuestos a cambiar la situación de pasividad que les conferían.

En México un aparente problema entre escuelas desató la reacción de los granaderos al atacar a los estudiantes. Este suceso puede entenderse como el punto culminante de una serie de descontento de los jóvenes, quienes organizaron marchas como muestra de desaprobación a las acciones del cuerpo policiaco. Pronto los estudiantes se unieron en un Consejo Nacional de Huelga con la participación de numerosas instituciones de educación media y superior realizando brigadas en donde daban a conocer sus propuestas a la población en general.¹²⁵ Este movimiento tuvo el apoyo de población en general pero también de trabajadores que vieron la oportunidad de adherirse a su movimiento.

Hay una gran cantidad de sucesos y de implicaciones políticas en las que no quisiéramos adentrarnos, sin embargo es necesario decir que uno de los planteamientos esenciales de los estudiantes era lograr un diálogo público con los representantes del gobierno para encontrar solución a sus peticiones. “el diálogo tenía que ser público porque la política mexicana se hacía en secreto: a puerta cerrada se corrompía a los dirigentes o se les amenazaba, o las dos cosas al mismo tiempo”.¹²⁶ Precisamente se trataba de una muestra del autoritarismo del partido. Por otra parte, nos encontramos con un gobierno represor que no estaba dispuesto a mostrar debilidad y negociar con estudiantes, para lo cual se ejerció mano dura desde el primer momento.

¹²⁵ En el texto de Elena Poniatowska donde recolecta testimonios de los participantes en las huelgas, brigadas y en la matanza, se nos muestra claramente cómo se llevaban a cabo las brigadas, cómo se obtenía el dinero para la elaboración de volantes y cómo el movimiento ganó la simpatía de la población en general. Véase Elena, Poniatowska, *La noche de Tlatelolco*, México, Era, 1988, 282 p.

¹²⁶ Francisco, Pérez Arce Ibarra, “Nueve semanas y media. El movimiento estudiantil de 1968”, en *Relatos e historias en México*, octubre 2009, núm. 14.

Estos estudiantes descontentos realizaron marchas, las cuales fueron reprimidas por granaderos y miembros del ejército, quienes entraron a Ciudad Universitaria para detener a los líderes del movimiento. Las movilizaciones terminaron con la matanza de estudiantes en Tlatelolco y la lección de que el gobierno no mostraría debilidad ante nadie y quien estuviera en contra de él, debía ser aplacado de una u otra manera.

El gobierno intentó descalificar a los jóvenes: “denunció al movimiento como maquinación de la CIA, o como maniobra comunista al servicio de intereses inconfesables y extranjeros, o como confabulación de políticos priístas en la lucha por la candidatura a la presidencia”.¹²⁷ Sin embargo no pudo darse cuenta que se trató de un movimiento que intentó salir de la represión que ejercía la maquinaria política y que las tácticas gubernamentales hacían evidente el descontento de la población y la falta de oportunidades.

3.4.3 La vida cotidiana en el México de las transformaciones

El vertiginoso cambio hacia una ciudad industrializada impactó en distintos ámbitos de la vida social, sentando las bases de la modernización y la urbanización, la cual continuó incluso hasta nuestros días.

Es importante que los alumnos comprendan que la historia no solo la hacen los grandes personajes ya que, en todo proceso histórico, la sociedad ocupa un papel fundamental en la transformación y adquisición de nuevas formas de vida.

“El reto planteado al historiador social es mostrar cómo el relacionar la vida cotidiana con los grandes sucesos o con tendencias a largo plazo, forma, de hecho, parte de la historia”,¹²⁸ reto que el profesor también debe asumir para con sus alumnos.

El periodo de estudios que nos corresponde (1940-1970) es particularmente rico en cuanto a cuestiones sociales: el cambio del campo a la ciudad y la entrada de

¹²⁷ *Ibíd.*

¹²⁸ Peter, Burke, *Formas de hacer historia, Op. Cit.*, p. 26.

llo del capitalismo a México son dos aspectos que reconfiguran la vida cotidiana.

Como ya lo mencionamos, durante el gobierno de Miguel Alemán se da un mayor impulso con la apertura comercial y el cambio hacia una economía de exportación. El gobierno se hizo cargo de la creación de infraestructura para albergar a la creciente población urbana: los autos circulando en las calles aumentaron y se hizo indispensable la creación de nuevas vías de comunicación, “el viaducto todavía parecía ancho y los autos corrían a gran velocidad. Muy pronto se anunciaría la construcción del periférico y el nacimiento de Ciudad Satélite”.¹²⁹

De igual manera, se hizo necesaria la creación de viviendas para la población de las ciudades; la solución fue la creación de multifamiliares, es decir viviendas de forma vertical que, en terrenos relativamente pequeños, pudieran albergar a grandes cantidades de familias,¹³⁰ terminando así (al menos de manera temporal) con el problema de falta de espacios para las clases medias. “En 1949 se estrena en la capital la primera vivienda vertical en multifamiliar, llamada ‘Miguel Alemán’, ideada por el arquitecto Mario Pani y construida por la recién fundada empresa ICA”.¹³¹

El impulso al sector turístico hizo de Acapulco el lugar favorito para vacacionar de la mayoría de la población. Este impulso logró posicionar al puerto como uno destino para los extranjeros, lo que desembocó en mayores ganancias.

Había llegado el fin de la Revolución armada y ahora se trataba de pensar en el crecimiento para todos. La población buscó nuevas formas de diversión, una de ellas fue la vida nocturna que se popularizó durante este periodo.

En cuanto al cine, si bien ya había tenido un impulso considerable, es durante el gobierno de Miguel Alemán que crece con temas de rumberas y de la vida injusta

¹²⁹ “Los cincuenta, un pacto con el diablo”, en *Relatos e historias en México*, pp. 40-41. El viaducto Miguel Alemán fue una de las grandes obras del alemanismo.

¹³⁰ Una alternativa a las vecindades las cuales se componían de casas de un solo piso seguidas entre sí. Los multifamiliares en cambio, fueron pequeños departamentos los cuales se construían en edificios altos.

¹³¹ Gerardo, Australia, “los años 50 a ritmo de mambo”, en *Relatos e historias en México*, octubre 2012, núm. 50, p. 46,

que llevaban los miembros de las clases menos privilegiadas. Sin embargo las temáticas de las películas se apegaron al contexto en el que se producían y en la década de 1960 se centra la mirada en los jóvenes:

Si en el alemanismo las historias cinematográficas se habían centrado en los placeres de la vida nocturna, la sensualidad y el crimen a ritmo de bolero y danzón, en el sexenio ruizcortinista esos compases se agilizaron para dar cabida al rock y, con ellos, ampliar aún más la brecha generacional que se sofocaba en el tradicionalismo de los padres, ante la vida libre por la que clamaban los jóvenes

Este cambio importante nos dejó ver a través del cine, los cambios en la moral y en la mentalidad de las nuevas generaciones.

Las historietas, aun cuando la época de oro había comenzado a principios de la década de 1930 encontraron cabida en una sociedad recién alfabetizada con ánimos de reír y encontrar semejanza entre su vida y los personajes de estas tiras cómicas.

Otra de las grandes transformaciones es la concepción de la mujer: “la década de los cincuenta fue una generación en que las mujeres estaban a la entera disposición del marido y su vida quedaba en segundo plano”.¹³² Así pasó de ser sumisa y entregada al hogar, a su marido y a sus hijos, a tener aspiraciones profesionales, saliendo de casa para cumplirlas. De igual forma se le otorga el derecho del voto en las elecciones presidenciales y con ello, obtienen mayor reconocimiento por parte de la sociedad.

La música también tuvo un momento de auge, sobre todo con ritmos alegres que denotaban la prosperidad y el ánimo que se vivía: ritmos como el mambo, el danzón y el chachachá tuvieron su época de mayor esplendor a partir de la década de 1950. Si bien es cierto que en el alemanismo se trataba de divertirse, en las décadas posteriores abunda música de crítica social y de retratos de la ciudad de México, tal es el caso de Chava Flores.

¹³² Sara, Bringas Cramer, “la mujer de su casa. El prototipo ideal en los años cincuenta”, en *Relatos e historias en México*, mayo 2011, núm. 33, p. 23.

En resumen, este periodo en el que se inserta la estrategia didáctica tiene grandes transformaciones a nivel económico y político que son innegables; sin embargo, son esos cambios los que impactan en la sociedad. El profesor necesita tener claros los aspectos relevantes del periodo de estudio porque los alumnos deben concluir el tema con una visión integral, en donde la sociedad juega un papel importante en la configuración del México actual.

CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Este último capítulo muestra lo sucedido en las prácticas realizadas en donde se dio a conocer la propuesta didáctica a los alumnos de Colegio de Ciencias y Humanidades. Nos parece que en este punto ya podemos entrar de lleno a las actividades de la práctica porque ya tenemos una idea clara de los supuestos teóricos (pedagógicos e históricos) que sustentan el trabajo, así también conocemos el contexto institucional en el cual se desarrolló la práctica, tan esencial para entender la forma de trabajo de los alumnos.

Las tres prácticas se realizaron en el turno matutino en un horario de 11:00 am a 13:00. La práctica 1 y la 3 se insertaron perfectamente en la asignatura y la Unidad que sirven de base para la delimitación de este trabajo,¹³³ por lo cual fue de gran ayuda porque pudimos trabajar en el marco temporal seleccionado. La práctica 2 se aplicó en la asignatura de Historia de México I en la Unidad III, el tema que se abordó fue la Conquista militar y espiritual. Si bien es cierto que se trató de un tema diferente al señalado en este trabajo, fue enriquecedor mostrarlo porque se abrieron las posibilidades para el uso de la historieta: con esta práctica comprobamos que no solo se puede aplicar a un tema en específico, sino que las temáticas que se pueden abordar no tienen temporalidad que deba seguirse al pie de la letra para su éxito en el aula.

En general el ambiente en las aulas fue tranquilo y, tomando en cuenta que uno de los principios del Colegio es que los alumnos aprendan a aprender, el trabajo requirió lecturas, reflexión y plasmar lo comprendido de manera gráfica, lo que no supuso ningún inconveniente para las dinámicas de los alumnos.

Aun cuando la historieta fue el elemento central de la estrategia, jamás se descuidó la parte histórica por lo cual en las tres prácticas se pidió a los alumnos que realizaran lecturas y debates grupales apoyados por la profesora, con el fin de

¹³³ La asignatura Historia de México II se imparte en cuarto semestre.

que los alumnos se situaran en el contexto en el que se iba a trabajar y, una vez que comprendían los aspectos más relevantes del periodo, nos acercamos a la historieta. Las lecturas se eligieron tomando en cuenta que debían incluir aspectos relevantes de economía y política (tomando en cuenta que la historia cultural debía tener el lugar principal en las clases), así como también debían ser breves (sin adentrarse en aspectos sin relevancia y sobre todo que pudieran ser leídas en el salón de clase tomando en cuenta el tiempo) y debían incluir imágenes para situar a los alumnos de manera visual. En este sentido, los artículos de revistas históricas fueron de gran importancia porque se ajustaron a los requerimientos de las sesiones.

En un primer momento se dejó que los alumnos leyeran historietas del periodo (a excepción de la práctica 2 en donde aún no se realizaban historietas) para que conocieran cómo es que, además de entretener, las historietas nos muestran los problemas políticos, económicos y sociales a los que se enfrentaban los personajes y que, desde luego, estaban completamente relacionados con el contexto en el que se realizaron. Una vez que comprendían cómo se puede adentrar a la sociedad a partir de la historieta, los alumnos realizaron historietas dentro del salón de clases,¹³⁴ mostrando de manera gráfica los elementos de los que se apropiaron en las clases y sus conocimientos previos.

Nos pareció significativo que los alumnos recibieron con agrado las nuevas formas de aprender Historia ya que la realización de historietas fue bien acogida por los alumnos. En las primeras dos prácticas, el tiempo fue un factor determinante ya que el destinado en la teoría para la realización de las actividades se superó en la práctica; sin embargo en la tercera intervención se ajustó este aspecto en beneficio de la creatividad de los alumnos. Es interesante verificar que nos encontramos ante una generación de alumnos visuales, que ya no se contentan con la cátedra del profesor y, por el contrario, buscan ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos con los que trabajé en las tres

¹³⁴ La realización de historietas fue acorde a las consideraciones del aprendizaje significativo: los alumnos deben construir su propio conocimiento a partir de la relación de las ideas previas que poseen y los nuevos conocimientos.

intervenciones atendieron los detalles y fueron cuidadosos en sus trazos, en los colores y en los argumentos que acompañaban la historieta.

De igual manera, resulta interesante que el trabajo en equipo fue un detonante no solo para el trabajo académico, sino sobre todo para la interacción y el intercambio de ideas. En este sentido los alumnos mostraron disposición para trabajar y establecer consensos en cuanto a las actividades a realizar así como a los argumentos que darían pie a la elaboración de la historieta.

Las historietas muestran que los alumnos comprendieron los temas y los expresaron de manera gráfica, también nos dejan ver que sus referentes culturales están presentes aun cuando se ocupan de otros periodos históricos.

El uso de la imagen, y en concreto de la historieta en estas intervenciones, nos dejó ver que se trata de un recurso que debe ser explotado porque los alumnos comprenden los temas y se percatan de que la historia tiene otras formas de ser abordada, en donde ellos toman un papel activo y se insertan en los procesos que se analizan en el aula.

En seguida, y de manera particular, nos adentramos a cada una de las prácticas: las estrategias didácticas y la crítica en donde se muestran las fortalezas y debilidades de nuestra actuación en el aula y del uso de la historieta como herramienta didáctica.

4.1 PRÁCTICA 1

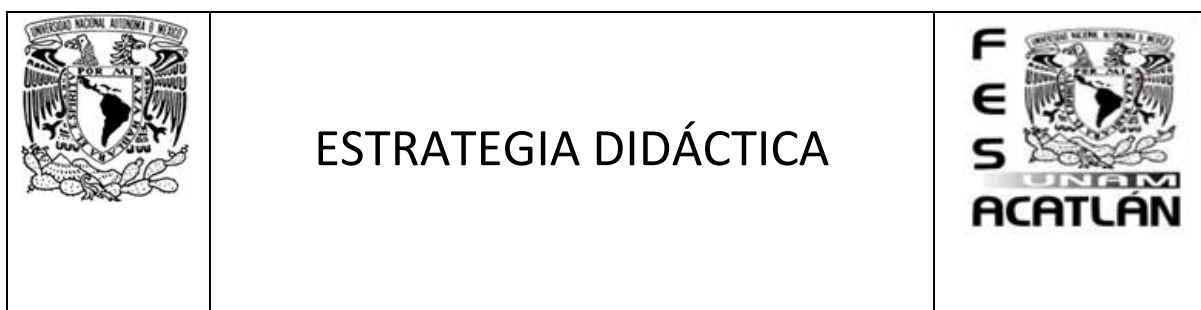
La educación atraviesa por una etapa difícil y aunque pareciera que nos encontramos ante un callejón sin salida, es fundamental que cada profesor desde su trinchera contribuya a mejorar el nivel en la educación para llegar a un progreso significativo.

Este primer apartado muestra lo que ocurrió en la primera práctica docente que realizamos con la finalidad de alcanzar nuestros objetivos en beneficio de los alumnos. Cabe señalar que, aunque hay elementos que requieren mayor trabajo,

considero que esta primera práctica ayudó mucho a familiarizarnos con los problemas educativos y con la realidad a la que nos vamos a enfrentar.

Lo que se muestra es en primer lugar, la estrategia didáctica con la que trabajamos así como una descripción de las prácticas y un cuadro con una autocrítica de los resultados.

4.1.1 Estrategia didáctica



I.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Angélica Reyes Aspiros
ASIGNATURA	Historia de México II
SEMESTRE ESCOLAR	Cuarto semestre
PLANTEL	CCH Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	10 de marzo de 2015

II.PROGRAMA HISTORIA DE MÉXICO II

Ubicado en el cuarto semestre del bachillerato. El programa incluye cuatro unidades, la estrategia se centra en la tercera unidad.

UNIDAD TEMÁTICA	Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970
-----------------	--

PROPÓSITO DE LA UNIDAD	El alumno identificará las transformaciones y contradicciones de la sociedad mexicana, analizando las características del modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado, el funcionamiento del sistema político y el surgimiento de movimientos sociales, para comprender los cambios que genera la forma de modernización adoptada y sus diversas expresiones culturales.
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza los principales elementos en los que se sustenta el crecimiento económico, la estabilidad del sistema político y los movimientos sociales disidentes. • Aprecia la modernidad y su expresión en la cultura y en la vida cotidiana.
TEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Presidencialismo, unipartidismo y corporativismo • Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad.

III. ESTRATEGIA

La historieta en esta sociedad regida por las imágenes ayudará al conocimiento significativo de esta unidad porque los alumnos relacionarán los contenidos visuales con los procesos históricos dentro del aula.

Objetivo: Comprender las principales características del proceso de modernización económica, política y social en México a partir de 1940 hasta 1970.

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO: 4 horas

DESARROLLO Y ACTIVIDADES.

Clase de 2 horas

Inicio:

- Especificar objetivos y plan de trabajo de clase (10 min.)

Objetivo: Comprender las principales características del proceso de modernización económica, política y social en México a partir de 1940 hasta 1970.

- Reactivar conocimientos previos. El profesor toma participación de los alumnos y anota en el pizarrón las palabras clave. Al terminar la intervención de los alumnos realiza una síntesis retomando las ideas del pizarrón (15 min.)

Desarrollo:

- El profesor explica que se analizarán aspectos sociales, políticos y económicos del periodo comprendido entre 1940 y 1970 por lo que pide que se organicen en equipos de cuatro personas para repartir una lectura y trabajen con cada uno de los aspectos contenidos en ella. (Se planea que la actividad se realice en grupos de 40 personas). Los alumnos deberán entregar una hoja con los nombres de los integrantes de cada equipo a fin de tener el control de los grupos de trabajo y evitar que cambien para la siguiente sesión. (10 min.)
- Tres equipos tendrán una lectura de economía, tres de economía y tres de sociedad. Se darán 40 minutos para que lean y realicen una lista con las ideas principales de su texto. El profesor debe estar pendiente de que todos los miembros de los equipos lean e identifiquen ideas (40 min.)
- Después del tiempo estimado se discutirán en plenaria los contenidos. El profesor debe pedir a distintos miembros de los equipos que expresen ante el grupo las ideas que extrajeron de su texto y se realizará una integración de conocimientos con la guía del profesor (20 min.)

Cierre:

- El profesor debe concluir con la idea de que la Historia incluye varios aspectos (no solo el político) y que para entenderla es necesario analizar

cada uno de ellos por eso la importancia de estudiar aspectos sociales.

- Para iniciarlos en el tema de la siguiente sesión el profesor explicará que la Historia se puede estudiar desde varias fuentes y una de ellas es la historieta con la que trabajaremos la siguiente clase. (15 min.)
- Con el fin de que los alumnos tengan claro qué es una historieta sugiero que se deje como tarea investigar qué es y cuáles son los elementos que la conforman. Así como pedir lápiz y colores. Firma de trabajos (10 min.)

Clase de dos horas:

Inicio:

- Especificar objetivos y plan de trabajo de clase (10 min.)

Objetivos:

**Reconocer a la historieta como fuente para el estudio de la Historia*

**Emplear la creatividad para realizar una historieta con los elementos de las lecturas.*

**Comprender las principales características del proceso de modernización económica, política y social en México a partir de 1940 hasta 1970.*

- Los alumnos se acomodan de acuerdo al equipo que realizaron la clase anterior ya que se seguirá trabajando con la misma dinámica. Realizar una lluvia de ideas para recordar lo que leyeron y se analizó la clase anterior.

Desarrollo:

- El profesor solicitará la participación de los alumnos para que expliquen lo que encontraron en su investigación de tarea sobre qué es una historieta y cuáles son los elementos que la conforman porque antes de iniciar con el tema deben quedar claras las características. (10 min.)

- El profesor explicará que la historieta es un producto de la historia porque, aunque no es su intención, preserva una realidad determinada. En ese sentido dejará claro que nos puede servir como fuente para conocer las realidades del momento que estudiamos. El profesor también explicará que la imagen no se puede menospreciar porque nos ofrece grandes posibilidades de adentrarnos en la historia y expresará que se va a realizar un ejercicio con este tipo de fuentes. (10 min).
- Se entregará por equipos una historieta del periodo que va de 1940 a 1970 en la cual se aprecian algunos de los problemas y características que analizamos con las lecturas de la sesión anterior. Es recomendable que los grupos de trabajo sigan con el tópico de la clase anterior, por ejemplo, si un equipo trabajó la lectura de política se entregue también la historieta que trate sobre ese tema para reforzar lo que analizaron en el texto.

Como las historietas tienen aproximadamente 30 páginas, se recomienda que los alumnos se organicen para dividir y al final comentar el contenido del extracto que le correspondió (en realidad 30 páginas no es mucho si contamos que se trata en su mayoría de imágenes además de que se realizó una selección de historietas en las que, además de hacer evidentes las características sociales, políticas y económicas, sean amenas para ellos). Los miembros del equipo al terminar de leer y comentar el contenido total de la historieta entregarán al profesor una reflexión sobre los temas que se traten en ella y que se relacionan con el contexto social, económico y/o político. Durante el desarrollo de esta actividad el profesor debe cuidar que los alumnos trabajen de manera grupal (30 min.)

- Al terminar la actividad se pedirá únicamente que un equipo comente

frente al grupo de qué trató su historieta y qué características encontraron del México de 1940 a 1970. (5 min.)

- Siguiendo la dinámica por equipos, el profesor pedirá que sean ellos los que creen una historieta, para su realización deberán retomar algún aspecto que consideraron relevante; de igual forma debe recalcar que las imágenes ocupan un lugar central en su interpretación de la historia.

Los alumnos deben organizarse para elegir el tema que van a tratar en su historieta y para decidir la estructura, diálogos e imágenes que incluirán. El profesor debe estar atento y dispuesto a resolver dudas sobre los trazos, la información o cualquier cuestionamiento de los alumnos (45 min.)

Cierre:

- Los alumnos compartirán sus experiencias al realizar la historieta y, junto con el profesor, deben concluir la importancia de éstas para comprender un periodo histórico (no sólo el que se analice en estas sesiones) (10 min.)

V. EVALUACIÓN

Se pretende que los alumnos trabajen por equipo para lograr realimentación y análisis conjunto de los materiales. Así mismo se pretende que asuman roles entre ellos para una correcta interpretación y un trabajo óptimo. El trabajo en equipo ayudará a la expresión oral y a que los alumnos se relacionen entre ellos en un clima de diálogo.

Se sugiere que los equipos sean de cuatro personas tomando en cuenta a una población de 40 alumnos)

Se realizarán debates e integración de conocimientos con la guía del profesor para

que todos los alumnos comprendan el periodo desde sus distintos enfoques.

Se evaluará la creatividad y la manera en que los alumnos se organizan y trabajan dentro de su equipo para conseguir la historieta.

VI. MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO

Lecturas, historietas, lápiz, hojas, colores

VII. USO DE REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS, HEMEROGRAFICAS O PÁGINAS EN INTERNET.

REFERENCIAS

- Escalante Gonzalbo, Pablo, *et. al., Nueva Historia mínima de México ilustrada, México, COLMEX, 2008, 551p.* <http://www.colmex.mx/pdf/historiaminima.pdf>
- González Gómez, Francisco, *Historia de México II. Del porfirismo al neoliberalismo,* México, Ed. Quinto sol, 2006, 218 p.
- Vargas, Gabriel, *La familia Burrón,* México, Porrúa, (13 tomos).

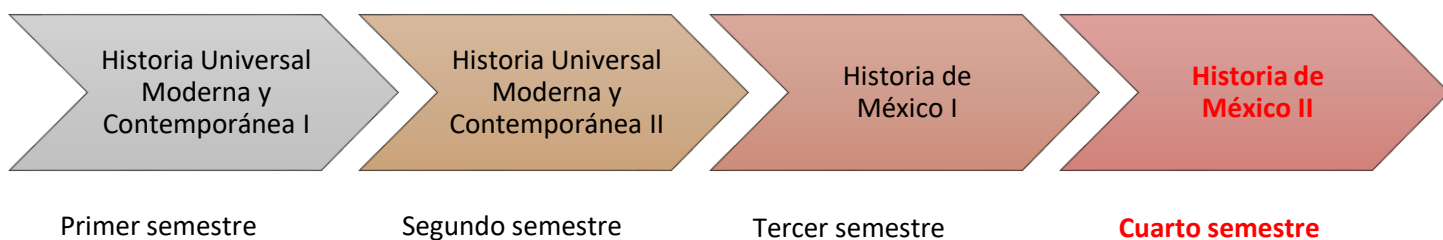
4.1.2 Ubicación de la asignatura en el mapa curricular

La asignatura de Historia de México se ubica en el tercer y cuarto semestre del Plan de estudios de 1996 y se considera una asignatura obligatoria del tronco común.

La práctica se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan turno matutino en el cuarto semestre (grupo 432). Los alumnos tienen una edad entre los 16 y 17 años, no había ningún alumno mayor.

Las dos prácticas se llevaron a cabo el 19 y 24 de marzo de 2015 en un horario de 11:00 a 13:00 hrs.

La asignatura de Historia se imparte desde el primer hasta el cuarto semestre: en los primeros dos se aborda Historia Universal y en los últimos dos se tratan los temas de Historia de México.



Las asignaturas que comparten con Historia de México II en 4º semestre son las siguientes:¹³⁵

CUARTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas IV	Física II	Bilología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Inglés IV / Francés IV

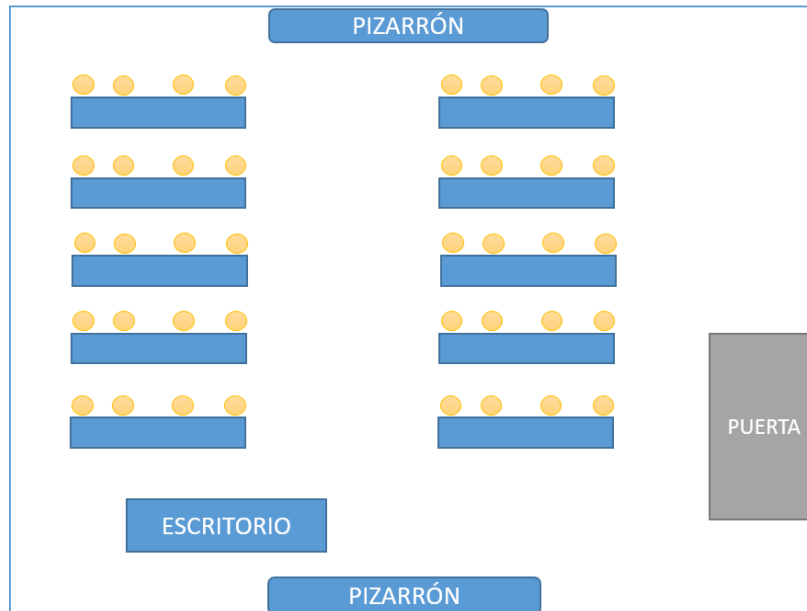
4.1.3 Descripción de las prácticas

Se realizaron en un grupo del turno matutino. En otras materias se dividen en dos grupos pero Historia es una de las asignaturas que toman todos juntos. El ambiente es cordial y de respeto entre ellos y hacia la profesora titular.

Según la lista de la profesora hay cerca de 50 alumnos inscritos, aunque no todos asisten a las clases. El máximo número de alumnos que tuvo la maestra fueron 40 y varió la forma en que se ordenaban las bancas.

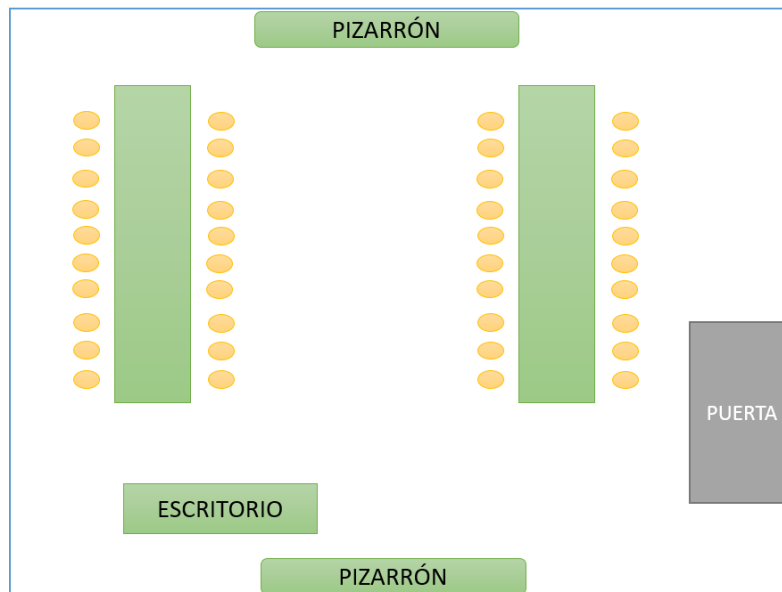
¹³⁵ Basándonos en el Plan de estudios de 1996.

En la primera sesión se organizaron de esta manera



Organizados en forma tradicional, todos alineados y mirando hacia el profesor que imparte la cátedra. No hay posibilidad de actividades que propongan interacción entre los alumnos.

Y en las posteriores se organizaron del modo que se indica abajo. Cabe aclarar que empleamos esta formación para el trabajo:



Una forma más dinámica. El alumno se sitúa frente a sus compañeros, lo que facilita las actividades en equipo.

En la primera sesión:

- Número de alumnos: 40
- La mayoría de los alumnos llegó entre 10 y 15 minutos tarde, mientras ellos llegaron anotamos en el pizarrón de atrás el plan de clase y los objetivos a alcanzar. Una de las primeras fallas fue dejar muy poco espacio para anotar el formato de la actividad por lo que fue difícil que los de atrás pudieran verlo.
- Como la profesora titular estaba trabajando el tema del porfiriato y el tema de la práctica se encuentra dentro de la Unidad III. Modernización económica y política de México (1940-1970) les hablamos a grandes rasgos del proceso para llegar al mediados del siglo XX y retomamos los temas que la maestra tocó en clase para conseguir un aprendizaje significativo en los alumnos, a partir de lo que ya conocían. Fomentamos la participación de los alumnos sobre los temas vistos la sesión anterior con la profesora titular.
- Se les asignó una lectura por equipos sobre cuestiones económicas, políticas y sociales del periodo que va de 1940 a 1970.
- Los alumnos debían llenar un cuadro con los aspectos principales de su lectura y posteriormente con las ideas principales de los otros equipos

CONTEXTO INTERNACIONAL	ESTRUCTURA AGRARIA	INTERVENCIÓN DEL ESTADO EN LA ECONOMÍA	SISTEMA POLÍTICO	ESTRUCTURA SOCIAL



Los alumnos dividieron la lectura que debían realizar por equipos.



Participación de los alumnos y guía de la profesora titular para llenar el cuadro.

- Los alumnos trabajaron muy bien con los temas aunque fue necesario repetir varias veces las indicaciones y estar al pendiente de que realizaran la actividad.

- La queja constante en la evaluación que me entregaron (véase anexos) es que tuvieron muy poco tiempo para trabajar y que se sintieron presionados en las dos sesiones. Desde mi punto de vista el tiempo fue ideal pero la dinámica de grupo tuvo que ver con que no terminaran las actividades en el momento que se pedía.
- Cuando se hizo el debate grupal para conocer todos los aspectos contenidos en las lecturas todos participaron y escucharon las aportaciones de sus compañeros.
- Al final se firmaron los trabajos.

En la segunda sesión:

- Número de alumnos: 40
- Se les pidió de tarea leer una historieta del periodo estudiado y en plenaria hicimos un análisis histórico para conocer los elementos de la realidad que incluía.



Participación de los alumnos sobre la clase anterior.



Los alumnos expusieron ante sus compañeros el contenido de su historieta.

- En esta sesión nos pareció que los alumnos estaban un poco más inquietos, sin embargo trabajaron y compartieron ideas para realizar su historieta. Las historietas las elaboraron en acetatos, lo cual permitió que se pudieran proyectar para sus compañeros.



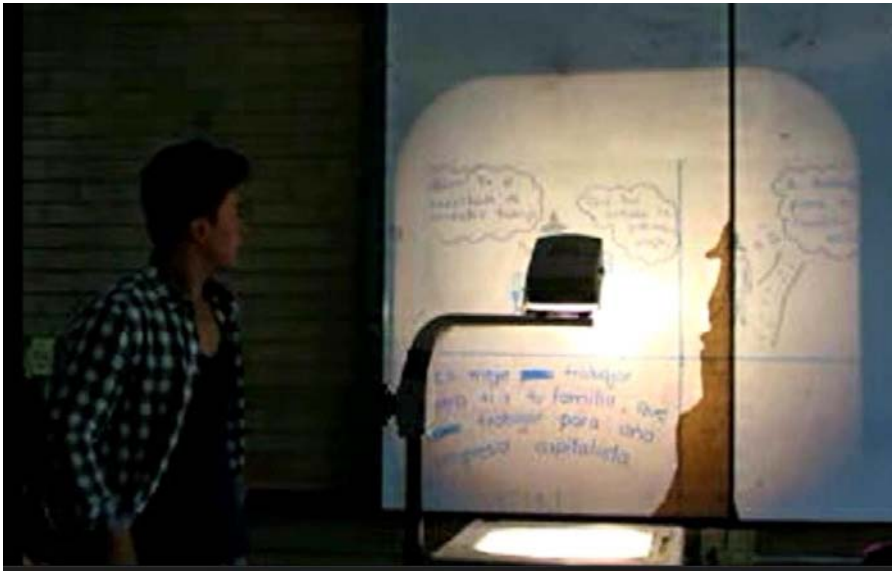
Explicación de los alumnos sobre la forma en que realizarían la historieta.



Explicación de los alumnos sobre la forma en que realizarían la historieta.



Trabajo en equipos



Los alumnos explicaron su historieta a partir de una proyección de acetatos

Las historietas que entregaron los alumnos demostraron su creatividad y el conocimiento de los temas abordados en clase.

4.1.4 Autocrítica

Es indispensable repensar la labor docente, la cual no se agota durante las horas frente a grupo. El profesor debe tener una actualización constante la cual inicia al cuestionar su propia práctica. En este primer acercamiento a los alumnos con la estrategia propuesta, encontramos fortalezas y puntos que deben ser reforzados; en nuestra reflexión sobre la actuación delante del grupo, podemos expresar lo que en la siguiente tabla condensamos:

	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
Concepciones sobre la	Una de las fortalezas es	Con esta práctica nos dimos cuenta	Una de mis debilidades en	Saber distinguir el límite entre la confianza que se brinda a los

<p>disciplina y su desempeño como maestro</p>	<p>que me gusta escuchar a los alumnos y comprender sus necesidades, así la disciplina no se ve como un castigo sino que podemos llegar a acuerdos.</p>	<p>que se puede trabajar con los alumnos sin la necesidad de llamar la atención a cada momento siempre y cuando las actividades se planeen.</p>	<p>cuanto a la disciplina es que los alumnos pueden confundir la flexibilidad. En cuanto a mi desempeño, siempre se me exigió que para trabajar, los alumnos debían estar en completo silencio y cuando no lo logro, me frustro</p>	<p>alumnos porque muchas veces asumo que harían las mismas cosas que yo pienso sin tomar en cuenta que son adolescentes.</p>
<p>Concepción de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Una de las fortalezas es que me encanta retomar temas culturales y sociales en la Historia y me parece que da a los alumnos un panorama más amplio</p>	<p>Una de las más grandes oportunidades es emplear fuentes alternativas para el estudio de la historia.</p>	<p>Quizá una de mis debilidades es que a veces me preocupo tanto por seguir el programa que olvido esta nueva forma de ver la historia y me regreso a los temas</p>	<p>No perder de vista que no todo es cultura y que también es importante que los alumnos conozcan los procesos.</p>

			tradicionales y con los métodos tradicionales.	
Pertinencia de las estrategias de aprendizaje empleadas	Con el uso de dibujos y de los acetatos, los alumnos compartieron experiencias y pudieron expresar de forma gráfica sus conocimientos históricos	Los alumnos pueden comprender más contenidos a partir de la imagen	Faltó poner más atención a que no todos saben dibujar y, aunque se asignaron roles, había personas dentro del equipo que trabajaron más	El tiempo. Hay que tener una buena planeación porque si no se termina sin haber cubierto las actividades.
Pertinencia de la estructura y secuenciación del contenido temático	El tema se presta para que los alumnos se acerquen a la historia a partir de procesos, personajes o lugares que son conocidos o familiares para ellos.	Se trata de un periodo en donde la actividad política, económica y social tiene rápidos cambios y, en ese sentido, se presenta una oportunidad de abarcar muchos aspectos.	Quizá en esta experiencia faltó ahondar más en las cuestiones de mitad de siglo sobre todo porque la prioridad fue que lo enlazaran con los temas que estaban revisando en su	Se puede caer en que, al querer abarcar todos los aspectos, se tomen de forma superficial.

			clase.	
Pertinencia de las técnicas empleadas en las presentaciones	El trabajo en equipo fue una parte importante del proceso y considero que fue una fortaleza trabajar de esa manera. También fue un punto a favor el debate grupal y la realimentación.	Pude haber explotado mejor las participaciones individuales para dar cabida a la expresión oral pero el tiempo no me lo permitió al 100%.	Poner atención a los alumnos que levantaron la mano y no tratar de pedir a los demás su opinión (en la segunda sesión)	La forma de organizar los equipos: en algunas ocasiones los alumnos están más inquietos si se deja trabajar con sus amigos.
Concepción sobre las condiciones requeridas para propiciar un ambiente de trabajo con los alumnos.	Entrar en su dinámica funcionó, con algunos equipos hice comentarios para romper el hielo. Al ser flexible con ellos se logró una mejor	Conocer mejor a los alumnos (en dos sesiones no se puede hacer) porque considero que al conocer la forma de trabajo de cada uno los roles se pueden asignar para un mejor trabajo.	En algunas ocasiones me preocupé más por los nervios y el tiempo que olvidé lo fundamental: el proceso de aprendizaje de los alumnos.	La principal amenaza es no poner atención a sus necesidades.

	integración.			
Dominio de los conocimientos de los temas presentados	Es un tema que he trabajado en varias ocasiones y considero que domino las cuestiones más importantes.	Seguir con la actualización para conocer las actualizaciones de estos temas.	Me enfoqué tanto en el proceso desde el porfiriato que faltó mucho sobre cuestiones más actuales. Además, me preocupó que ellos trabajaran solos y al ver el video considero que hizo falta más explicación de mi parte porque muchos temas quedaron al aire.	No centramos en los temas que podrían interesar a los alumnos y comenzar a hablar de cuestiones más puntuales y especializadas
Formas de fomentar el interés y la reflexión de los alumnos de	Al enseñarles cómo se analiza una historieta, se despertó en los alumnos el	Una excelente oportunidad es preguntar a los alumnos si conocen lugares o	La principal debilidad es que partí del supuesto de que no harían tarea	Centramos demasiado en los contenidos y evitar que los alumnos

<p>bachillerato y procedimientos empleados para explicar, ejemplificar, demostrar, actividades respecto de los temas impartidos</p>	<p>interés por los temas culturales y las fuentes para la historia.</p> <p>Tomar los temas y los ejemplos que ellos conocían para acercarlos al tema.</p>	<p>construcciones y de ahí partir con la explicación.</p>	<p>y no participarían.</p>	<p>reflexionen por sí mismos.</p>
<p>Capacidad para generar curiosidad en los alumnos del bachillerato y para abordar las respuestas a sus preguntas y necesidades</p>	<p>En este aspecto la historieta por sí misma generó curiosidad y también la creación de su propia historieta, que llevó a los alumnos a actividades que generalmente no realizan.</p>	<p>Estar al pendiente de lo que los alumnos con sus acciones nos dicen sobre la clase</p>	<p>Algunas de las preguntas de los alumnos las dejé para el final y no las respondí por falta de tiempo.</p>	<p>No se debe confundir la curiosidad en el tema con la inquietud de los alumnos. El docente debe estar al pendiente para supervisar que trabajen.</p>
<p>Pertinencia de las técnicas de motivación y de manejo grupal</p>	<p>La fortaleza de esta práctica fue el grupo en sí: siempre atentos</p>	<p>Conocer el grupo a profundidad para entender cómo se desenvuelven.</p>	<p>No se emplearon técnicas de motivación</p>	<p>Hablar demasiado tiempo y perder el interés de los</p>

empleadas en las presentaciones.	y participativos con las actividades.		dentro del grupo	alumnos.
---	---------------------------------------	--	------------------	----------

Recursos y materiales didácticos utilizados y resultados de su empleo en clase	La historieta, los acetatos y la proyección de los resultados fue el elemento más fuerte de la práctica.	Se pueden emplear presentaciones en power point, video, hojas de color.	De nueva cuenta el tiempo fue la principal amenaza porque no pudimos proyectar todos los resultados	La falta de material o la mala proyección puede ser una amenaza al trabajo.

Criterios de evaluación utilizados, tanto para evaluar el aprendizaje de los alumnos del bachillerato, como para recabar opiniones respecto de su trabajo como docente durante las presentaciones.	La evaluación por equipos de trabajo fue una fortaleza porque comprendieron que el resultado de uno afectaría a todos.	Se presentaron muchas oportunidades para evaluar: trabajo en equipo, lectura, obtención de ideas principales, presentación de resultados.	No se estableció al inicio de la sesión y de forma clara cómo sería la evaluación.	No mostrar los rubros para evaluar se convierte en una amenaza al momento de que los alumnos quieren conocer su resultado.
---	--	---	--	--

--	--	--	--	--

Esta práctica resultó muy enriquecedora: en primer lugar, comprendimos la forma de trabajo dentro de las aulas.

Esta experiencias tuvo elementos positivos, el más importante de ellos es que pudimos comprobar más allá de la teoría y de la reflexión escrita, que el tema del uso de la historieta sí es viable como tema de tesis para comprobar su efectividad en la enseñanza de la Historia.

Pero también hubo muchos elementos malos y considero que ahí radica la importancia del posgrado y de la práctica: detectar los errores y tratar de mejorarlos, solamente así daremos un paso importante en nuestra labor docente.

4.2 PRÁCTICA 2¹³⁶

Hablar del docente como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es adentrarnos a una gran cantidad de actividades que no terminan en el aula, aun cuando esas actividades pocas veces son reconocidas como parte fundamental en el trabajo del profesor. Hablamos, por ejemplo, de la investigación y la planeación previas a las clases, así como la evaluación y calificación de los estudiantes. Sin embargo es común olvidarnos de un aspecto que me parece esencial: el análisis de nuestra propia práctica.

Si bien es cierto que debemos tener como meta el aprendizaje de los alumnos, no podemos olvidarnos de nuestra práctica ya que resulta fundamental conocer, analizar, criticar y trabajar en los puntos que no resultan propicios en nuestra labor docente.

En este sentido, resulta esencial cuestionarnos qué hacemos y si esas actividades contribuyen a la forma en que queremos ejercer la docencia ya que “es pensando

¹³⁶ Formatos de evaluación, guías de observación y cuadro de análisis de la asignatura, proporcionados por la profesora Ángeles de la Rosa.

críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”.¹³⁷ Siguiendo este punto, en la segunda práctica docente se muestran, a partir de una autocrítica, aquellos aspectos que funcionaron, así como los que resulta necesario modificar. En esta práctica no pudimos poner en práctica el tema eje de este trabajo, ya que el semestre de los alumnos no coincidía. De esta manera se trabajó con alumnos de tercer semestre en la asignatura de Historia de México II del CCH. Sin embargo, resultó enriquecedor emplear la misma estrategia pero en diferente asignatura y tópico, en el sentido de que se mostró que la estrategia puede ser viable en cualquier tema dentro del plan de estudios.

En esta segunda intervención, en primer lugar hacemos una descripción general de la práctica para entender el contexto en el que se desarrolló y poder vislumbrar los factores externos que contribuyeron al trabajo. A continuación se hace un balance general para encontrar alcances y limitaciones en la práctica. Finalmente se realiza una autoevaluación general del trabajo en las sesiones.

4.2.1 Estrategia didáctica

Se presentan las actividades planeadas durante tres sesiones en la asignatura de Historia de México II del CCH.

Nombre del profesor-practicante:	Angélica Reyes Aspiros	
Fecha de 1ª Práctica: 20 Octubre 2015	Horario : 11:00-13:00	Unidad o Tema: Unidad III. Conquista y colonia (1521-1810) Tema: Conquista militar y espiritual

¹³⁷ Paulo, Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 2004, p. 40.

<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el proceso de conquista española (militar y espiritual): Principales características, personajes e implicaciones. • Reconocer la existencia de distintas fuentes para el estudio de la Historia. • Organizar la información en cuadros sinópticos. 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<ul style="list-style-type: none"> • Especificar plan de clase: <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos de la sesión -Reactivación de conocimientos previos -Explicación de la profesora -Lectura -Realizar cuadro sinóptico -Evaluación -Tarea 	<p>Pizarrón</p> <p>Pizarrón</p>	<p>5 min.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos: ¿Qué saben sobre la conquista de México? 	<p>Power point</p>	<p>10 min.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explicación por parte de la profesora: 	<p>Lecturas:</p>	<p>20 min.</p>
<p>Durante la explicación realizar preguntas intercaladas sobre conocimientos adquiridos en sesiones anteriores con respecto a las culturas Mesoamérica.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reafirmar el contexto prehispánico antes de la conquista -Llegada de Hernán Cortés -Entender que existen diferentes fuentes para el estudio del 	<p>- Resumen de: Domínguez Michael, Christopher, “Eduardo Matos Moctezuma: Paradojas del aztequismo”, en <i>Revista Letras libres</i>, año 2010, versión electrónica: http://www.letraslibres.com/revista/convivio/xii-eduardo-matos-moctezuma-paradojas-del-aztequismo?page=full, consultado el 9 de octubre de 2015</p> <p>-García Martínez Bernardo, “La implantación eclesiástica en Nueva España”, en <i>Arqueología mexicana</i>, año 2014, vol. 21, núm. 127, INAH, México, mayo-junio, pp. 43 – 53.</p> <p>-Matos Moctezuma, Eduardo, “Mentiras y verdades ¿Venció Cortés con 800 españoles a miles y miles de indígenas?” en <i>Arqueología mexicana</i>, Año 2012, Vol. 19, núm. 116, INAH, México, julio-agosto, pp. 88-89.</p> <p>-Rubial García, Antonio, “Hernán Cortés y los religiosos”, en <i>Arqueología mexicana</i>, vol. XXI, núm. 127, INAH, México, D.F.,</p>	<p>40 min.</p>

Fecha de 2ª Práctica: 22 Octubre 2015		Horario: 11:00-13:00
<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el proceso de conquista militar y espiritual • Reconocer los elementos de una historieta • Organizar y sistematizar la información histórica • Emplear la creatividad para realizar una historieta 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<ul style="list-style-type: none"> • Especificar plan de clase: <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos de la sesión -Reactivación de conocimientos previos. -Explicación de la profesora -Elaboración de historieta • Conocimientos previos: ¿Qué vimos la clase anterior? ¿Cómo fue la conquista militar y espiritual? ¿Cuáles son sus características? 	Pizarrón	15 min.
<p>Profesora explica que las historietas expresan, a partir de imágenes y texto una realidad determinada; por ello, se empleará en el salón de clases para plasmar en ella el proceso histórico que se revisó en la sesión anterior.</p>	Presentación prezi	20 min.

<p>Sin embargo, antes de realizarla, es necesario que conozcan los elementos que la conforman.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reunirán en los equipos que se conformaron la sesión anterior y realizarán una historieta. En este sentido, es necesario que se pongan de acuerdo sobre las funciones de cada integrante así como del tema en torno al que girará la historieta. Se presentará la rúbrica a los alumnos para que tomen en cuenta los aspectos que serán evaluados. La historieta debe realizarse sobre el tema de la conquista militar o espiritual y debe estar estrechamente relacionada con los personajes y características analizados, además debe tener un mínimo de seis viñetas. 	<p>Hojas Marcadores Colores Rúbrica (véase anexo)</p>	<p>50 min.</p> <p>20 min.</p>
--	---	-------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Cierre de la clase: Hacer evidente a los alumnos que con este proceso de conquista inicia una nueva etapa en la Historia de México, es decir, la conformación de la Nueva España. <p>De igual manera, entender que las historietas nos pueden ayudar para lograr una mayor comprensión de los temas al poner de manifiesto una interpretación concreta de las situaciones y los personajes.</p> <p>Entrega de historietas por equipo.</p>		
---	--	--

Evaluación:

Participación 10%

Esquema de lectura por equipos 20%

Cuadro sinóptico de doble entrada 40%

Elaboración de Historieta 30%

Anexos:

Lecturas empleadas

Formato de cuadro sinóptico de doble entrada

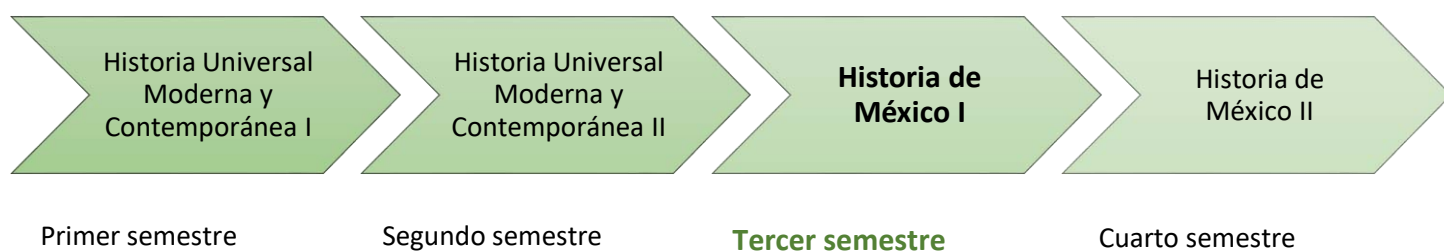
Rúbrica para evaluar historieta

4.2.2 Descripción general de la práctica

La práctica se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan turno matutino en el tercer semestre (grupo 308) en la asignatura Historia de México I del plan de estudios actualizado. Los alumnos tienen una edad entre los 15 y 16 años.

Realizamos dos observaciones y tres prácticas los días 22, 27 y 29 de Octubre de 2015 en un horario de 11:00 a 13:00 horas.

La asignatura de Historia de México I se imparte en el tercer semestre.



Tomando en cuenta el plan de estudios que se encuentra en el portal de Colegio¹³⁸ desde el cual se trabajó, durante el tercer semestre todos los alumnos cursan materias de tronco común. Las asignaturas que comparten con Historia de México I en 3º semestre son las siguientes:¹³⁹

¹³⁸ <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> Consultado el 4 de octubre de 2016. Los principios básicos del Colegio (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser) se mantienen desde la fundación del Colegio.

¹³⁹ Consideramos relevante conocer todas las asignaturas que los alumnos cursan en un semestre para intentar hacer cruces de información y refuerzo de habilidades a partir de un trabajo colegiado. Véase <http://www.cch.unam.mx/programasestudio> , consultado el 3 de diciembre de 2015.

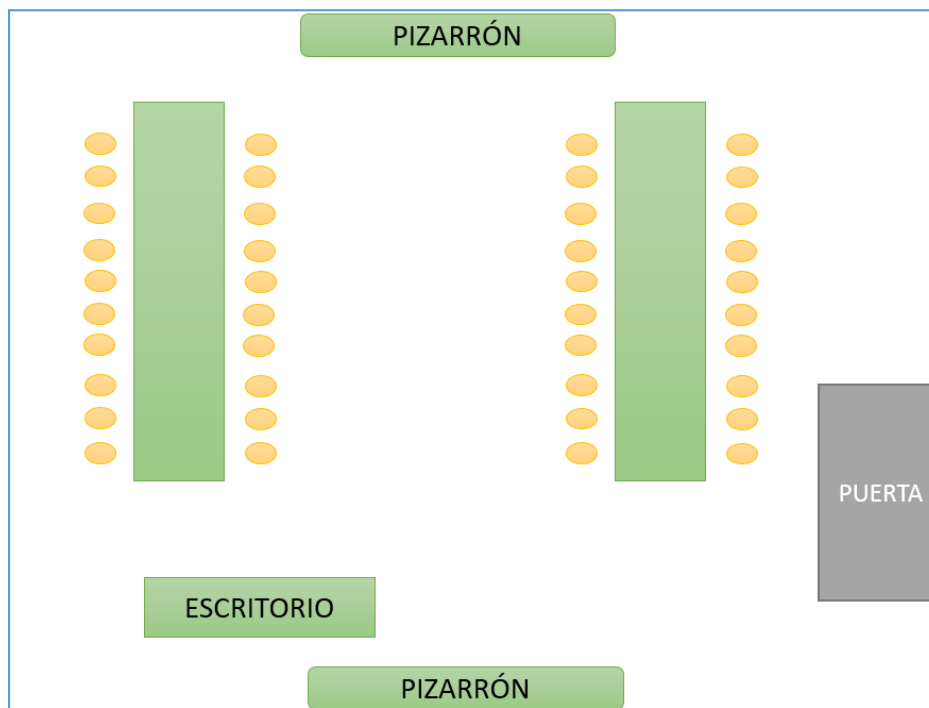
TERCER SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLÉS III / FRANCÉS III
------------	-----------------	----------	------------	----------------------	--	-----------------------------

El tema que revisamos fue *La Conquista militar y espiritual* que se encuentra dentro de la Unidad II; el profesor titular asignó el tema de acuerdo al temario que revisaba con los alumnos, para impedir un salto en la continuidad que él estableció.

El tema sirve como introducción al proceso de conformación de la Nueva España y en este sentido deben tratarse aspectos como: la situación de Mesoamérica al momento de la llegada de los españoles, las tácticas militares de Hernán Cortés, la actuación de los frailes evangelizadores y los cambios que se produjeron en el territorio a partir de estos acontecimientos.

El número total de alumnos oscilaba entre los 48 y 50. En general están acostumbrados al trabajo en cada sesión. La forma en que se organizaron dentro del salón de clases fue la siguiente



Es importante hacerlo explícito porque esta organización fue la que se mantuvo al momento del trabajo por equipos, lo cual permitió una mayor interacción entre los alumnos.

De manera general, los alumnos llegaron siempre entre 10 y 15 minutos tarde, ya que así se estableció la dinámica con el profesor.

En la primera sesión se les explicó a partir de una presentación en power point los aspectos más generales sobre la conquista militar y espiritual. Al terminar les asignamos una lectura por equipos (cuatro lecturas en total) y, a partir de una serie de preguntas que les proporcionamos, elaboraron un esquema vertiendo los datos. Finalmente en plenaria discutimos la información de todos los equipos para llenar el cuadro que a continuación se muestra:

TIPO DE CONQUISTA	¿EN QUÉ CONSISTIÓ?	PERSONAJES Y GRUPOS INVOLUCRADOS	CARACTERÍSTICAS
MILITAR			
ESPIRITUAL			

En la segunda sesión concluimos el cuadro sobre las conquistas y les explicamos las características de una historieta, con el fin de que tuvieran claro la actividad que realizarían. Al finalizar la exposición cada equipo se reunió para discutir el tema y los personajes que emplearían en su historieta. De igual manera leímos la rúbrica para la elaboración de su trabajo y aclaramos dudas.

En la última sesión el tiempo destinado para la elaboración de su historieta se prolongó casi las dos horas de clase, cada equipo dividió las tareas y trabajaron de acuerdo a la labor asignada. Finalmente realizamos el cierre de las sesiones.



Lecturas por equipos



La profesora como guía del proceso, tomando nota de las ideas de los alumnos.



Cuadros realizados por los alumnos



La profesora aclara dudas de los alumnos





Explicación sobre los elementos de una historieta

4.2.3 Análisis crítico

Es fundamental para el docente “realizar un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo”,¹⁴⁰ ya que a partir de las acciones realizadas y el posterior análisis podemos intentar cambiar aquellos elementos que limitan la práctica. En este sentido en este apartado hacemos una confrontación entre el plan de la práctica propuesto para las tres sesiones y lo que realmente ocurrió, encontrando fortalezas, limitaciones y posibles contradicciones entre la teoría y lo puesto en práctica.

Antes de comenzar es conveniente dejar claro que la práctica docente es mucho más compleja que la teoría y es fundamental que los profesores contemos con herramientas para afrontar las situaciones que se presenten, es decir, las “zonas de incertidumbre, donde no siempre se pueden poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas”.¹⁴¹

¹⁴⁰ Jean Claude, Filloux, “El sujeto. El reconocimiento de los otros”, en *Intersubjetividad y formación*, Argentina, Novedades educativas, 1996, p. 37.

¹⁴¹ Liliana, Sanjurjo, *Op. Cit.*, p. 48

Ahora bien, para comenzar con la confrontación entre la planeación sugerida y las prácticas, debemos reconocer que el tiempo fue un factor fundamental: las actividades en todos los puntos superaron el tiempo destinado para la realización del trabajo por parte de los alumnos, lo cual retrasó en gran medida las actividades de cada sesión. Sin embargo el profesor titular nos dio la oportunidad de trabajar una sesión más con los alumnos y pudimos concluir las actividades propuestas.

Los alumnos llegaron unos minutos tarde, sin embargo no se aprovechó ese tiempo para anotar en el pizarrón el plan de clase y se realizó hasta que todos llegaron al aula, por lo cual el tiempo se redujo aún más en detrimento de las actividades de los alumnos.

Uno de nuestros objetivos de la primera sesión fue *Organizar la información en cuadros sinópticos*, siguiendo a Frida Díaz Barriga que considera que los cuadros sinópticos, como organizadores gráficos: “proporcionan una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales”,¹⁴² sin embargo ni en la planeación ni en la práctica dedicamos un espacio a explicar en qué consistían los cuadros sinópticos y cómo debían realizarlos, lo cual causó confusión en los equipos.

La participación de los alumnos propició el desarrollo de la clase ya que desde el inicio mostraron disposición para expresar los conocimientos previos que tenían y las inquietudes que surgieron a lo largo de la explicación. Esto ayudó a la construcción conjunta del conocimiento, tomando en cuenta que “la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades”.¹⁴³ En este rubro, lo que se estipuló en el plan de práctica se pudo llevar a cabo sin mayor inconveniente.

¹⁴² Frida, Díaz Barriga y Gerardo, Hernández Rojas, *Op. Cit.*, p. 182.

¹⁴³ Frida, Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 147.

En cuanto a las lecturas, en la planeación se concretó que los miembros de los equipos seguirían una guía con preguntas que previamente se les entregó. Me parece que fue de gran ayuda para evitar que se perdieran en la información y encontraran en la lectura los elementos fundamentales. En este mismo punto, una de las cuatro lecturas que se les presentó la extrajimos de una entrevista a un estudioso del periodo, sin embargo la entrevista completa es demasiado extensa y trata puntos que no son relevantes para este tema, así que optamos por realizar un resumen como “una versión breve del contenido [...] donde se enfatizan los puntos más importantes de la información”,¹⁴⁴ ayudando a los alumnos a que se adentraran al tema sin desviaciones o saltos históricos.

El cierre de la sesión no pudo llevarse a cabo porque el tiempo se agotó aún sin terminar la última actividad, sin embargo me parece que no afectó el desarrollo de la clase y pudimos terminar en la segunda sesión.

Para la segunda clase no hubo contratiempos en cuanto a asistencia de los alumnos o trabajo en clase. En esta sesión se realizó la exposición sobre los elementos de una historieta a partir de imágenes con el fin de “conseguir que el alumno identifique visualmente las características centrales o definitorias del objeto”,¹⁴⁵ y así tuvieran claridad al momento de elaborar su propia historieta.

Consideramos un acierto que los alumnos paralelamente trabajaran este elemento gráfico en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción porque pudieron relacionar contenidos y llevarlo a la práctica en dos diferentes asignaturas. Otro de los puntos fuertes fue entregarles la rúbrica para que tuvieran claros los puntos a evaluar.

En la última sesión la mayor parte del tiempo se empleó en la realización de la historieta, aunque consideramos que todos los equipos trabajaron de la mejor manera para llevar a cabo tan ardua labor.

¹⁴⁴ *Ibidem.*, p. 178.

¹⁴⁵ *Ibidem.*, p. 165.

Pensamos que la posibilidad de extender mi participación una sesión fue benéfica para los alumnos, los cuales pudieron realizar el trabajo sin mucha presión y sin demeritar su gusto estético, inquietud y curiosidad.¹⁴⁶

En cuanto a la evaluación, debemos decir que el profesor titular de la asignatura nos dio libertad para valorar los aspectos del tema que trabajamos en el aula, sin embargo y debido al poco tiempo que hubo interacción con los alumnos, no trascendió más allá de la función social de la evaluación la cual se refiere “a los usos que se le da más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación...”¹⁴⁷ sobre todo porque, aunque se retomaron sus trabajos para evaluar su desempeño, no hubo tiempo de realizar una realimentación de sus resultados. Me parece que esta situación se convirtió en una limitante debido a que el proceso evaluativo quedó incompleto.

Estos son los elementos que puedo desarrollar al confrontar el plan de práctica con lo ocurrido en las tres sesiones. Ahora es necesario confrontar la teoría y la práctica dentro del aula.

4.2.5 Análisis general

Al considerar la labor docente en todas sus dimensiones, es necesario acercarnos a la crítica de nuestra propia práctica para lograr mejoras, “es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica”.¹⁴⁸ En este sentido y una vez analizados todos los puntos con respecto a nuestra actuación dentro del grupo y a la confrontación con el plan de práctica, es necesario realizar un análisis crítico general.

De manera reiterada es conveniente hacer énfasis en que la labor docente:

¹⁴⁶ Paulo Freire pone énfasis en que un educador debe tener siempre presentes estos aspectos de sus alumnos para no minimizarlos o poner límites a su creatividad, lo cual supondría severos riesgos. Véase Paulo, Freire, *Op. Cit.*, p. 59.

¹⁴⁷ Frida, Díaz Barriga, *Op. Cit.*, p. 310.

¹⁴⁸ Paulo, Freire, *Op. Cit.*, p. 40.

...no es una experiencia armoniosa de construcción profesional donde los ideales pedagógicos cubren de satisfacciones sin obstáculo alguno la vida cotidiana de las escuelas. Más bien, la profesión docente es un caleidoscopio humano nutrido con la diversidad del espacio escolar.¹⁴⁹

En este sentido, sería imposible realizar manuales que contengan información sistematizada sobre lo que debe ser una práctica ejemplar, por el contrario, es necesario situarnos en nuestro contexto y a partir del análisis crítico, entender las variables y la manera en que podemos mejorar.

- Contradicciones presentes en la práctica: La contradicción principal se refiere a la falta concordancia entre los supuestos teóricos de los que partimos y la manera en que los llevamos a la práctica; por una parte intentamos mostrar a los alumnos como parte de un contexto, que otorgan: “distintos usos y significados a sus estudios y asumen diferentes actitudes hacia ellos según su condición social de origen, sus trayectorias previas, género, situación escolar y laboral”.¹⁵⁰ Sin embargo no se prestó atención a esas diferencias y se trabajó de un mismo modo con todos. Considero que no se puede percibir completamente una coherencia epistemológica “que conforma la lógica interna de cada teoría [...] y que no se revel[e] en la práctica”.¹⁵¹ En el sentido de que pretendemos mostrar un respeto hacia las participaciones de los alumnos, sin embargo en la práctica no prestamos atención a las aportaciones o no se realimentan como debería ser. Consideramos que es importante actuar con el ejemplo y si una de nuestras finalidades es guiarlos en el desarrollo del diálogo, debemos escuchar lo

¹⁴⁹ Rodrigo, López Zavala, y Martha Lorena, Solís Aragón, “Ética y docencia. Valores de una profesión”, en *Ética profesional del profesorado. Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente*, México: consejo estatal de Ciencia y Tecnología, 2011, p. 17.

¹⁵⁰ María Irene, Guerra Ramírez, “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, no. 5, julio-diciembre 2000, p. 9.

¹⁵¹ Estela, Aguilar Mejía y Leonardo, Viniestra, “Consideraciones preliminares”, en *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Barcelona, Paidós, p. 21.

que tienen que decir porque “sólo al escuchar al otro se abre el verdadero camino para vivir la solidaridad. Cada uno debe aprender a salvar distancias y a superar los antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos”.¹⁵²

Otra de las contradicciones en nuestra práctica es que el tiempo es reducido para realizar las actividades, sin embargo se hace uso de él para actividades que no influyen directamente en los alumnos. Consideramos que si el tiempo es poco, se deben realizar actividades que favorezcan a los alumnos y no malgastarlo en cuestiones técnicas. En este sentido, los alumnos pudieron haber aprovechado más el tiempo en la lectura o discusión de contenidos.

Una contradicción más en nuestra práctica es que intentamos no mezclar los temas para evitar confusiones y para no caer en la enseñanza tradicional, sin embargo pareciera que se olvida que es necesario que los alumnos se sitúen como agentes históricos y que comprendan los cambios que se gestaron a lo largo de distintos periodos, por lo cual quizá hizo falta profundizar más en los temas.

Otra contradicción importante es que se pretende una actitud abierta y de respeto a las opiniones de los alumnos, así como el trabajo que realicen, sin embargo faltan condiciones óptimas para el trabajo en equipo. Aun cuando los alumnos deban expresarse y comunicarse entre ellos, considero que debe haber reglas para no demeritar el trabajo de sus compañeros. En el sentido de que “el encuentro con el otro se da sobre la base de saber autolimitarse”,¹⁵³ solo a partir de esa limitación el ambiente puede ser propicio para todos.

¹⁵² Luis Armando, Aguilar, *Op. Cit.*, p. 51.

¹⁵³ Luis Armando, Aguilar Sahun, “Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado, Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en línea] 2002, XXXII (3° trimestre), p. 54.

- Modelo didáctico desde el que se ejerce la docencia: Aun cuando se pretende que la enseñanza esté basada en los alumnos, predominó el modelo didáctico inclinado hacia la enseñanza, tomando al profesor como la parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los alumnos como sujetos que reciben la información.

Una de las implicaciones que tiene emplear este modelo didáctico es que se considera al profesor como un ingeniero educacional, administrador de contingencias,¹⁵⁴ dándole un lugar primordial y los alumnos subordinados a éste. Considerando esto, en cierta medida los alumnos quedan relegados ya que el profesor piensa más en los contenidos que domina y no tanto en los que los alumnos necesitan, por lo cual hablar de un modelo didáctico basado en la enseñanza, perdería de vista la comprensión de los alumnos y de las necesidades educativas que tengan dentro del grupo.

Desde luego centrarnos en la enseñanza no es algo que esté mal, sin embargo el modelo que se pretende ejercer incluye a los alumnos como parte fundamental, por lo cual consideramos hacer cambios pertinentes en la práctica.

- Forma de establecer el vínculo pedagógico (alumnos-contenido-profesor): en cuanto al vínculo profesor-alumno, consideramos que nos acercamos a sus intereses y a la forma en que se comunican para lograr una mayor comprensión de los contenidos. En este sentido, “[el profesor] tiene que lograr en su clase [...] la asociación de su horizonte con el horizonte de sus alumnos”,¹⁵⁵ para que ellos mismos puedan establecer relaciones de acuerdo a su vida cotidiana.

¹⁵⁴ Véase Gerardo, Hernández Rojas, *Op. Cit.*

¹⁵⁵ *Ibidem.*, p. 19

De igual forma seleccionamos los contenidos que ayudaran a la correcta comprensión del periodo y que servirían de base para los temas posteriores, aun cuando no se los hicimos explícito. Es necesario considerar a los alumnos dentro de un papel protagónico, en donde sean ellos los que sugieran, reflexionen y analicen. Así, la relación que llevamos a cabo entre los contenidos y los alumnos se centró en aquellas cuestiones que los alumnos requerirían y no en temas muy especializados que les causaran confusión.

- Esquemas decisionales: Entendemos por esquemas decisionales a los “patrones más o menos estables con que se resuelven las distintas situaciones que plantea la práctica”.¹⁵⁶ Con estos esquemas los docentes debemos tomar decisiones a partir del contexto de forma no consciente.

Los esquemas decisionales que identificamos en la práctica son los siguientes:

En primer lugar, escribir los objetivos y el plan de clase en el pizarrón es una constante en las clases, como forma de organizar el contenido.

En segundo lugar y como parte de mi habitus profesional,¹⁵⁷ pareciera que es recurrente el miedo de que muevan las mesas para organizar equipos. Durante las tres sesiones y haciendo un análisis de la actividad docente, no movemos el mobiliario para evitar que se genere desorden en el aula. Consideramos que se puede cambiar este aspecto si desde el principio se establecen reglas para el trabajo en equipo.

De igual forma consideramos un esquema decisional apoyar a los alumnos en caso de que existan dudas y tratar de entender la dinámica del grupo.

¹⁵⁶ Lilitiana, Sanjurjo, *Op. Cit.*, p. 46.

¹⁵⁷ Definido como un sistema axiomático dogmático, asumido de manera inconsciente, que funciona a manera de principios incuestionados, Véase Lilitiana, Sanjurjo, *Íbidem*.

Es una constante dejar poco tiempo para las actividades de los alumnos y presionar durante toda la sesión para que entreguen en el menor tiempo posible.

- Manejo de autoridad: es en este aspecto donde debemos poner mayor atención para mejorar la práctica, entendiendo la autoridad no como autoritarismo y represión sino como control en beneficio de todos. “El poder del que enseña lo convierte en autoridad sólo cuando, en el mismo momento en que se ejerce, se ve limitado a sí mismo por otros”.¹⁵⁸ En este sentido, ejercer la autoridad en el aula implica que los alumnos comprendan el papel de cada miembro y que haya un respeto del trabajo de los otros. “Si el profesor no conoce y controla las condiciones que envuelven todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y las sabe encauzar de forma que le allanen la labor, serán infructuosos todos sus intentos por intentar acometer cualquier objetivo académico”.¹⁵⁹

Es importante realizar un análisis crítico de nuestra práctica en la medida en que resulta necesaria para mejorar o conservar aspectos que consideremos benéficos o tóxicos en nuestra labor. Si queremos acercarnos a nuevas formas de entender la docencia es importante conocer aquellos aspectos que forman parte, consciente o inconscientemente de nuestro actuar dentro de las aulas. “Cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del por qué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica”,¹⁶⁰ en este es necesario reflexionar sobre nuestra práctica.

¹⁵⁸ María Beatriz, Greco, “Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación”, en Dova, D. y Rattero C. (comps.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*, Buenos Aires, Noveduc, 2011, p. 56.

¹⁵⁹ Juan, Vaello, *Cómo dar clase a los que no quieren*, España, Editorial Graó, 2011, pp. 37.38.

¹⁶⁰ Paulo, Freire, *Op. Cit.*, pp. 40-41.

Hay fortalezas que podemos rescatar en las 3 sesiones de práctica tales como: el uso de materiales didácticos pertinentes (muy poco explotados en la práctica anterior); el mejor manejo de la información histórica, intentando que los alumnos comprendieran el proceso de conquista militar y espiritual a partir de conceptos, personajes y sucesos claves; el uso de preguntas abiertas e intercaladas para adentrarnos en los conocimientos previos de los alumnos en un clima de respeto. De igual manera, las relaciones con los alumnos se inclinaron hacia la integración de conocimientos a partir de una enseñanza que intentó poner atención en el contexto particular de la institución. Otra de las fortalezas en estas prácticas fue el uso de rúbricas para evaluar los trabajos (en la práctica anterior no realizamos evaluación y los resultados obtenidos no se dieron a conocer al grupo). En contra de las cátedras en donde los alumnos ocupan un lugar pasivo, nos parece que una fortaleza es permitir sesiones integradoras, en donde los alumnos sean capaces de hacer preguntas y responder cuestionamientos de sus propios compañeros y de la profesora así como la elaboración de productos por parte de los alumnos que los integre en el trabajo dentro del aula.

Aun cuando hay fortalezas que deben ser reconocidas, también hay varios elementos que será necesario cambiar para transitar a un modelo didáctico más abierto e innovador, algunas de las debilidades de la práctica fueron: considerar que los alumnos tenían claros los productos a desarrollar, sin detenernos a explicar los elementos y características (cuadros sinópticos); emplear demasiado tiempo en preparar el material olvidando que el punto central del proceso son los estudiantes; no establecer vínculos entre el tema revisado en clase y procesos posteriores, lo que dio una idea de aislamiento de la información; dedicar poco tiempo a la elaboración de actividades y en la práctica superarlo por mucho, lo que se tradujo en un reajuste de la planeación; no tomar en cuenta las participaciones de los alumnos aun cuando se estimulaba a que tomaran la palabra y no darle un lugar privilegiado a las aportaciones que pudieran ayudar a mejorar la clase.

Sin lugar a dudas la labor docente es mucho más compleja de lo que la mayoría considera pero es fundamental que los profesores dediquemos tiempo a encontrar

posibles contradicciones entre la teoría y la práctica a fin de mejorar en beneficio de los alumnos.

Para finalizar, en esta práctica quedaron de manifiesto aspectos que será necesario mejorar en la siguiente intervención, sin embargo también podemos concluir que el uso de la historieta dentro del aula es viable pues ayuda a que los alumnos establezcan una relación directa entre lo que saben, las lecturas que se les proporciona y los elementos gráficos de los que hacen uso.

4.3 PRÁCTICA 3

Se trata de la última intervención ante el grupo que, desde nuestro punto de vista, tuvo una mayor aceptación entre los alumnos ya que se modificaron algunos puntos con respecto a los resultados de las primeras intervenciones; por ejemplo el tiempo fue un factor determinante en las dos prácticas anteriores, por tal motivo, en esta estrategia didáctica se planteó la necesidad de reducir las temáticas y las actividades y, en contraposición, aumentar el tiempo destinado para ellas.

Esta intervención ante el grupo nos ayudó a comprender las necesidades educativas de los alumnos y a llevar a la práctica la estrategia, con la ventaja de tener más experiencia en el contexto educativo del CCH.

En este apartado se presenta en primer lugar la estrategia didáctica que sirvió como base para la práctica en el aula; en ella se detallan las actividades y los tiempos que se emplearon para cada una de ellas.

A continuación se hace una descripción general de la práctica en donde se detalla lo que ocurrió dentro del salón de clases en las seis sesiones. Finalmente, se hace un contraste entre la teoría y la práctica en un análisis crítico de los resultados.

4.3.1 Estrategia didáctica

Actividades planeadas para la Unidad III del programa de estudios de la asignatura Historia de México II del CCH.

Nombre del profesor:	Angélica Reyes Aspiros		
Fecha de 1ª Práctica: 11 de abril de 2016	Horario: 11:00- 13:00	Unidad: Unidad III. Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970 Temas: Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad	

		Modernidad urbana
<p>Propósito de la Unidad: El alumno identificará las transformaciones y contradicciones de la sociedad mexicana, analizando las características del modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado, el funcionamiento del sistema político y el surgimiento de movimientos sociales, para comprender los cambios que genera la forma de modernización adoptada y sus diversas expresiones culturales.</p>		
<p>Aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza los principales elementos en los que se sustenta el crecimiento económico, la estabilidad del sistema político y los movimientos sociales disidentes. • Aprecia la modernidad y su expresión en la cultura y en la vida cotidiana. 		
<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender las principales características del proceso de modernización económica y política en México a partir de 1940 hasta 1970. • Enlistar los aspectos económicos que influyen en la modernización del país. • Conocer la posición de los distintos grupos sociales 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso: objetivos, actividades, forma de trabajar • Especificar plan de clase <ul style="list-style-type: none"> - Prueba diagnóstica - Las implicaciones de la Segunda Guerra Mundial 	Pizarrón	15 min

<ul style="list-style-type: none"> - Lectura por equipos -Retroalimentación grupal -Llenado de cuadro con la información de todos los equipos. 		20 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar preguntas que servirán como evaluación diagnóstica del tema: <ul style="list-style-type: none"> *¿Cuál es la situación de México en la segunda mitad del siglo XX? *¿Cuáles son los movimientos sociales que surgen en México de 1940 a 1970? *Menciona algunas de las manifestaciones culturales (música, cine, tv) y algunas obras de modernidad urbana que se dan en esta época 	Presentación en power point computadora	20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en power point partiendo de la premisa de que una guerra provoca transformaciones importantes en las estructuras establecidas, en este caso, hablaremos la las implicaciones de la Segunda Guerra Mundial (preguntar qué saben de la participación de México). 		30 min

<p>En la presentación se nombrarán los temas que se van a abordar en la sesión: gobierno de Miguel Alemán, Sustitución de Importaciones, Desarrollo Estabilizador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De igual manera, en la presentación se les mostrará un breve vídeo en donde se incluyan imágenes representativas del periodo (video de 2 min), al finalizar el profesor preguntará a los alumnos qué procesos, movimientos, personajes o manifestaciones reconocieron. • El grupo se dividirá en equipos de cinco personas, los cuales deberán permanecer igual durante las cinco sesiones, ya que las actividades se evaluarán por equipo. 	<p>Hoja de libreta</p> <p>Presentación en power point</p> <p>Computadora</p>	
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Cada uno de los equipos recibirá un texto en el que se mencionen las características políticas y económicas de México de 1940 a 1970 y, a la par, se les darán unas preguntas guía que deberán responder a partir de lo que se encuentra en la lectura. <i>Ver</i> las preguntas guía por cada equipo en los anexos • Cada texto tiene información específica por tal motivo será necesario que los alumnos, de manera grupal, la compartan con sus compañeros, para lo cual se pedirá la participación de algún miembro del equipo. Con el contexto económico y político completo, todos los equipos pueden concentrarla información en un cuadro (véase anexos) 	<p>Lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carlos, Martínez Assad, “El sexenio Alemanista. Optimismo y represión (1946-1952)”, en <i>Relatos e historias en México</i>, junio 2015, no. 82, pp. 42-55. • “El milagro económico mexicano. Desarrollo estabilizador, 1958-1970”, en <i>Relatos e historias en México</i>, diciembre 2014, no. 76, pp. 45-52. 	<p>20 min.</p>
--	---	----------------

<p>Cierre de la sesión: Es necesario que los alumnos comprendan que durante este periodo los cambios económicos y políticos se encaminan al crecimiento y a la modernidad, es en este momento que se sientan las bases de algunos movimientos sociales y de las prácticas del partido en el poder que tuvieron continuidad a lo largo del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Politica salarial y de bienestar social”, en <i>Relatos e historias en México</i>, diciembre 2014, no. 76, pp. 53-59. • Preguntas guía por equipo • Respuestas de la lectura <p>Formato de cuadro de texto</p>	
---	---	--

Fecha de 2ª Práctica: 13 de abril de 2016	Horario: 11:00-13:00	
<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlistar las características y desarrollo del movimiento estudiantil de 1968 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar plan de clase: <ul style="list-style-type: none"> -Objetivo -Preguntas sobre la clase anterior: <ul style="list-style-type: none"> ¿qué es el desarrollo estabilizador? ¿Qué es el proteccionismo? ¿Cómo fue la situación de los trabajadores? -Explicación movimiento estudiantil -Lectura de testimonios -Reflexión por equipos y grupal • ¿Qué vimos la clase anterior? Es importante que los alumnos tengan presente el proteccionismo estatal y las contradicciones que se dan entre la aparente modernidad y la condición de los trabajadores. Sin embargo, en este punto de la sesión el profesor debe hacer notar que los jóvenes tenían nula participación en la política y en la sociedad en general, lo cual, en esa época causa descontento. 	Pizarrón	15 min.

<ul style="list-style-type: none"> • El profesor lanzará preguntas a los alumnos para adentrarnos al tema de movimientos sociales, a partir de lo que ellos conocen. Las preguntas básicas que deben incluirse son: ¿Qué es un movimiento social? ¿Por qué si hay un aparente crecimiento hay protestas? ¿Cuáles movimientos sociales conoces (pasados y actuales)? Después de escuchar la participación de los alumnos el profesor, de manera general, expondrá el movimiento estudiantil de 1968. • Una vez que los alumnos conozcan cómo se llevó a cabo el movimiento, nuevamente en equipos de 5 personas (los que se conformaron en la sesión anterior) leerán fragmentos seleccionados de la lectura <i>La noche de Tlatelolco</i> de Elena Poniatowska, en donde se adentrarán al movimiento a partir de los testimonios de los involucrados. 	Presentación prezi Línea del tiempo	30 min
---	--	--------

<ul style="list-style-type: none"> • Al terminar la lectura, por equipos entregarán una reflexión de los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué los jóvenes protestan contra un orden establecido? - ¿Qué dejó el movimiento? - ¿Por qué son importantes los movimientos sociales? - ¿Creen que en la actualidad se pueda presentar un movimiento de este tipo? • Se pedirá a algunos miembros de los equipos que compartan con el resto de sus compañeros de qué trató el fragmento que leyeron y qué fue lo que les dejó. 	<p>Lectura: Poniatowska, Elena, <i>La noche de Tlatelolco</i>, México, Era, 1988, 282 p. El texto se conforma de dos partes, el profesor puede motivarlos a leer el texto completo sin embargo por cuestiones de tiempo y para fines de esta actividad, cada equipo leerá únicamente algunos fragmentos seleccionados por el profesor, de alguna de las dos partes. En este caso particular, la selección se realizó tomando en cuenta episodios relevantes y anécdotas que podrían interesar a los alumnos en esta etapa.</p>	<p>30 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>
--	--	---

	<p>El profesor debe estar atento de que en la reflexión por equipos participen todos los integrantes, expresando su punto de vista. Se dará a conocer una rúbrica para la evaluación de la reflexión (Véase Anexos)</p>	
--	---	--

Fecha de 3ª Práctica: 18 de abril de 2016	Horario: 11:00-13:00	
<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de la sociedad en la segunda mitad del siglo XX y sus principales manifestaciones culturales. 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<ul style="list-style-type: none"> • Plan de clase <ul style="list-style-type: none"> - Qué vimos la sesión anterior - Cambios culturales - Lectura por equipos - Realizar tríptico - Exposición multimedia del profesor • Para comenzar con esta sesión, el profesor debe explicar que las rápidas transformaciones que se dieron en cuestiones políticas y económicas impactaron inevitablemente en la población y en sus manifestaciones culturales, que tuvieron que adaptarse a estos cambios. 	Pizarrón	10 min
<ul style="list-style-type: none"> • Nuevamente se reunirán en los equipos que ya se habían conformado desde el inicio de las sesiones y el profesor les proporcionará una pequeña lectura sobre distintos ámbitos de la vida social y cultural. 	<p>Lecturas: Tavares López, Edgar, "El transporte y la ciudad de México", en <i>Relatos e historias en México</i>,</p>	

	<p>Bringas Cramer, Sara, “La mujer de su casa. El prototipo ideal en los años cincuenta”, en <i>Relatos e historias en México</i>,</p> <p>Sánchez González Agustín, “El cronista musical. Chava Flores”, en <i>Relatos e historias en México</i>,</p> <p>“Los cincuenta: un pacto con el diablo” y “Es inaugurado el metro de la ciudad de México”, en <i>Relatos e historias en México</i>,</p>	<p>20 min</p> <p>30 min</p>
--	---	-----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> Una vez que hayan terminado de leer el texto correspondiente, los miembros del equipo realizarán un tríptico en donde expliquen las principales características de esa manifestación social o cultural así como también incluirán una relación con el presente (¿hay cambios o continuidades?) <p>Tomando en cuenta que se trata de un trabajo que se realizó en equipo, se elegirá al azar a un miembro de los equipos para que explique a sus compañeros el trabajo que realizaron.</p>	<p>Australia, Gerardo, “los años cincuenta a ritmo de mambo”, en <i>Relatos e historias en México</i></p> <p>Aviña, Rafael, “Rebelde sin causa. El cine de los años cincuenta”, en <i>Relatos e historias en México</i>.</p> <p>Hojas blancas Plumas marcadores</p>	<p>30 min</p>
<ul style="list-style-type: none"> Para reforzar el tema, el profesor expondrá (a partir de videos, imágenes y música) esos cambios que se dieron en la vida cotidiana durante el periodo que va de 1940 a 1970. <p>Cierre de la sesión: El profesor debe concluir con que la Historia no solamente la hacen los grandes personajes y no consiste solamente en memorizar fechas sino que, a la par de ello, debemos comprender y conocer aspectos de la vida social para tener una visión más integral de un momento determinado. En este sentido, de una u otra manera todos hacemos la historia.</p>	<p>Computadora Bocinas Música Videos</p>	<p>10 min</p>

<ul style="list-style-type: none"> • El profesor preguntará a los alumnos qué es una historieta y cuáles son las que conocen. En seguida tomará la palabra para explicarles que una historieta es una más de las manifestaciones culturales que se hacen populares durante el periodo estudiado y que en esta sesión nos apoyaremos de algunas de estas historietas para comprender el momento histórico. • Se hará una pequeña introducción sobre qué es una historieta, cuáles son sus características y cuáles son los elementos que la integran • En seguida el profesor les explicará que en la sesión se trabajará con la historieta <i>La Familia Burrón</i>. La elección de esta historieta se debe a que se vuelve popular en esa época y se convirtió en un reflejo de lo que la sociedad vivía en ese momento. 	<p>Historietas <i>La familia Burrón</i> seleccionadas de los tomos de colección de editorial Porrúa (tomo 1, 4, 5 y 10)</p> <p>La selección se llevó a cabo tomando en cuenta los temas analizados en clase para que los alumnos pudieran encontrar las semejanzas entre las cuestiones teóricas y la historieta.</p>	<p>5 min.</p>
--	---	---------------

<ul style="list-style-type: none"> • Se reunirán por equipos, el profesor les proporcionará una entrega de <i>La familia Burrón</i> que deberán leer para realizar la actividad. Las historietas cuentan problemas sociales y cómo los aspectos políticos afectan a los grupos menos favorecidos, todo reflejado con humor y sencillez. La lectura de estas historietas servirá para que los alumnos comprendan cómo, a partir de imágenes y texto se puede expresar un problema social. Los alumnos deben poner atención a los problemas que se presentan en la historieta y deben responder de qué trató la historieta, cuál es el tema que se presenta y cuál es la relación que existe entre las lecturas de las clases anteriores y lo que se refleja en la historieta, lo cual deberán anotar en una hoja que entregarán por equipo. 	Música Bocinas Computadora	60 min
---	----------------------------------	--------

<ul style="list-style-type: none"> • Mientras los alumnos leen, el profesor puede reproducir música de la época para ampliar la información revisada la sesión anterior. • Finalmente y debido a que debe darse un mayor tiempo para que los alumnos lean la historieta, el profesor pedirá a algunos equipos que expliquen la relación de su historieta con los procesos históricos que analizamos • El profesor cerrará la sesión explicando que aun cuando la finalidad de la historieta es entretener, los temas que se presentar son útiles para entender el momento en el que se realizan en el sentido de que se incluyen elementos de la vida cotidiana en las historias que se presentan. Tomando esto en cuenta, la historieta es una fuente para la historia porque nos acerca a la vida cotidiana y a la visión de los procesos históricos desde otra perspectiva. 	Música Bocinas Computadora	
---	----------------------------------	--

Fecha de 5ª Práctica: 25 de abril de 2016	Horario: 11:00-13:00	
<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de la sociedad en la segunda mitad del siglo XX y sus principales manifestaciones culturales. • Entender a la historieta como fuente para el estudio de la Historia. • Emplear la creatividad para elaborar una historieta 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<p>Qué vimos la sesión anterior Elementos de una historieta Para qué sirve una historieta Cómo una historieta nos da cuenta del momento en que se realiza.</p> <p>El profesor explicará a los alumnos que se trata de la última sesión de la estrategia y que, para poner en práctica lo que hemos revisado en estas clases, es el turno de que los alumnos realicen una historieta que tenga como eje alguno de los temas que se vieron en clase (economía, política, sociedad, cultura).</p>	Pizarrón	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p>

<p>Estos trabajos deben contener los elementos básicos de una historieta, los cuales el profesor ya explicó la clase anterior y los alumnos ya saben cómo emplearlos debido a que leyeron una a manera de ejemplo.</p> <p>De igual manera el tema que se incluya en el trabajo debe ser acorde a las lecturas y explicaciones del profesor.</p> <p>La historieta tendrá libertad creativa.</p> <p>El trabajo debe presentar una secuencia lógica y un problema que debe ser resuelto a lo largo de la historia.</p> <p>El profesor debe mostrar a los alumnos la rúbrica para la evaluación de la historieta a fin de que los alumnos tengan claro qué se va tomar en cuenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se trata de la última sesión que se trabajará, el profesor debe concluir con que en el periodo se dan grandes transformaciones que van a definir la vida urbana hasta nuestros días. 	<p>Hojas blancas, colores Rúbrica</p>	<p>70 min (debido a que se trata de que los alumnos pongan a prueba su capacidad de volver gráfico una información escrita y a experiencias anteriores, se sugiere dar un amplio margen de tiempo para que puedan desarrollar de manera óptima sus historietas)</p>
---	---	---

<p>Los alumnos deben quedarse con la idea de que la Historia no solo la hacen los grandes personajes y que, como ya vimos en clase, es importante darle un lugar a las manifestaciones culturales y a la vida cotidiana.</p>		<p>15 min.</p>
--	--	----------------

Fecha de 6ª Práctica: 27 de abril de 2016	Horario: 11:00-13:00	
<p>Objetivo(s) de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de la sociedad en la segunda mitad del siglo XX y sus principales manifestaciones culturales. • Entender a la historieta como fuente para el estudio de la Historia. 		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<ul style="list-style-type: none"> • Se necesitará de una sexta sesión para dar a conocer a los alumnos el resultado de sus evaluaciones para lo cual el profesor les entregará la rúbrica de su último trabajo (cada sesión se les entregará la calificación de las actividades de la sesión anterior) y les hará saber el resultado de la evaluación final por equipos. 		

Evaluación:

Cuadro de lecturas de política y economía 10%

Reflexión sobre el movimiento estudiantil 20%

Tríptico de las manifestaciones culturales 10%

Actividad con historieta 10%

Realizar historieta 50%

4.3.2 Descripción general de la práctica

La práctica se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan en el grupo 409 del turno matutino, perteneciente al cuarto semestre en un horario de 11:00 a 13:00 hrs los días lunes y miércoles.

Recordemos que en este semestre los alumnos eligen las asignaturas optativas acorde a sus intereses profesionales, las cuales cursarán en los dos semestres posteriores. En este sentido nos encontramos con alumnos a los que quizá sea la última ocasión en la que en la educación formal se adentren en temas de Historia de México.

Los alumnos del grupo tienen una edad entre 16 y 17 años. Se trató de un grupo con 53 alumnos en la lista aunque el máximo de asistencia al salón fue de 49.

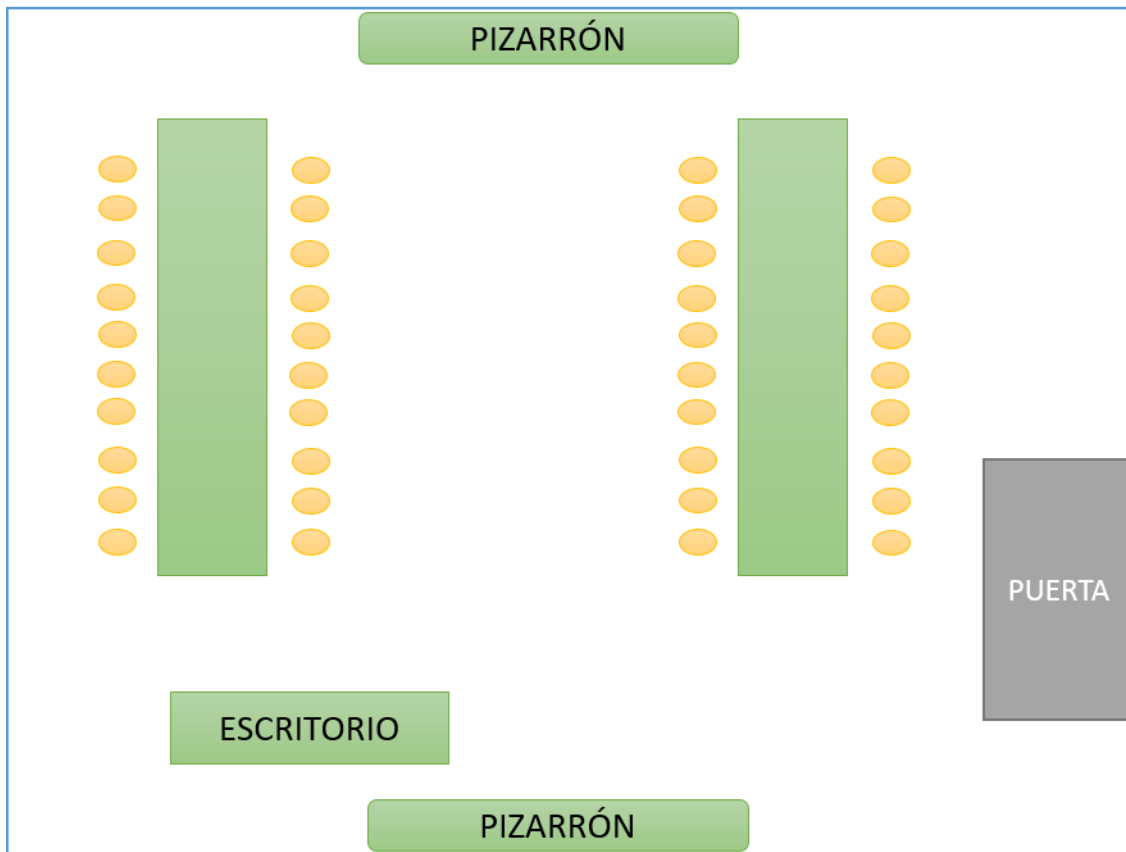
En general la actividad del profesor titular con los alumnos exigía un trabajo continuo, por lo cual no hubo ningún inconveniente en la forma de trabajo que se propuso, a pesar de realizar la intervención en los últimos días del semestre.

El profesor titular me apoyó dejando a mi cargo la asignación de un porcentaje de la evaluación de los alumnos, sin embargo y debido a que se debían entregar calificaciones antes de cerrar el semestre, solamente pude incluir dos aspectos en la evaluación formal de los alumnos: el cuadro de la primera sesión y la reflexión sobre los movimientos sociales.

Generalmente los alumnos llegaron a tiempo a las sesiones pero se dieron unos minutos para permitir que llegaran todos y que terminaran los alimentos que llevaban.

Se trató de un grupo que es atento a las explicaciones pero sobre todo que sabe trabajar en equipo ya que en cada una de las sesiones que se requirió, mostraron disposición para repartir tareas y dialogar para encontrar puntos de acuerdo. De igual manera fue un grupo muy trabajador en el sentido de que no perdieron la oportunidad de mostrar sus ideas perfectamente detalladas en las actividades que realizaron en el salón de clases.

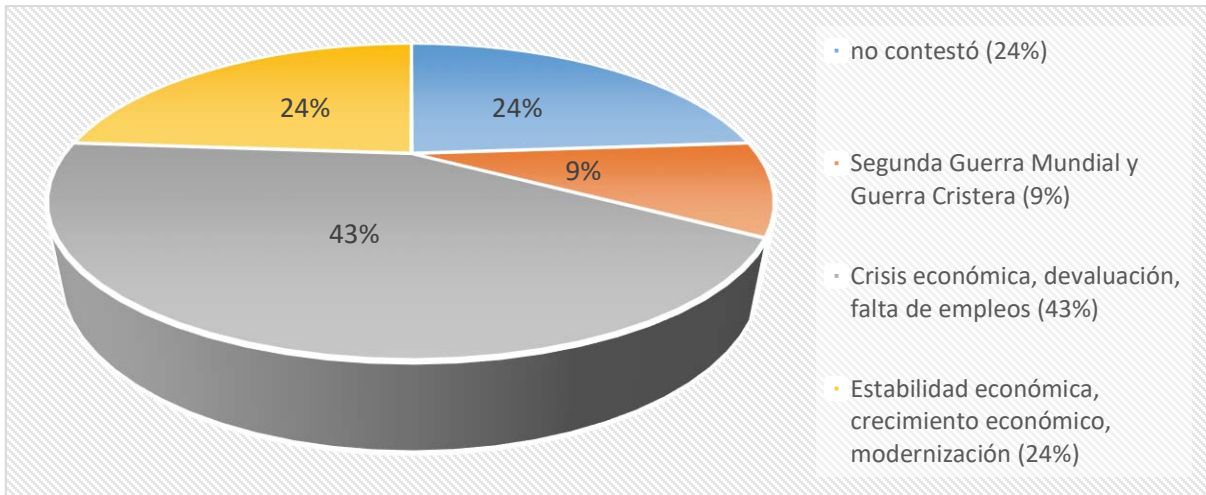
La disposición de las bancas fue la siguiente



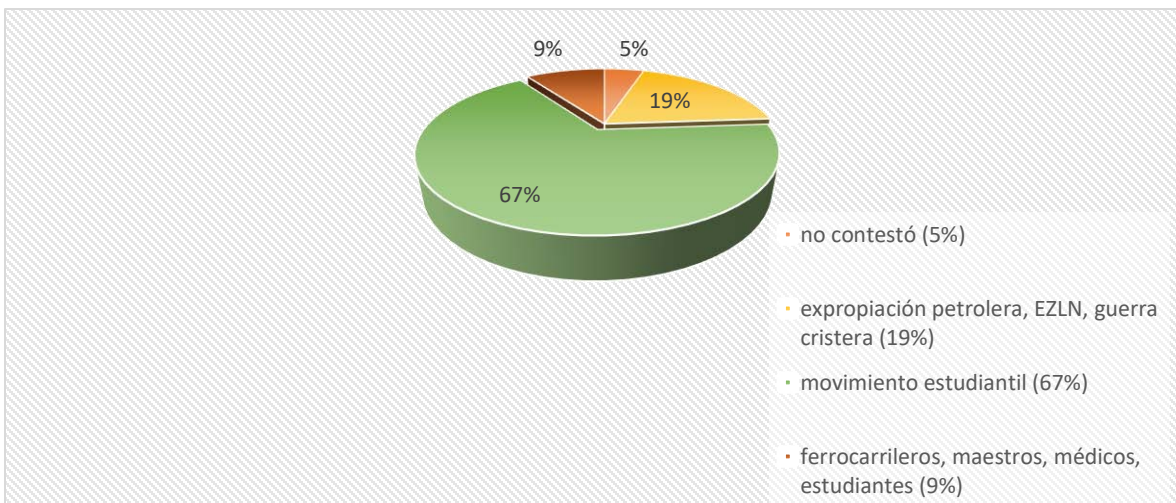
Lo cual ayudó a que trabajaran en equipo sin necesidad de mover el mobiliario, lo cual nos ahorró tiempo en beneficio del trabajo.

- Sesión 1.

El profesor titular nos presentó ante el grupo y explicamos la forma de trabajar en esas sesiones. Se preguntó a los alumnos sobre los temas que habían visto la sesión anterior para poder realizar un enlace de contenidos. Como primer actividad se pidió a los alumnos que en una hoja de su libreta escribieran tres preguntas a modo de prueba diagnóstica para conocer sus conocimientos en los temas a analizar con el grupo. En la primera pregunta: ¿Cuál es la situación de México en la segunda mitad del siglo XX? Los alumnos respondieron como se muestra en la gráfica siguiente:



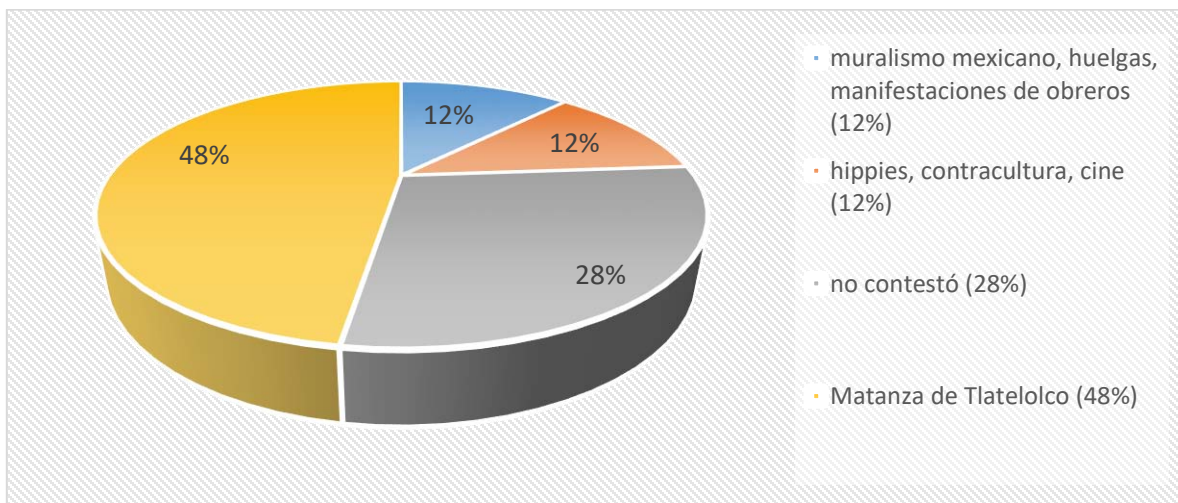
Si observamos la gráfica notamos que la respuesta más empleada por los alumnos es que existe una crisis económica, sin embargo durante el periodo de estudio (1940 a 1970) se da un auge en la economía debido a la entrada de capital extranjero y a la intervención del Estado en la economía (véase el bosquejo histórico del tema desarrollado en el capítulo tres de este trabajo); la crisis económica se da después de que el modelo del desarrollo estabilizador fracasa. La siguiente pregunta fue ¿Cuáles son los movimientos sociales que surgen en México en esa época? A lo cual respondieron como se observa en la gráfica



Si bien es cierto que la gran mayoría identificó al movimiento estudiantil de 1968 como uno de los movimientos que se da durante este periodo, otro porcentaje

incluyó, además al movimiento ferrocarrilero, al magisterial y al de médicos como parte de este periodo, lo que nos deja ver que lograron identificar estos movimientos sociales con el marco temporal de referencia. Sin embargo también es importante que un porcentaje de los alumnos no logró identificar a los grupos en contra del gobierno durante este periodo y que además, tuvieron confusión con los periodos al mencionar temas como la guerra cristera (1926-1929), la expropiación petrolera (llevada a cabo en 1938 por el presidente Lázaro Cárdenas) y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (a finales del siglo XX). Esta pregunta dejó de manifiesto que aun cuando la mayoría de los alumnos entendía lo que significa un movimiento social, no todos pudieron ubicarlos temporalmente de manera correcta.

La última pregunta estaba relacionada con las manifestaciones culturales que se llevaron a cabo en el periodo de 1940 a 1970 a lo cual mencionaron



Es importante reconocer que no hubo una aclaración sobre qué se entendía por manifestaciones culturales, ya que la pregunta iba dirigida hacia qué elementos creados por el hombre surgen durante este periodo, sin embargo la mayoría de los alumnos tomaron la palabra manifestación como un acto de protesta en contra del gobierno. Aun así, un porcentaje del total de alumnos expresó que durante ese

periodo se da la contracultura, hacen su aparición los hippies y el cine cobra fuerza.

Esta pregunta dejó al descubierto que las cuestiones culturales son las menos conocidas por los alumnos y que no logran identificar un periodo histórico con los aspectos más relevantes del periodo en cuanto a la vida cotidiana y la cultura.

Una vez recabados los datos mostrados, se hizo una breve explicación sobre los temas que se abordarían en la sesión y se proyectaron una serie de fotografías relevantes sobre el periodo (presidentes, movimientos sociales, prosperidad económica, diversiones, cantantes) con la finalidad de que, sin explicarles el contenido de las imágenes, ellos fueran capaces de relacionarlo con sus conocimientos previos. Cuando se les preguntó qué habían identificado en la presentación, la mayoría de ellos reconoció obras de infraestructura y artistas populares.

En seguida se pidió que formaran equipos de cinco personas para repartir una lectura sobre cuestiones políticas y económicas: el establecimiento del presidencialismo, la creación de empresas y con ello el crecimiento económico fueron a grandes rasgos los temas abordados en las lecturas.

Para evitar que los equipos se perdieran en la información de su lectura, se elaboró un cuestionario guía que les sirvió para prestar atención a los aspectos más relevantes (véase anexos). Así cada equipo realizó una lectura diferente y con ello obtuvieron elementos para comprender una parte del periodo estudiado.

Al finalizar el tiempo de lectura la profesora pidió que en plenaria expresaran a sus compañeros aquellos temas que contenían sus lecturas para que todos se enriquecieran con las lecturas y pudieran comprender aspectos generales a partir de las explicaciones de sus compañeros.

Para verter la información que los alumnos expresaban fue necesario elaborar un cuadro para esquematizar la información y que no quedara únicamente en la participación oral. El cuadro que se elaboró fue el siguiente

Gobierno de Miguel Alemán	Política interna
	Política externa
Intervención estatal	¿En qué consistió?
	Características
Papel de los empresarios	
Apoyo a los trabajadores	
Apoyo en el campo	
Desarrollo estabilizador	¿Qué es?
	Características
	Decadencia

En el cuadro se incluyeron cuestiones sobre la política y la economía sin descuidar a los grupos sociales involucrados como a los empresarios, trabajadores y campesinos. Así, al finalizar la clase, los alumnos tuvieron una visión del periodo tomando en cuenta distintas características y grupos sociales.

En los anexos se incluyen algunos ejemplos de los cuadros que elaboraron los estudiantes con la información de las lecturas.



Aplicación de la evaluación diagnóstica en la primera sesión.



Presentación de imágenes con momentos, personajes y manifestaciones culturales representativas del periodo de 1940 a 1970.



Mientras los alumnos leen, se anotó en el pizarrón el cuadro que llenarían con la información de las lecturas.

- Sesión 2

Los alumnos comentaron en la primera sesión que el último tema que revisaron con el profesor titular fue la Guerra Cristera,¹⁶¹ para lo cual entre ese tema y del que nos ocuparemos con la estrategia había más de 10 años sin abordar. Por ese motivo la profesora de práctica docente me sugirió que en esta segunda sesión se explicaran a los alumnos los aspectos más relevantes de esos diez años, a fin de dar continuidad a los temas y que los alumnos no se quedaran con la idea de una historia fragmentada o aislada. De esta manera, los primeros minutos de la sesión se emplearon para abordar los aspectos más representativos desde 1929 hasta 1946.

Por cuestión de tiempo con el profesor y por el fin de semestre se decidió que en la sesión dos entraríamos de lleno al análisis de las historietas del periodo ya que los alumnos ya tenían conocimiento de las cuestiones económicas y políticas y eso permitió que entendieran los contenidos de las tiras gráficas.

Para esta sesión realizamos una selección de historietas de *La Familia Burrón* en donde claramente pudieran visualizarse problemas económicos y sociales como la falta de vialidades, el crecimiento de la población, las diferencias entre ricos y pobres y la vida nocturna entre otros. Nuevamente en equipos los alumnos leyeron la historieta y rescataron en primer lugar la temática para posteriormente identificar aquellos elementos que tuvieran semejanza con el contexto que habíamos revisado la sesión anterior. Cada equipo explicó a sus compañeros su historieta y en conjunto analizamos sus características con la finalidad de comprender que las historietas, además de divertir al público lector, son un referente que nos puede dar indicios de la época en la que surgen.

Nos resultó fundamental incluir el análisis de la historieta del periodo porque, a la par que comprendían cómo se puede emplear una historieta como fuente para el

¹⁶¹ Enfrentamiento que se da entre 1926 a 1929 entre la población católica y los soldados debido al conflicto entre el gobierno de Plutarco Elías Calles y el clero católico al tratar de aplicar el artículo 3º constitucional, el cual le quitaba privilegios a los religiosos en materia educativa, además de la prohibición de llevar a cabo cultos religiosos fuera de las iglesias. Para mayor información sobre el conflicto Véase John, F. Dulles, *Ayer en México. Una crónica de la Revolución, 1919-1936*, México, FCE, 654 p.

estudio de la Historia, nos adentramos a una de las manifestaciones culturales más representativas del periodo de estudio.



Explicación por parte de la profesora sobre los antecedentes del periodo.



Preguntas de los alumnos sobre la revisión histórica antes de iniciar el tema propuesto en la estrategia.



Los alumnos atentos a la explicación de la profesora

- Sesión 3

Retomando el plan de práctica original, en esta sesión expusimos sobre el movimiento estudiantil de 1968, tomándolo como el movimiento más representativo del periodo a analizar. Debido a la luz del sol y a la poca nitidez del proyector, se tuvo que emplear el pizarrón para la explicación hacia los alumnos: a través de un mapa mental se expusieron los motivos que dieron pie al movimiento así como sus principales características y su desenlace. Esta manera de dar la explicación ayudó a los alumnos a comprender mejor el movimiento y generó interés.

Una vez que los alumnos conocieron el contexto general, se les proporcionaron fragmentos de la lectura *La noche de Tlatelolco* para que conocieran por ellos mismos los testimonios de los actores del movimiento y para que comprendieran su sentir y sus motivaciones. Los fragmentos seleccionados del libro pueden verse en los anexos del trabajo.

Estas lecturas sirvieron para que los alumnos conocieran la otra parte de la historia, ya que estamos acostumbrados a acercarnos a ella a partir de los grandes personajes y los datos oficiales, sin embargo es necesario acercarnos a

la otra mirada de un mismo suceso. Con las lecturas los alumnos se sintieron interesados e identificados, el tiempo destinado en la teoría se sobrepasó pero enriqueció la actividad porque los alumnos en ningún momento perdieron el interés.

A continuación de la lectura, se planteó la elaboración de un ensayo por equipos en donde incluyeran las siguientes cuestiones: ¿Por qué los jóvenes protestan contra un orden establecido? ¿Qué dejó el movimiento de 1968? ¿Por qué son importantes los movimientos sociales? ¿Creen que en la actualidad se pueda presentar un movimiento de este tipo?

Las reflexiones que realizaron los alumnos se evaluaron con una rúbrica (véase anexos) y resultan interesantes porque la gran mayoría incluyó movimientos que se han presentado en la actualidad y concluyeron que no se puede llevar a cabo un movimiento de este tipo porque nos encontramos ante una sociedad conformista a la que no le interesa el cambio (véase anexos con algunas reflexiones).

Al finalizar la clase expusieron sus respuestas resaltando la importancia de las redes sociales y el miedo al gobierno como límite a la actuación de los grupos sociales.



Lectura por equipos de *La Noche de Tlatelolco*



Lectura por equipos de *La Noche de Tlatelolco*



Lectura por equipos de *La Noche de Tlatelolco*

- Sesión 4

De nueva cuenta hubo un cambio en la estrategia didáctica ya que se pensó aprovechar el interés de los alumnos en los movimientos sociales y en el crecimiento de la economía para que lo plasmaran en la elaboración de la historieta.

Debido a que existía la posibilidad de que todos los alumnos eligieran el tema del movimiento estudiantil, se realizó un sorteo para definir el tema de su trabajo. Los tópicos fueron: gobierno de Miguel Alemán, papel de los empresarios, papel de los trabajadores (organizados en sindicatos), situación del campo, la organización estudiantil en la década de 1960, movimiento de 1968 visto desde el gobierno y movimiento de 1968 desde el punto de vista de los estudiantes. Se empleó todo el tiempo de la sesión para que se organizaran por equipos con respecto al argumento de la historieta, los personajes y la extensión; de igual forma dividieron el trabajo para la elaboración de cada aspecto. Los alumnos se entusiasmaron con la actividad ya que tuvieron la oportunidad de mostrar su creatividad en la elaboración de la historieta, también fue interesante que revisaron sus apuntes y las imágenes que les mostré para hacer una representación apegada a la realidad. Esta actividad también tuvo una rúbrica para su evaluación que se puede ver en los anexos al igual que algunas historietas realizadas por los alumnos.

Al revisar los trabajos quedó de manifiesto que los alumnos comprendieron los contenidos al llevarlos de lo teórico a lo gráfico con trabajos elaborados con gran detalle. Esta sesión concluyó con la entrega de la actividad ya que el tiempo destinado para la clase terminó sin poder realizar un cierre, sin embargo como lo menciona Gadamer, “es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad”.¹⁶² En tal sentido, consideramos que aun cuando el cierre del contenido no se haya podido realizar, los alumnos ganaron más con los trabajos que realizaron.

¹⁶² Hans Georg, Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000, 55 p, pp. 39-40.



Elaboración de historietas por equipos.



Elaboración de historietas por equipos.



Elaboración de historietas por equipos.



Elaboración de historietas por equipos.

- Sesión 5

En esta ocasión, se realizó un resumen general de los temas analizados hasta ese momento y se mencionó a la cultura como parte importante de la Historia en donde las actividades cotidianas y las transformaciones en la vida de los actores de un momento determinado son parte esencial de la comprensión.

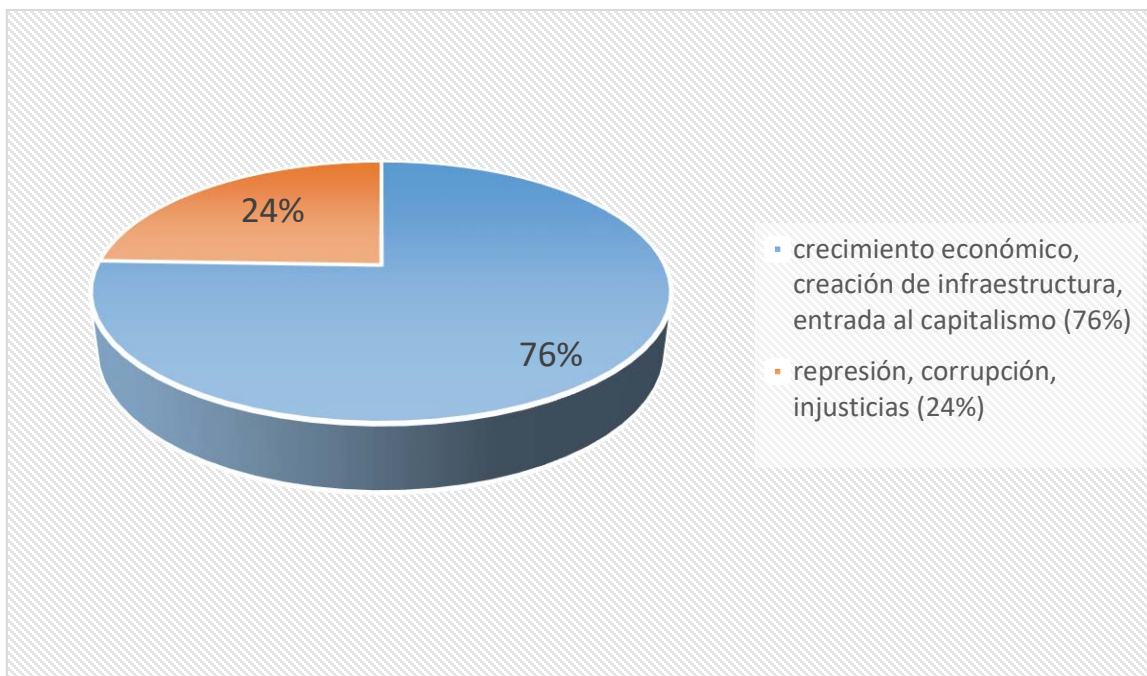
De nueva cuenta cambió la planeación debido a que el profesor titular solicitó la evaluación de las actividades para sacar promedios generales del semestre, por tal motivo nos pareció pertinente que en esa evaluación quedaran plasmadas únicamente las actividades de las primeras sesiones y en esta última los alumnos no leyeron y solo atendieron a las explicaciones de la profesora, acompañada con música. Las clases anteriores las sesiones terminaron exactamente a la 1 y en los comentarios finales los alumnos expresaron que se sintieron presionados, por lo cual esta clase de cierre fue pertinente para relajar el ambiente y compensar el trabajo de los días anteriores.

Se tocaron temas como el cine y la forma en que el contexto en el que se desarrolla toma un papel fundamental en sus temáticas; también se hizo hincapié en la transformación de la visión de la mujeres; se retomaron aspectos como la creación de infraestructura y el impacto en la sociedad; la introducción de nuevas tecnologías; los medios de transporte y la música como forma de expresión en una sociedad cambiante. Se reprodujeron pistas con ritmos como danzón, cha cha cha, mambo y de artistas como los Beatles, Elvis Presley, los Belmont y finalizamos con Chava Flores.

Este recorrido musical ayudó a los alumnos a comprender que la Historia puede ser vista desde diferentes manifestaciones culturales, no solo desde el punto de vista político y de los grandes personajes (aunque no por eso se excluyen).

Para terminar la sesión se volvió a formular a los alumnos las tres preguntas de la primera sesión con la finalidad de evaluar si habían comprendido los temas y los habían relacionado con el periodo estudiado.

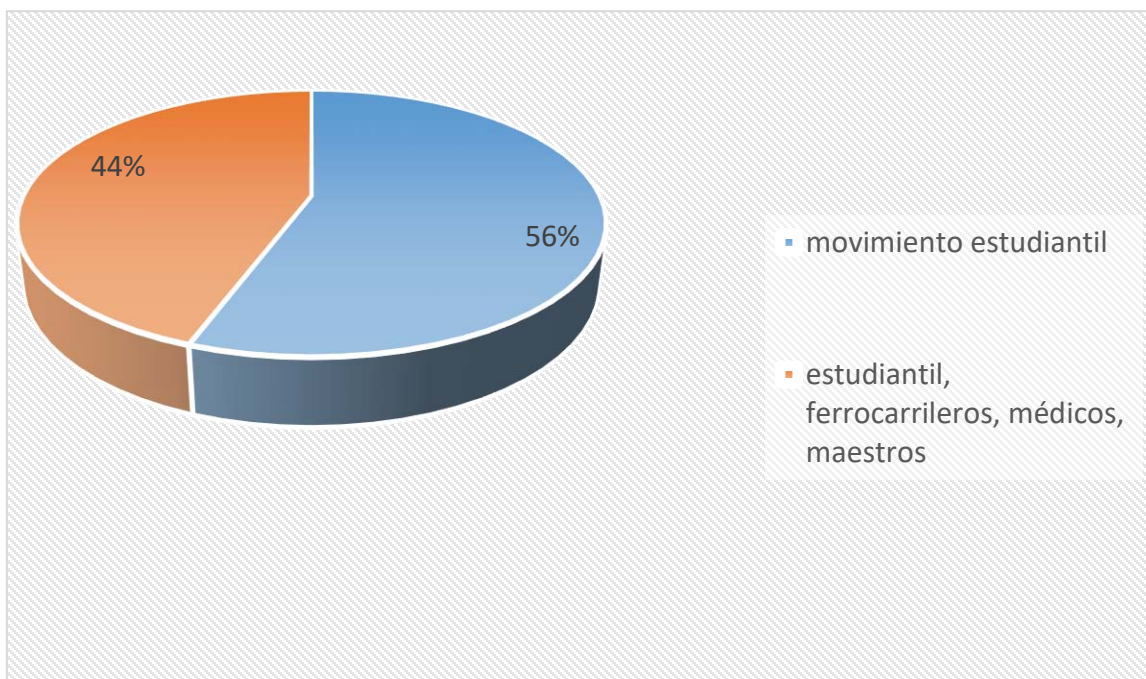
Con respecto a la pregunta ¿Cuál es la situación de México en la segunda mitad del siglo XX? Las respuestas quedan organizadas de la siguiente manera:



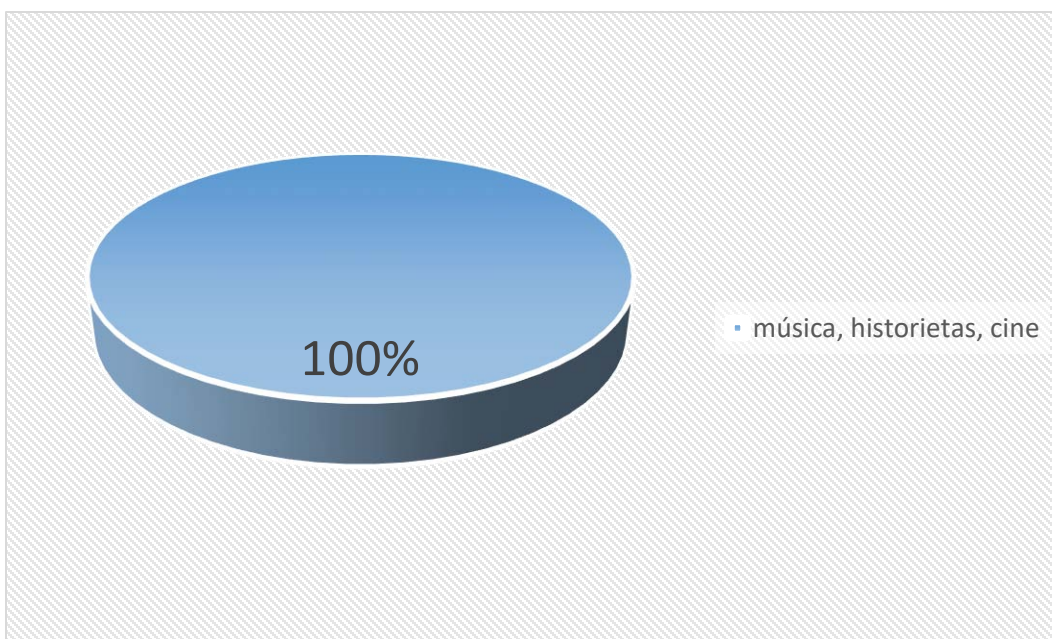
Si se comparan con la gráfica anterior podemos notar que ya existe una homogeneidad en cuanto a las respuestas: ya no se menciona la Guerra Cristera y ya no hay alumnos sin responder; en cambio se polarizan, por un lado la mayoría de ellos expresa que durante el periodo hay prosperidad económica que se ve reflejada en la condición de los trabajadores, de los campesinos y en general de las ciudades. Sin embargo el 25% aseguró que aún con todo el crecimiento, se trató de una sociedad reprimida (huelgas, corrupción) y desigual. Es cierto que las dos respuestas muestran un aspecto de la realidad que se vivió a partir de 1950.

Las respuestas a la segunda pregunta ¿cuáles son los movimientos sociales que surgen en México de 1940 a 1970? fueron dos: movimiento estudiantil y una más completa que incluía a los ferrocarrileros, médicos y maestros. Estas respuestas son claramente diferentes comparadas con la primera sesión: en primer lugar, todos responden la pregunta y en segundo, ya no hay confusión entre los momentos históricos ya que no hacen mención ni de la Guerra Cristera ni del Ejército Zapatista. Ahora bien, uno de los puntos débiles de la práctica es que nos enfocamos en el Movimiento Estudiantil de 1968 por lo cual la mayoría de los

alumnos únicamente identificó ese suceso; el 44% de ellos sí hicieron mención de otros movimientos como el médico, ferrocarrilero y magisterial.



En relación con la última cuestión: Menciona algunas de las manifestaciones culturales que se dan en esta época, la respuesta es homogénea: historietas, música (como danzón, mambo, rock&roll), cine, vida nocturna.



Analizando los gráficos de la primera sesión y lo comparamos con ésta, encontramos un incremento del 12% que hacía mención al cine y a la contracultura como un 100% que reconoce en la historieta, la música, el cine y las diversiones en general una manifestación cultural susceptible de ser historiada.

Finalmente, se preguntó a los alumnos su opinión sobre los temas analizados en clase a lo cual expresaron que fueron clases dinámicas, que les gustó emplear diferentes métodos de enseñanza, que todos participaron en clase, que las explicaciones les ayudaron a entender los temas; sin embargo también comentaron que en algunas clases escribí demasiado en el pizarrón, que tuvieron poco tiempo para las actividades, que se sintieron presionados y que no les gusta trabajar en equipo en todas las sesiones. Estas respuestas nos muestran que si bien los alumnos consideraron un acierto la estrategia, también hay varios puntos que todavía son necesarios modificar.

- Sesión 6: tal como se planteó en la estrategia, la última sesión con los alumnos estuvo dirigida a entregar los resultados de la evaluación y a la entrega de calificaciones de las actividades.

4.3.2 Análisis crítico

Una vez que explicamos lo que sucedió en cada una de las clases es necesario hacer un contraste entre lo que se propuso en la planeación y lo que ocurrió en la práctica, tomando en cuenta que en un aula se ponen en juego una gran cantidad de factores que gran parte de las veces no se pueden predecir al momento de elaborar una estrategia.

- El primer punto de análisis es el tiempo destinado para las actividades, ya que aunque aumentó considerablemente en comparación con la primera intervención en el aula, los alumnos se sintieron presionados con las actividades. La planeación que se realizó tuvo una duración de 120 minutos

y no se pensó en alguna eventualidad o retraso y en la práctica fue necesario hacer un retroceso en los acontecimientos para que los alumnos comprendieran la continuidad en el curso histórico. Consideramos un acierto porque los alumnos pudieron entender que los acontecimientos no son aislados y que los procesos no tienen un origen espontáneo. Sin embargo no se había planeado un tiempo de la clase para esa actividad por lo que de nueva cuenta nos retrasamos en cuanto a lo que se había sugerido en la estrategia.

Otro elemento con respecto al tiempo tiene que ver con emplear demasiado tiempo escribiendo en el pizarrón con la finalidad de hacer esquemas claros para los alumnos, en detrimento de las actividades que pudieran aportar un conocimiento más activo por parte de los alumnos.

Por tal motivo se sugiere que el profesor establezca un ritmo de trabajo desde la primera clase y que los tiempos deben respetarse, sin embargo en algunas ocasiones es válido que el tiempo destinado se supere, sobre todo cuando los alumnos trabajan con gran cantidad de detalles gráficos como en el caso de la historieta.

Es necesario planear las actividades dejando unos minutos de “reserva” con el fin de superar cualquier eventualidad y sobre todo poner énfasis en aquellos contenidos que se desee reforzar.

Si bien es cierto que es necesario que los alumnos tengan la información, consideramos que existen diferentes maneras de acercarlos a ella de una forma dinámica.

- Otro punto se refiere a las modificaciones de la estrategia con el curso de las sesiones tomando en cuenta las necesidades particulares del grupo para que se adquiriera un aprendizaje que fuera significativo. Derivado de ello fue el cambio en la evaluación, la cual no pudo llevarse a cabo como se planteó por la falta de tiempo para cubrir todos los aspectos. Si bien no afectó en gran medida el desarrollo de la clase, sí pudo provocar confusión en los alumnos porque no se explicó desde el inicio qué se evaluaría. Pese a esto, el uso de las rúbricas fue un apoyo porque con cada actividad se

señalaban los aspectos a evaluar. Por tal motivo consideramos que uno de los trabajos del docente es adecuarse a la realidad en la que se desenvuelve y en este sentido la estrategia no es algo inamovible que debe seguirse al pie de la letra, por el contrario, los cambios se pueden realizar en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

- En cuanto a la forma de realizar las actividades la mayoría de los alumnos expresaron que no les agradó trabajar en equipo durante todas las sesiones. Por ende será necesario cambiar la forma en que se realizan las actividades para hacer la clase más dinámica y para conocer la forma de expresión particular de los alumnos.¹⁶³ Considerando este aspecto, es necesario que el profesor esté atento a lo que los alumnos opinan, ya que son ellos los principales implicados en el proceso.

En cuanto a los aspectos rescatables de la intervención, podemos enlistar los siguientes:

- Se logró una mayor empatía con los alumnos al conocer e interactuar en su contexto por tercera ocasión; si bien es cierto que en la primera práctica se intentó dar un clima de confianza consideramos que no se logró completamente sino hasta esta última intervención.
- Los textos empleados en las sesiones enriquecieron la clase al tocar temas específicos y hacer uso de imágenes del periodo. Los testimonios del de 1968 Movimiento Estudiantil tuvieron gran recepción por parte de los alumnos, quienes se interesaron por el tema y comprendieron la importancia de los movimientos sociales desde la óptica precisamente de los grupos involucrados.
- Las imágenes proyectadas y la música utilizada en clase apoyaron a la comprensión integral del periodo, dejando en los alumnos la noción en donde los grandes personajes no son los únicos que hacen la historia.

¹⁶³ Sería interesante que en la reflexión sobre el movimiento estudiantil los alumnos realizaran reflexiones individuales en el sentido de que el profesor podría acercarse más a los pensamientos de cada alumno a partir de lo que escriben y de cómo se expresan sobre un acontecimiento determinado; desde luego los alumnos ejercitarían el pensamiento crítico y la redacción.

Estos recursos fijaron la atención de los alumnos en elementos cotidianos y pudieron hacer una relación entre lo que conocen y les es conocido, con lo que se analizó en clase.

- La lectura y análisis de la historieta fue un elemento a favor ya que los alumnos entendieron cómo esa manifestación cultural puede dar indicios de lo que ocurría en su momento, además de que los episodios seleccionados mostraron una clara relación con los problemas actuales.
- La elaboración de una evaluación diagnóstica y una final, mostraron los avances que tuvieron los alumnos al término de la estrategia, ya que en las intervenciones anteriores no se había realizado y no se pudieron medir los resultados.

En general resumen, el uso de la historieta es viable en la enseñanza de la historia porque los alumnos no solo comprenden que hay distintas formas de interpretar los procesos históricos, sino que al realizar una historieta, son capaces de mostrar lo que comprendieron a partir de imágenes.

4.4 INTERPRETACIÓN DE LAS INTERVENCIONES EN EL AULA

Las prácticas docentes realizadas durante la Maestría tuvieron como objetivo aplicar la estrategia didáctica que propusimos para una mejora en la Educación Media Superior, en este sentido es enriquecedor observar la evolución de las estrategias al estar en contacto con los alumnos. Esto permitió modificar, conservar o eliminar elementos propuestos con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Debemos recordar que un profesor requiere observar y comprender a sus alumnos para realizar actividades que los beneficien por lo cual una estrategia didáctica nunca estará completamente terminada ya que el éxito de ella dependerá de la forma en que se adapta a las necesidades de los alumnos.

Por consiguiente, durante estas intervenciones con el grupo pudimos detectar fortalezas y debilidades en la aplicación de la estrategia y trabajar para cambiarlas hasta lograr que los alumnos se interesaran completamente en ella. Si bien es cierto que aún existen detalles que pueden modificarse y que la estrategia está a disposición de adecuaciones, podemos decir que se trata de una estrategia viable para la enseñanza de la Historia en el Nivel Medio Superior.

Ahora bien, como ya lo mencionamos en el primer capítulo de este trabajo, la intervención en el aula estuvo respaldada por un sustento teórico y por tal motivo consideramos necesario hacer explícito cómo es que estos elementos tuvieron cabida al momento de realizar la estrategia y aplicarla, tomando en cuenta que teoría y práctica no se pueden separar (aunque no siempre concuerdan del todo). Así pues, una vez que se explicó detalladamente lo que ocurrió en el aula, interpretaremos su relación con la teoría:

- Con respecto al aprendizaje significativo se planteó que los alumnos se acercarán al tema a partir de sus propios intereses y de elementos que ayudaran a comprender los temas analizados a partir de lo que ellos mismos conocían. Se pensó en el trabajo en equipo como una forma de relacionarse con su entorno y compartir ideas a la par que se lograba la interacción para lograr un objetivo común. Se proyectó además que el profesor requería estar atento a las necesidades del grupo para lograr enlazar contenidos y realizar actividades en donde los alumnos tuvieran un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el profesor que se convertiría en una guía para los alumnos al conocer sus intereses. Las actividades requerían ser variadas e incluir en ellas diversos materiales. Finalmente consideramos la evaluación como un proceso continuo que no se agota con un examen, sino que se toman en cuenta una multiplicidad de factores para abarcar todos los aspectos que comprende la vida en el aula. De esta manera contrastando los elementos teóricos con las intervenciones en el CCH observamos que desde la realización de la estrategia se privilegió la participación activa de los alumnos, en este sentido todas las sesiones incluyeron una o más actividades a realizar por parte de los

alumnos una vez que la profesora explicaba los contenidos y los adentraba en el periodo histórico (considerándola también como parte activa al implementar acciones en favor del aprendizaje de los alumnos).

No solo se llevó a cabo una reproducción de contenidos, sino que se implementaron actividades para inducir a la comprensión (de los procesos económicos, el crecimiento de las ciudades, la vida cultural), reflexión (de los movimientos sociales, su repercusión y relación con la actualidad) e interpretación (realización de historieta) de los temas analizados.

Las actividades se realizaron en equipos (cuadros, lecturas, esquemas, reflexión e historieta) por lo cual se logró la interacción entre los miembros del grupo.

La profesora se adentró a los intereses de los alumnos, al entender el tipo de música que escuchan y los temas que les resultaban más atractivos para partir de ellos y lograr que los alumnos comprendieran que los procesos históricos no están alejados de su realidad. En este sentido se hizo uso de diversos materiales como videos, fotografías, música, historietas para enlazar elementos comunes de su entorno al aprendizaje de la Historia.

Con respecto a la evaluación no se puso énfasis en un examen en el cual recaería la evaluación, por el contrario cada actividad formaba parte de ella para evitar descuidar elementos importantes; así pues la memorización pasó a segundo plano y realzamos aspectos en donde el alumno puso en práctica habilidades como la organización para el trabajo en equipo, la expresión de ideas e interpretación de procesos.

- En consideración a la hermenéutica consideramos aspectos teóricos como la fusión de horizontes en donde el profesor es capaz de comprender a los intereses y motivaciones de los alumnos los cuales se desenvuelven en un ambiente ajeno al suyo; la fusión de horizontes también entendida como la comprensión de un periodo histórico aun cuando las condiciones en las que se desarrolló sean distintas a la que viven los alumnos en su cotidianidad.

También tomamos de este sustento teórico el concepto de prejuicio, es decir las valoraciones e ideas con que los alumnos se acercan a un tema determinado las cuales serán determinantes para la comprensión. Todo ello considerando que la Historia no es una verdad absoluta sino que se construye a partir de las distintas interpretaciones que de ella se hagan.

En este punto la relación con la práctica docente se torna evidente: como ya lo mencionamos, la profesora se acercó a los intereses y motivaciones de los alumnos para ayudarlos a comprender el periodo por tal motivo, se logró una fusión de horizontes entre los intereses de la profesora y de los alumnos; también se llevó a cabo al momento de realizar la historieta ya que los alumnos pudieron realizar su propia interpretación del México de 1940 a 1970 a partir de las lecturas, las explicaciones de la profesora y sus propias vivencias. Cada una de las historietas (incluidas en los anexos) reflejan la propia forma de pensar y de expresarse de los alumnos sin dejar de lado las explicaciones históricas que se revisaron en clase.

- En cuanto al sustento teórico-histórico que se incluye en este trabajo expusimos que la Historia cultural abre su campo de estudio a nuevos problemas que pueden ser analizados a partir de distintas manifestaciones del hombre que no se tomaron en cuenta por mucho tiempo. Esta nueva forma de comprender la Historia considera obsoletos paradigmas como la verdad absoluta de los archivos y la nula interpretación y se vuelve más generosa en cuanto a la manera de acercarse y hacer la Historia.

En la práctica se hizo presente la Historia Cultural durante las explicaciones con testimonios, fotografías y música; haciendo énfasis en que a partir de estos elementos se construyen interpretaciones históricas que incluyen a distintos grupos sociales y desde las cuales se toman en cuenta elementos que difícilmente encontrarían en las fuentes oficiales. Sin embargo la principal aportación de esta estrategia es el uso de la Historieta como fuente para el estudio de la Historia (al analizar la historieta *La Familia Burrón*) y como soporte para la creación de interpretaciones por parte de

los alumnos. Si bien es cierto que se explicó qué es la Historia Cultural, al llevarlo a la práctica con la realización de historietas los alumnos comprendieron que las fuentes se diversifican, que el campo de estudio se abre a distintas actividades y que la Historia va más allá de la búsqueda de documentos en el archivo.

Haciendo un balance entre teoría y práctica consideramos que el sustento para la realización de la estrategia y su ejecución estuvo presente y que se llevaron a cabo actividades que corroboraron una correspondencia entre ellas.

Finalmente en el siguiente apartado se hace una comparación entre las tres intervenciones para detectar los elementos que persistieron y los que cambiaron en la estrategia didáctica.

- El semestre en el que se desarrollaron las prácticas fue el cuarto (en donde se inserta la estrategia didáctica), en la asignatura de Historia de México II sin embargo en la segunda sesión fue necesario adentrarnos en una unidad temática diferente, en el tercer semestre en la asignatura Historia de México I, lo cual ayudó a constatar que la estrategia en sí (uso de la historieta) es viable en diferentes temas y asignaturas.
- Tema: La estrategia está diseñada para aplicarse en la asignatura Historia de México II en la Unidad III llamada “Modernización económica y consolidación del sistema político mexicano 1940-1970”. En la primera intervención se realizó la estrategia en la Unidad planeada, sin embargo se tomaron todos los temas de ese bloque para trabajar con los alumnos,¹⁶⁴ lo cual fue un punto en contra de la estrategia porque al querer abarcar tantos temas en solo dos sesiones, se omitieron datos importantes y el proceso quedó inconcluso debido a la premura de las actividades. En la tercera intervención ante el grupo se analizó esta debilidad y se planteó que, para

¹⁶⁴ Los temas que abarca la unidad son: Modalidades del desarrollo económico en el contexto de los cambios mundiales; Presidencialismo, unipartidismo y corporativismo; Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad y Modernidad urbana.

lograr mejores resultados con los alumnos, se tomaran únicamente algunos temas de la Unidad y se pusiera énfasis en los procesos por lo cual solamente se trabajó con los temas Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad y Modernidad urbana. Este cambio arrojó mejores resultados porque no hubo una saturación de datos y se comprendieron los procesos que se dieron en el periodo de estudio. En la segunda intervención también se planteó centrar la atención en un tema en específico de la Unidad III de Historia de México I por lo que se trabajó con el tema de Conquista militar y espiritual.

- Tiempo de la práctica (sesiones): es quizá una de los cambios más notables que se dieron en la práctica ya que en un primer momento únicamente contamos con dos sesiones para desarrollar la estrategia, lo cual propició que los temas fueran tratados de manera superficial. En la segunda intervención el número de sesiones aumentó a tres sin embargo todavía las actividades planeadas tuvieron poco tiempo para desarrollarse. En la última práctica frente a grupo aumentó considerablemente el número a seis sesiones, lo que ayudó a que se tocaran los temas con más detenimiento y se diera más tiempo para que los alumnos desarrollaran las actividades propuestas en la estrategia.
- Evaluación: otro punto débil de las primeras dos intervenciones fue la falta de una evaluación diagnóstica, formativa y final, en donde se reflejara cuál era la información con la que contaban los alumnos al inicio de la práctica, así como los resultados obtenidos al finalizarla. Si bien es cierto que un indicador de los logros obtenidos podemos verlo en la elaboración de los cuadros y la historieta, porque en ellos explican los contenidos analizados, consideramos pertinente que se realice una evaluación formal con preguntas concretas que den cuenta de los avances logrados. En las dos últimas sesiones sí se tomaron en cuenta las actividades para la evaluación

sumativa del semestre por lo cual fue necesario otorgar porcentajes a las actividades.

Solamente en la última práctica se aplicó una evaluación diagnóstica con tres preguntas generales sobre los temas que se abordarían en las intervenciones y, al finalizar, se volvieron a realizar las mismas preguntas con la finalidad de considerar si hubo un avance en cuanto a la información proporcionada por los alumnos.

A partir de la segunda práctica se implementó el uso de rúbricas en donde se especificaron los elementos que se evaluarían de cada actividad, si bien es cierto que comenzó como una petición del profesor titular de la asignatura, pudimos notar que su uso fue positivo en el sentido de que los alumnos tenían claro qué debían hacer y cuáles elementos se considerarían en la evaluación, así como el porcentaje asignado a cada rubro.

- Actividades en el aula: la creación de esquemas (cuadros de doble entrada, cuadros sinópticos) y la elaboración de la historieta sirvieron de base en la estrategia didáctica y permanecieron en las tres intervenciones porque comprobamos su efectividad para sintetizar información y para comprobar lo aprendido en clase. Sin embargo en la última sesión y debido no solo a que el tiempo de práctica se amplió, sino sobre todo a que teníamos más claros los temas a tratar y los aspectos que consideramos relevantes del periodo, las actividades se diversificaron. Además de los cuadros y de la historieta, los alumnos pudieron realizar un análisis más detallado de una historieta del periodo y su relación con el contexto en el que se desarrolló, pudieron también realizar una lectura sobre el movimiento estudiantil de 1968 y ejercitaron su capacidad reflexiva al escribir por qué son importantes los movimientos sociales y si creían que se podría realizar alguno en la actualidad, estas actividades apoyaron a que los alumnos tuvieran clases dinámicas y se insertaran como parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Lecturas: fueron otro de los elementos que tuvieron grandes transformaciones en comparación con la primera intervención. En un primer momento se dejó el texto de Francisco, González Gómez (*Historia de México II. Del porfirismo al neoliberalismo*, México, Ed. Quinto sol, 2006, 218 p.) que se emplea en el Colegio como texto base. Sin embargo nos parece que la información proporcionada es muy general y únicamente se refiere a aspectos políticos, por lo cual deja de lado otros rubros importantes de analizar, en este sentido nos dimos a la tarea de buscar obras que tuvieran información clara y precisa sobre los acontecimientos políticos y sociales, pero que no olvidaran el aspecto social y cultural. Después de varias consultas decidimos que la mejor opción era extraer artículos de investigadores especializados que se publicaron en revistas de divulgación general. Estos textos, además de la forma sencilla y explícita de escribir, incluyen imágenes de archivos fotográficos que apoyan la explicación. Nos pareció un acierto el uso de estos textos porque adentraron a los alumnos al periodo sin la necesidad de profundizar en cuestiones más especializadas.

El texto de Elena Poniatowska fue sugerido por la profesora de práctica docente y nos pareció adecuado para que los alumnos conocieran los sucesos desde el punto de vista estudiantil y con el cual se sentirían identificados (a pesar de que existen diferencias entre el periodo de estudio y la actualidad)

- Material adicional: en la primera intervención únicamente se empleó el pizarrón y las lecturas asignadas para las dos sesiones, en la segunda práctica se realizó una presentación en power point para explicar los aspectos más relevantes de la situación de Mesoamérica a la llegada de los españoles, sin embargo en la tercera sesión se planteó un cambio en la estrategia original al implementar no solo una presentación en power point sino también imágenes del periodo, video de los aspectos culturales más relevantes de 1940 a 1970 y música, para situar a los alumnos en el

contexto cultural y en las manifestaciones del periodo. Consideramos que la implementación de este material ayudó a enlazar cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales de una manera dinámica, ya que los alumnos se acercaron a la música que, si bien ellos ya conocían, quizá no la habían relacionado con el momento en el que surge.

- Corriente historiográfica empleada: A pesar de considerar una actividad en donde la historia cultural tuviera una fuerte influencia, en la primera intervención únicamente nos centramos en cuestiones políticas (por la gran cantidad de temas y el poco tiempo para abordarlos); en la segunda intervención y a pesar de tratar de corregir ese error, se siguió considerando un papel preponderante a la historia política, pero se realizó un ligero esbozo de historia cultural. En la última práctica docente todavía se trabajó con historia política y económica pero cada vez más vinculada con cuestiones sociales; de igual forma se brindó un espacio a la historia cultural. Como ya lo mencionamos en apartados anteriores, la Historia cultural no debe desvincularse de los elementos contextuales en la que se desarrolla porque solo a partir de su estudio tendrá razón de ser. En este sentido es lo que se planteó en la última práctica: tomar en cuenta aspectos sociales pero sin descuidar la política y la economía.
- Resultados generales: En la primera práctica el indicador principal del éxito de la estrategia fueron las historietas elaboradas por los alumnos, éstas se realizaron en hojas de acetato con la finalidad de que al terminar, pudieran mostrar sus resultados a sus compañeros, sin embargo podemos decir que el tiempo fue un factor limitante ya que trabajaron presionados y no alcanzó el tiempo para que expusieran todos los equipos su trabajo. Es importante decir que aunque la realimentación de los compañeros es importante, al elaborar las historietas en el acetato se perdió gran parte de la creatividad de los alumnos, en el sentido de que los trazos no fueron del todo precisos ni detallados al dibujar con marcadores.

En la segunda sesión se cambió el soporte y se pidió a los alumnos que realizaran la historieta en hojas de papel y que emplearan para ello lápiz y colores. Si comparamos los trabajos, podemos encontrar colores más vivos, personajes más detallados e incluso historias más largas en esta sesión, por lo cual corroboramos que hay una mayor oportunidad al emplear hojas blancas (véase anexos)

Tomando en cuenta el éxito obtenido, de nueva cuenta se descartó el uso de los acetatos y se pidió que realizaran la historieta en hojas de papel, en esta ocasión los personajes fueron aún más detallados ya que los alumnos tomaron como referencia las fotografías de la época y la historieta analizada para los rasgos físicos de los personajes. Cabe señalar que hubo un mayor apego a la realidad histórica a partir de los textos revisados en clase sin descuidar la libertad creativa de los alumnos.

En esta tercera intervención se consideró más tiempo para que los alumnos realizaran las actividades y, aun cuando fue necesario emplear más minutos de los estipulados, hubo un avance significativo en cuanto a los tiempos destinados en la primera sesión. De igual manera se pensó en dar una visión integral de la historia en donde todos los sectores tuvieron una participación directa; en este sentido además de la historia de los grandes personajes, se incluyeron a los grupos sociales menos favorecidos pero que jugaron un papel importante en la configuración del México actual. Así no solo se abordaron las cifras y los discursos oficiales, sino que se dio voz a los grupos involucrados en las luchas sociales.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos a partir de las rúbricas nos arrojó datos positivos en cuanto a la implementación de la estrategia ya que se comprobó que los alumnos tuvieron avances en cuanto a la forma de entender la Historia del periodo de 1940 a 1970.

El siguiente cuadro resume los aspectos abordados en estas líneas, con la finalidad de identificar las modificaciones de la estrategia didáctica desde su primera aplicación a partir de los resultados obtenidos con los alumnos.

	PRÁCTICA 1	PRÁCTICA 2	PRÁCTICA 3
Tiempo de práctica	2 sesiones	3 sesiones	6 sesiones
Semestre	Cuarto	Tercero	Cuarto
Tema	<p>Unidad III. Modernización económica y consolidación del sistema político mexicano 1940-1970</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades del desarrollo económico en el contexto de los cambios mundiales. • Presidencialismo, unipartidismo y corporativismo. • Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad. • Modernidad urbana. 	<p>Unidad III. Conquista y colonia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conquista militar y espiritual 	<p>Unidad III. Modernización económica y consolidación del sistema político mexicano 1940-1970</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad. • Modernidad urbana.
Evaluación diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí: conocimientos previos sobre el tema
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de doble entrada • Historieta 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de doble entrada • historieta 	<ul style="list-style-type: none"> • Insertarnos en el contexto político y económico: Cuadro para concentrar la información

			<ul style="list-style-type: none"> • Lectura <i>La noche de Tlatelolco</i>: Reflexión • Tríptico manifestaciones culturales y sociales • Lectura de historieta • Elaboración de historieta
Evaluación formativa y final	-----	Rúbrica	Rúbricas
Lecturas	<ul style="list-style-type: none"> • González Gómez, Francisco, <i>Historia de México II. Del porfirismo al neoliberalismo</i>, México, Ed. Quinto sol, 2006, 218 p. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de artículos de revista • Resumen de una entrevista a especialista en el tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Revista <i>Relatos e historias en México</i> • Texto de Elena Poniatowska
Material adicional	• -----	• -----	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Videos • fotografía
Corriente historiográfica empleada	<ul style="list-style-type: none"> • Historia política tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia política • Historia social 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia política • Historia cultural

		(esbozo)	
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de historietas en acetatos • Falta de tiempo para las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de historietas en hojas de papel (mayor creatividad) • Aún faltó tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se planean actividades con mayor tiempo para dar oportunidad de desarrollar el tema en la historieta • Dar una visión integral de la Historia • La Historia no solo la hacen los grandes personajes.

CONCLUSIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sufrido cambios vertiginosos en los últimos años: el uso de nuevas tecnologías para la obtención de información se ha convertido en una ventaja, pero también presenta grandes riesgos ya que resulta cada vez más complicado discriminar contenidos. De igual manera, los cambios en los paradigmas educativos han malentendido la figura del profesor, desdibujando su papel en el proceso de enseñanza. Con todo esto, nos encontramos ante un panorama de crisis en la educación.

A lo largo de estas páginas nos situamos en el contexto de la Educación Media Superior y mostramos una alternativa para enfrentar los cambios que se presentan en la situación actual. Esta opción atiende los cambios en la sociedad en general y en el aula en particular para lograr un aprendizaje activo por parte de los adolescentes.

La historieta se convirtió en el elemento principal de la estrategia porque al encontrarnos en una sociedad en donde las imágenes ocupan un lugar importante en nuestra vida cotidiana, puede ser utilizada para lograr que los alumnos comprendan e interpreten su pasado histórico. Los alumnos, después de analizar y reflexionar sobre el periodo histórico que va de 1940 a 1970 en México, elaboraron historietas en donde expusieron los contenidos temáticos a partir de imágenes y diálogos que ellos mismos construyeron, en este sentido, la hipótesis que intentaba mostrar que el uso de imágenes generaría interés por la asignatura al relacionar los contenidos temáticos con la vida cotidiana de los alumnos y crearía un cambio en la forma de comprender la historia, se verificó en el sentido de que los alumnos realizaron diversas actividades encaminadas a la comprensión del periodo de estudio.

Adentrándonos en la hipótesis, nos referimos a la urgente necesidad de crear estrategias para que los alumnos comprendan la importancia de la asignatura de Historia en su formación y lo enlazaran con su vida cotidiana, en este sentido se

comprobó que los alumnos pueden realizar actividades encaminadas a la comprensión de procesos e incluso reflexionan sobre su entorno. Por otra parte se evidenció que se debe transitar hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje activo ya que el estudiantado está ávido de contenidos en donde ellos sean partícipes y no simples espectadores: en la gran mayoría de las actividades llevadas a cabo, los alumnos leyeron, analizaron, fundamentaron y crearon, por lo cual las sesiones fueron dinámicas y significativas.

Además la elaboración de la historieta sirvió de pretexto no solamente para que los alumnos analizaran el periodo y elaboraran una interpretación de los procesos, también contribuyó a generar un clima de diálogo entre los miembros de cada equipo, así como a la expresión y negociación de ideas y finalmente explotó la creatividad de los alumnos en la elaboración de imágenes y diálogos.

El trabajo se fundamentó en el aprendizaje significativo como marco pedagógico que posibilita que los alumnos comprendan un tema determinado a partir de los entramados cognitivos que ya poseen. En este sentido el profesor que se convierte en guía del proceso, concibe actividades para que los alumnos enlacen sus vivencias y conocimientos con los temas que se pretende enseñar, toda vez que resulta más fácil y revelador para ellos apropiarse de los contenidos. En este sentido el papel de los alumnos se resignifica y pasan de ser contenedores pasivos a estudiantes activos que se involucran en el aprendizaje.

Se empleó también la hermenéutica como herramienta para lograr la comprensión tomando en cuenta los distintos horizontes desde los cuales se parte al momento de realizar un análisis: la perspectiva histórica, la perspectiva del profesor y la perspectiva de los alumnos. Todas ellas mostrando que la Historia se construye a partir distintos puntos de vista y vivencias.

Finalmente se fundamentó la estrategia con la Historia Cultural como corriente para comprender la disciplina histórica desde un punto de vista integral, considerando nuevos objetos de estudio y nuevas fuentes de análisis. La historieta, la música, la fotografía y los relatos tuvieron un lugar preponderante en el aula y con ellos nos encontramos ante un panorama rico en fuentes e interpretaciones de los procesos históricos.

La aplicación de la estrategia se realizó en un contexto específico de la Educación Media Superior: el Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan, para lo cual fue necesario adentrarnos de forma general en su fundación y objetivos para entender (tomando en cuenta el proceso hermenéutico) la forma en que se busca adentrar a los alumnos al conocimiento. En este sentido los fundamentos del Colegio (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser) nos dieron la pauta para elaborar una estrategia que permitiera a los alumnos enfrentarse al conocimiento de forma reflexiva y participativa.

Se realizaron tres prácticas con la finalidad de comprobar la viabilidad en la estrategia y enriquecerla en caso necesario; en este trabajo se muestran los cambios que se realizaron en beneficio de los alumnos y concluimos que si bien es cierto que fue necesario realizar modificaciones a la estrategia didáctica de acuerdo a los resultados obtenidos en la práctica, esto nos mostró que una estrategia no es inmutable y que es susceptible de cambios en beneficio de los alumnos. Es posible que lo que en una ocasión funcione, en la otra provoque reacciones contrarias a lo esperado, sin embargo ahí radica la riqueza del trabajo con adolescentes en el aula: cada grupo es diferente y presenta características propias, por lo cual la labor docente debe estar en permanente cambio.

Las prácticas realizadas así como la posterior crítica que se realizó a partir de los resultados, nos mostraron que la estrategia es viable en los grupos del Colegio de Ciencias y Humanidades dado que los alumnos lograron una correcta comprensión de los contenidos y una representación gráfica de ellos.

Las prácticas nos mostraron también que la estrategia no se limita a su aplicación en la asignatura y el tema concretos que se proponen en este trabajo, sino que es viable de trabajar, con las pertinentes modificaciones, en otras asignaturas y en otras temáticas.

Los resultados obtenidos nos muestran que los alumnos están dispuestos a trabajar con estrategias innovadoras porque la tradicional forma de enseñar historia no llena sus expectativas, por lo cual necesitan clases activas y dinámicas. De igual manera nos mostraron que, aunque la Historia Cultural y de la vida

cotidiana han sido relegadas, ellos comprenden la importancia de estas manifestaciones en su vida diaria.

En la puesta en marcha de la estrategia, hubo ciertas limitantes como la falta de equipo audiovisual o la falta de tiempos destinados para algunas actividades, sin embargo consideramos que no provocaron cambios radicales en cuanto a los resultados que se esperaba obtener en las sesiones.

Al hacer un recuento general de la estrategia podemos decir que el aprendizaje significativo requiere ser explotado por los docentes para que los alumnos realicen actividades reflexivas que los ayude a situarse en su entorno y las problemáticas que existen.

Como lo mencionamos a lo largo del trabajo, esta forma de emplear la historieta en el aula no agota las posibilidades de su aplicación sin embargo representa un acercamiento por incluir en la enseñanza nuevas fuentes y por lograr que los alumnos se involucren en su aprendizaje. Así pues, sería conveniente que la historieta pudiera ser retomada en trabajos de otros docentes y en otras disciplinas para abrir una amplia gama de actividades en las que esta sea el elemento central de estudio. De igual manera podría emplearse en otros entornos distintos al CCH y analizar su viabilidad y pertinencia; por tal motivo este trabajo está sujeto a ampliaciones que otras investigaciones puedan aportar.

Así pues, el lector de esta estrategia tiene ante sí una base, que ha sido comprobada y que puede ser aplicada para lograr una enseñanza que se pretende alejar de la historia tradicional, sin embargo debe considerar que no es algo definitivo y que es pertinente (e incluso obligatorio) realizar los cambios que los mismos alumnos requieran.

La realización de la estrategia didáctica y del presente trabajo nos demuestran que la labor docente no se limita a la intervención en el aula: es necesario conocer los fundamentos teóricos, aplicarlos con la finalidad de encontrar puntos de oportunidad para generar el interés de los alumnos, diseñar las estrategias y realizar modificaciones acordes a los logros obtenidos, conocer y comprender los contenidos disciplinares, entender el contexto en el que se desarrollan los alumnos así como los lineamientos fundamentales de la institución en la que nos

insertamos, conocer al grupo y sus intereses, tener un lenguaje sencillo y claro para lograr que comprendan los contenidos, ser capaces de establecer orden sin mostrarse autoritarios, realizar evaluaciones y revisarlas, dar a conocer los resultados y finalmente ser críticos de la propia práctica, encontrado fortalezas y debilidades para mejorar. Con todo esto, la labor docente no es una tarea sencilla y por tal motivo se requiere de profesores comprometidos con sus alumnos y con lograr que desarrollen la capacidad de analizar e interpretar información.

Precisamente esa fue la finalidad del trabajo en su conjunto: transitar de una docencia tradicional a una innovadora que, si bien requiere grandes retos, es indispensable en el mundo actual.

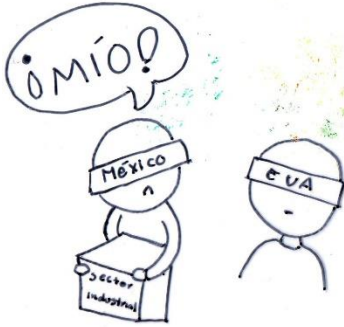
ANEXOS

PRÁCTICA 1



Historieta sobre la introducción de capital extranjero

CONTEXTO INTERNAC.



El gobierno protege al sector industrial que está dentro del país.

ESTRUCTURA AGRARIA



INTERVENC. DEL EDO.



SISTEMA POLITICO



ESTRUCTURA SOCIAL

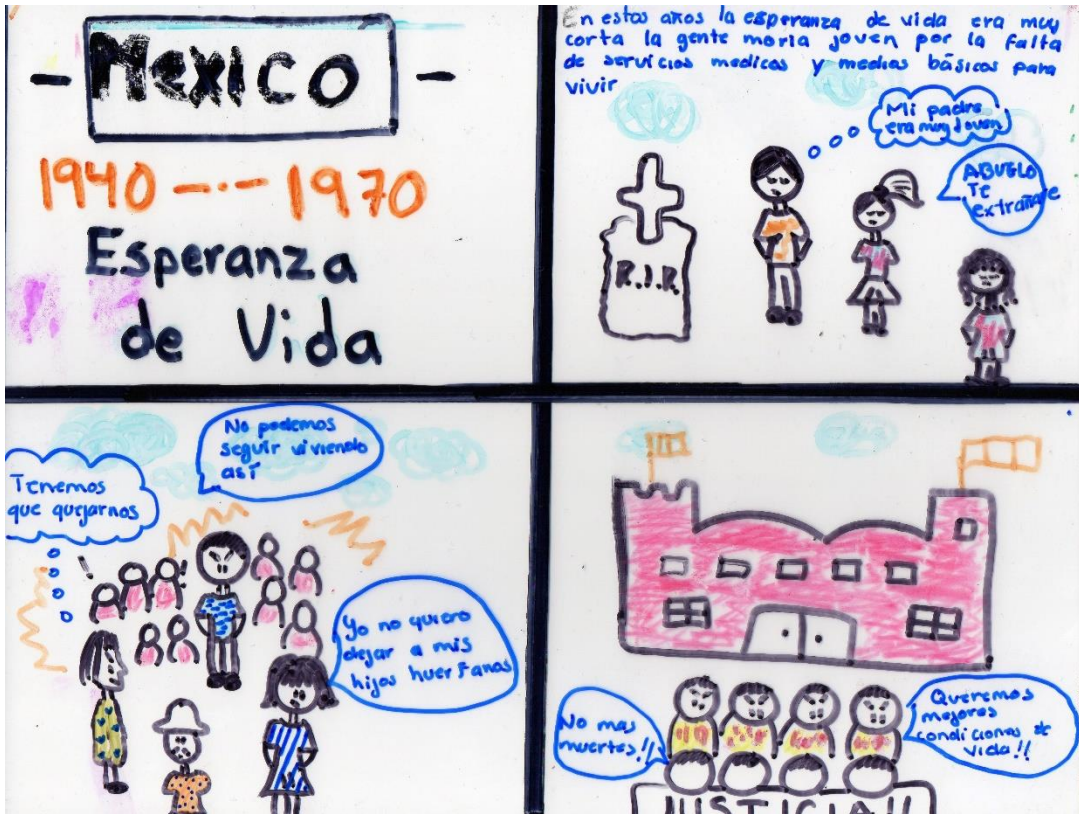


Fin...

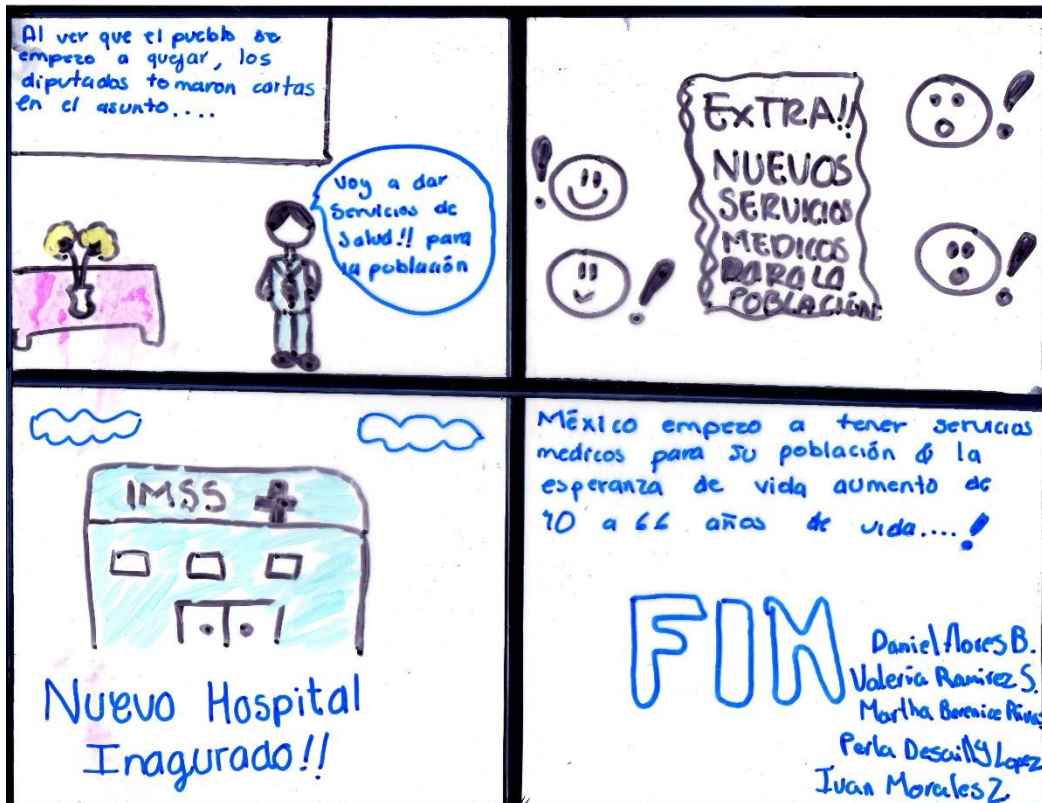
Integrantes:

- Hernández Herrera Paola.
- Mtz. Gutierrez Brenda.
- Cortés Rosas Evelyn
- Rodríguez Torres Irene.

Historieta con aspectos representativos del periodo de 1940 a 1970.



Historieta sobre las prestaciones laborales



PRÁCTICA 2

Tipo de Conquista	¿En qué consistió?	Personajes y grupos inv.	Características
<p>40/40</p> <p>Militar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la alianza que forma Cortés con los Tlaxcaltecas (que repudiaban a los mexicas) - Bloqueo de las calzadas - A Cortés se le unieron 75 mil soldados indígenas y así derrotó a México - Tenochtitlan 	<ul style="list-style-type: none"> - La Malinche - Los Españoles - Enemigos de los Mexicas - Mexicas 	<ul style="list-style-type: none"> - España estaba en guerra, mientras que México estaba en su auge - La estrategia de Cortés fue formar alianzas y el bloqueo de agua y de las calzadas. - Los pueblos prehispánicos se veían a Cortés primero como un Dios. La Malinche fue importante porque hablaba varios lenguas.
Espiritual	<ul style="list-style-type: none"> - En implantar la religión católica a los pueblos indígenas, donde había ordenes en pueblos distintos para así poder evangelizar a cada pueblo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Franciscanos y dominicos - Grupos indígenas - Españoles 	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia de los Franciscanos fue porque eran los primeros en evangelizar y la construcción de los ordenes - Los Dominicos aprendieron la lengua para poder evangelizar. - Ataques de ordenes religiosos - Implantar la religión católica por medio de ordenes religiosos
<p>29-10-15 - Nieto Rojas Fernanda, Lizabeth - Sánchez Cruz Wendy.</p>			

Conquista	Consistió en	Personajes	Características
Militar	<p>Dividir grupos y aliar pueblos indígenas para derrotar a los Aztecas, consistió en introducir ideas en las culturas.</p> <p>Introducir ideas para aliarse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tlaxcaltecas - Españoles - Mexicas - Culturas que rendían culto y tributo a los mexicas. 	<p>Los españoles se alieron a pueblos indígenas con propósito de conseguir apoyo y avanzar en la conquista contra pueblos poderosos.</p>
Espiritual	<p>Implantar la religión católica en los pueblos originarios de Nueva España, se podía evangelizar a los pueblos, donde básicamente competían entre grupos con iglesias y capillas.</p>	<p>Franciscanos, Dominicos, Agustinos, Jesuitas.</p>	<p>En la conquista, implantación de iglesias en cada pueblo, capillas, ordenes.</p>

De la angel Manroy Verónica
 Roque Luis Fernando
 Rojas Alberto
 Rodríguez Isaac David
 Castro Martínez Jaceline

- Ejemplos de cuadros de doble entrada con la información de las lecturas

- Rúbrica de evaluación de historietas

Historia de México I. Tema: Conquista militar y espiritual

Profesora: Angélica Reyes Aspiros

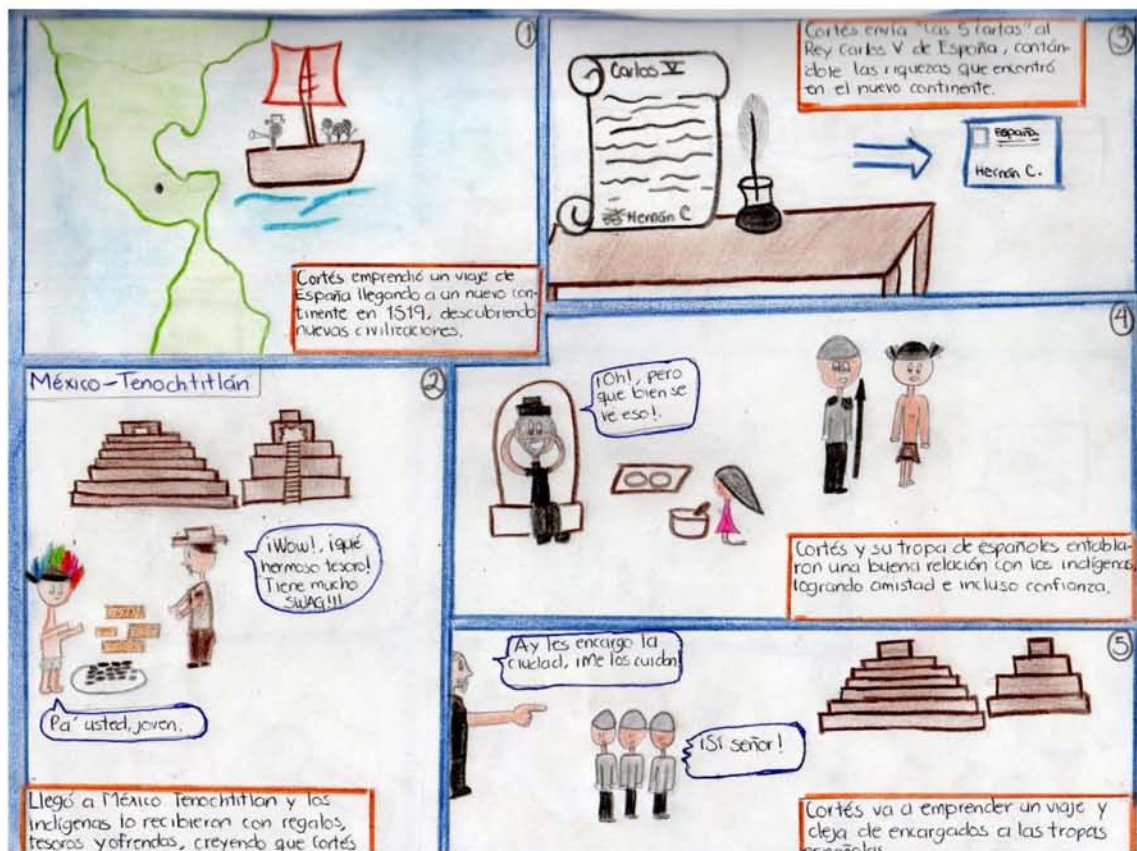
Rasgo a evaluar	Valor asignado	Porcentaje obtenido	Observaciones
Concordancia con los temas analizados en clase. La historieta se basa en el proceso de conquista militar o de conquista espiritual en el mundo prehispánico	10 puntos		
Unidad temática. La historieta sigue el hilo conductor, presenta un problema y su conclusión o desenlace.	30 puntos		
Presentación. Uso de imágenes atractivas y los elementos básicos de una historieta en cada viñeta (secuencia de imágenes, diálogos en globos, onomatopeyas, voz del narrador)	30 puntos		
Redacción. Se presenta un texto claro en su estructura y sin faltas de ortografía.	15 puntos		

Trabajo en equipo. Todos los miembros del equipo participan en la elaboración de la historieta. Todos aportan ideas sobre el eje temático.	15 puntos		
TOTAL	100 puntos		

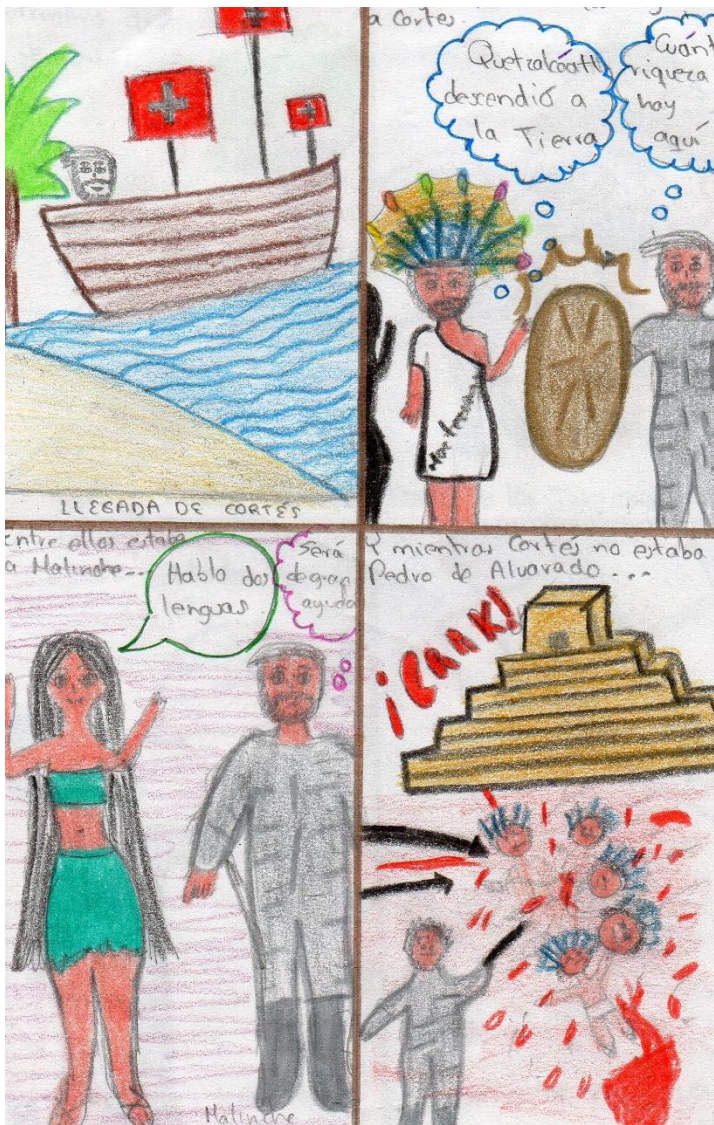
Integrantes del equipo:

- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes en el tema "Conquista militar y espiritual". Historieta 1

Conquista Militar

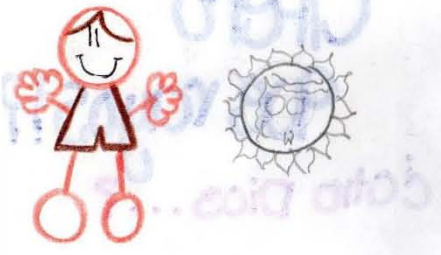


- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes en el tema "Conquista militar y espiritual". Historieta 2




- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes en el tema "Conquista militar y espiritual". Historieta 3

Kinich era un joven ordinario de la ciudad de Tenochtitlan, humilde, honrado campesino que creía fielmente en sus dioses.




Pero un día... llegó el gran Quetzalcóatl hecho carne y hueso, este hombre les contó acerca de un dios todo poderoso.

Hola Kinich, soy el padre Fray Terribio.

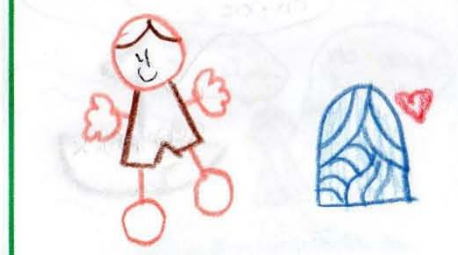


Hola soy Kinich.


Conquistaron con este hombre hasta que fueron brutalmente traicionados, asesinados y saqueados.



Otros más tarde Kinich era un hombre hecho y derecho en batalla que aún creía fielmente en sus dioses.




Desde España doce sacerdotes son enviados a evangelizar.




De esas doce un sacerdote llegó a Tenochtitlan.

Venimos a evangelizarlos en paz.




Los nativos fingían adorar a Jesús pero en secreto seguían adorando a sus dioses.

esta es la cruz de la religión verdadera.




nadie le diga que no te creemos.



El padre les dijo que los iban a bautizar para poder llegar al cielo.

ahora soy Juan.

no soy Kinich.



CUESTIONARIOS GUÍA

Preguntas parte 1. Carlos Martínez Assad, “El sexenio alemanista. Optimismo y represión (1946-1952)”, en *Relatos e historias en México*, junio 2015, no. 82, pp. 42-55.

1. ¿Por qué es importante el alemanismo en el México moderno?
2. ¿Cuáles fueron las políticas que implementó Alemán tanto en el interior como en el exterior?
3. ¿En qué consistió el intervencionismo estatal?

Preguntas parte 2. Carlos Martínez Assad, “El sexenio alemanista. Optimismo y represión (1946-1952)”, en *Relatos e historias en México*, junio 2015, no. 82, pp. 42-55.

1. ¿Cuáles son las manifestaciones sociales y culturales que predominan en este periodo?
2. ¿Por qué, a la par de la modernización se dieron movimientos en contra?
¿Cuáles fueron?
3. ¿Cuáles fueron las tácticas del PRI que se mostraron al finalizar su sexenio?

Preguntas parte 1. “El milagro económico mexicano. Desarrollo estabilizador, 1958-1970”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp. 45-52.

1. ¿A qué se le llama Desarrollo estabilizador?
2. ¿Cuál fue el papel de los empresarios?
3. ¿Cómo fue la intervención del Estado en la economía?

Preguntas parte 2. “El milagro económico mexicano. Desarrollo estabilizador, 1958-1970”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp. 45-52.

1. ¿Cuál fue el papel de los sindicatos?
2. ¿Por qué se dieron movimientos en contra? ¿Cuáles fueron?

Preguntas parte 1. “Política salarial y de bienestar social”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp.53-59

1. ¿Cuál fue la situación de los trabajadores?
2. ¿Cómo se apoyó a las zonas rurales?
3. ¿Cómo y por qué apoyó el gobierno a los empresarios?

Preguntas parte 2. “Política salarial y de bienestar social”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp. 53-59.

1. ¿Por qué de Desarrollo estabilizador decayó?

- Ejemplos de cuadros de doble entrada con la información de las lecturas

<p>Morales Ramirez Athony Elizabeth Grupo 409</p>	<p>13% Abril 18, 2016</p>
<p>Gobierno de Miguel Alemán</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política interna. Se dio un impulso económico, México entra al capitalismo, se empezaron a producir más productos en el campo, inicio una etapa de modernización del país con la agricultura y la infraestructura. Se crean las cameteras. • Política externa. Alemán se va de parte del capitalismo, cree el bracerismo (los que cruzan a E.U. para tener un mejor futuro). Se establecieron relaciones con Estados Unidos. 	
<p>Intervención estatal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consistió? Se le dio apoyo a las empresas, a la agricultura. El estado apoyaba una intervención para mejorar al país, hubo unos sectores (petróleo) que el Estado tuvo. El Estado intervino en algunas situaciones, él proporciona el petróleo y la energía eléctrica. • Características. • Apoyo a las empresas y a la agricultura. 	
<p>Papel de los empresarios los ayudaban para que ellos invirtieran en el país a cambio de la protección del Estado.</p>	
<p>Papel de los trabajadores (en sindicatos) Creación del INFONAVIT, prestaciones para salud y educación, a cambio de que ellos sigan trabajando, sean leales al gobierno, que no se levanten contra ellos. También les dieron apoyo del IMSS.</p>	

Carreteras	Política Interna
Gobierno de Miguel Alemán	Se da una modernización al país, surge el puerto de Acapulco y como se va al capitalismo hacen carreteras
Se da un impulso económico, inducción de México al capitalismo, modernización del país, surge el puerto de Acapulco.	Política externa Capitalismo, crece el bracerismo. Establece relaciones con Estados Unidos
Intervención estatal El estado interviene en la economía a pesar de todos los sectores	¿En qué consistió? Apoyo a la agricultura, Apoyo a las empresas Algunas sectores
Papel de los empresarios	Características Estado proporciona energía eléctrica y controla el petróleo.
Ayudaban a las empresas extranjeras para establecerse y ^{lograr crecimiento} desarrollarse al país.	Son los que ayudaban a las empresas para que crecieran
Papel de los trabajadores (en sindicato)	Protección del estado, no pagaban impuestos porque querían establecerse
Prestaciones a cambio de ser fieles al gobierno y no rebelarse contra ellos. Reparto de tierras.	Creación del Infonavit, prestaciones para los trabajadores como el de Salud que sigan trabajando y que sean fieles
Apoyo en el campo Necesitas técnicas de cultivo y abastecer de alimentos	Se le dio un impulso a la comercialización agrícola, reparto de tierras.
Desarrollo en la economía para aumentar las ganancias, y estable durante los p. sigue.	¿Qué es? Cambio de la economía nacional. Aumenta el PIB, más actividades económicas.
Desarrollo Estabilizador	Características desarrollo en la economía para las ganancias, Aumenta el PIB
Endeudamiento exterior, prestaciones y no hay ganancias	Deficiencia Desequilibrio presupuestal, se apoyo más a los empresarios de cae.

Omar Gutierrez López 4094.

Gobierno de Miguel Alemán	Política interna: Puerto de Acapulco, se introduce al capitalismo y al mercado internacional, modernización, creación de infraestructura. Política externa: Relaciones de Estados Unidos, aumento de inmigrantes.
Intervención estatal	¿En qué consistió? Apoyo a las empresas, agricultura, infraestructura, se encarga de proporcionar petróleo y Luz. Características
Papel de los empresarios	Aumentaron los empleos, dado que comienzan a llegar industria extranjera y se les apoya, pero no a las nacionales, se les protege.
Papel de los trabajadores (sindicatos)	Beneficios, se crea el INFONAVIT y el IMSS, con la condición que el obrero no se manifestara, nace el COVASUPE.
Apoyo al campo	Bancos agrícolas, se le dio una fuerte comercialización al campo y una modernización.
Desarrollo estabilizador.	¿Qué es? Cambio o revolución a la economía del País. Alcanzó niveles altos y los trabajadores ganaron un mejor carácter salarial. Decadencia: Desequilibrio presupuestal y la deuda externa, corrupción.

Gobierno de Miguel Alemán	Política interna: modernización del país. Política externa: Capitalismo, crece el burocratismo. Establece relaciones con EU.
Intervención estatal	En qué consistió: Apoyo a las empresas y agricultura, el estado controla los bienes del capital, intervención estatal. Características: Creación de infraestructura, el sector privado sería el principal beneficiado.
Papel de los empresarios	Inversión en el país a cambio de la protección del estado.
Papel de los trabajadores (sindicatos)	Se crea el Infonavit, aumento salarial, se crea el IMSS, prestaciones.
Apoyo al campo	Nuevas técnicas de cultivo, comercialización de productos agrícolas, reparto de tierras, expansión de la producción en alimentos.
Desarrollo estabilizador	¿Qué es? el cambio y evolución. Aumentó la economía, en beneficio a la nación. Características: Aumenta el producto Interno Bruto, desarrollo nacional y en la economía. Decadencia: desequilibrio presupuestal, preferencia a empresas de deuda externa, apoyo a las industrias extranjeras.

FRAGMENTOS DE “LA NOCHE DE TLATELOLCO”

Primera parte. Ganar la calle

- Esto viene a cuento porque creo que los jóvenes campesinos, los obreros y los estudiantes tienen pocas perspectivas dignas de vida, porque las fuentes de trabajo se crean en beneficio de intereses particulares y no de la colectividad. Se nos dice continuamente: “Ustedes son el futuro del país”. Pero se nos niega sistemáticamente cualquier oportunidad de actuar y participar en las decisiones políticas del presente... nosotros queremos y PODEMOS participar ahora, no cuando tengamos sesenta años...

Gustavo Gordillo, delegado de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM ante el CNH (p. 18)

- El Movimiento estudiantil de 1968 no nació en ese mismo año; no surgió así nomás por generación espontánea. Sus demandas habían sido planteadas anteriormente por innumerables organizaciones políticas revolucionarias y por importantes grupos estudiantiles. La libertad a los presos políticos es en México una demanda tan vieja como el fenómeno mismo. También la lucha por derogar el artículo 145 que se refiere a la disolución social y porque desaparezca el cuerpo de granaderos. El Movimiento de 1968 recogió todas estas demandas y no sólo se pronunció por la solución de su pliego petitorio sino que se hizo el vocero de las demandas más sentidas de los estudiantes, los trabajadores y los intelectuales de México.

Antes, en muchas partes del país, los estudiantes habían encabezado a todo el pueblo en luchas cuyo contenido general tiene mucha relación con el movimiento de 1968. Los más importantes movimientos de este tipo son los de Puebla en 1964, Morelia en 1966, Sonora y Tabasco en 1967... junto a lo anterior las manifestaciones de solidaridad con Cuba, Vietnam y la República Dominicana. Movilizaron a grandes grupos de estudiantes

principalmente de la ciudad de México, y la conciencia de la opresión de otros pueblos elevó el nivel de su politización y los hizo conscientes de su propia fuerza. Ejemplos de esto son la lucha estudiantil en Morelia, durante los años de 1962 y 1963; el movimiento por la reforma universitaria en Puebla en 1962; la huelga de la UNAM en 1966; las constantes huelgas estudiantiles por reivindicaciones económicas y académicas realizadas en diversas partes del país (dentro de las que destacan las normales rurales); el movimiento de los estudiantes de la Escuela de Agronomía de Ciudad Juárez, Chihuahua, que fue apoyado por el resto de las escuelas de agronomía y por los estudiantes del IPN, y muchas otras luchas estudiantiles.

Yo no creo que estas luchas estén aisladas las unas de las otras. Por el contrario, creo que podemos decir que a partir de la huelga nacional de abril de 1956, se abrió en México un proceso de ascenso de las luchas estudiantiles. El Movimiento Magisterial en 1958, el Ferrocarrilero en 1958-1959 y las manifestaciones de solidaridad con Cuba, fueron hechos que impulsaron dicho proceso, que tiene un punto culminante precisamente en 1968. Probablemente el Movimiento estudiantil espera ahora el “relevo” del movimiento obrero y de las luchas campesinas.

Pablo Gómez, de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM,
De las juventudes comunistas, preso en Lecumberri. (p. 18)

- Nosotras éramos unas mosquitas muertas, unas “quiero y no puedo”; cuando nos gustaba un muchacho fingíamos que no; la vida transcurría entre zozobras, recaditos, correveidiles, puntapiés debajo de la mesa, sainetes, “no metas la pata” y componendas de a tres por cinco. Todo lo hacíamos a escondidas y yo tengo la sensación de haber vivido así, a escondidas; logrando lo que deseaba a hurtadillas como cuando niña robaba la mermelada de la alacena de las conservas y cerraba bruscamente el armario con el terror de que alguien me hubiera visto... Por

eso me gusta la vida de los jóvenes; prefiero mil veces la vida de mi hija a la que yo llevé. Sé que mi hija no me dice mentiras.

Yvonne Huitrón de Gutiérrez, madre de familia (pp. 25-26)

- Preveíamos los cocolazos, las detenciones masivas, estábamos preparados para la cárcel, bueno, más o menos, pero no previmos la muerte

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (p. 27)

- Yo empecé a trabajar en el Movimiento a partir de agosto. Me hice amigo del representante de la Vocacional 7 ante el CNH y me nombraron jefe de una brigada de dieciséis chavos: diez hombres y seis mujeres: la brigada “Che Guevara”, una brigada a toda madre. Hacíamos pintas, mítines relámpago, recolectábamos dinero en los camiones, en la calle, en los mercados. Yo pocas veces estaba en la Vocacional 7, siempre fuera, de brigada. No, yo no soy estudiante, pero soy joven; era yo comerciante, vendía ropa, pero me atrajo mucho el Movimiento Estudiantil, su pliego petitorio, la posibilidad de que cesara la represión policiaca y la arbitrariedad en que vivimos todos. La primera vez que hicimos un mítin fue en el mercado grande de Tacuba. Logramos juntar tres mil personas y como enfrente está la 9ª Delegación fuimos atacados por los policías y todos los comerciantes se encargaron de repeler el ataque con palos y piedras, jitomatazos y romanitazos [la romanita es una lechuga]. Esto nos emocionó un chorro

Antoneo Careaga García, vendedor de ropa (p. 31)

- La anterior manifestación había sido muy grande, alrededor de un cuarto de millón, y con todo no habíamos llenado ni la mitad de la gigantesca plaza que es el Zócalo; ahora estaba totalmente lleno y aún faltaban la mitad de los contingentes, pues Filosofía iba en medio. Avanzamos hasta quedar frente a Palacio Nacional. Al voltear hacia la calle de Guatemala, mucho más cercana, noté que también salía gran cantidad de gente con rumbo a

Lecumberri: un mítin frente a la cárcel. Eran las diez de la noche, durante cuatro horas o más había estado entrando gente al Zócalo

Luis González de Alba, del CNH (p. 49)

- En el Zócalo el 27 el líder Sócrates Campos Lemus pidió que se quedara una guardia. Se encendieron hogueras, fuimos a comprar tortas para la guardia... Los de la Guardia se pusieron a cantar *La Adelita*, corridos, el de Cananea, hasta que llegaron los tanques

Félix Lucio Hernández Gamundi, del CNH (p. 52)

- Hemos sido tolerantes hasta excesos criticados, pero todo tiene un límite y no podemos permitir ya que se siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico, como a los ojos de todo el mundo ha venido sucediendo

Gustavo Díaz Ordaz, IV Informe Presidencial al Congreso de la Unión, Primero de septiembre de 1968. (p. 52)

- A la mañana siguiente del 27 de agosto- quinientos mil ciudadanos, ¿te imaginas?, parados bajo el Palacio Nacional- se les avisó a los burócratas que tenían que asistir al acto de desagravio que el gobierno ofrecía al lábaro patrio [...] como los compañeros encendieron las luces de la catedral y echaron a vuelo sus campanas cuando la manifestación entraba al Zócalo y se izó una bandera rojinegra en el asta central, la prensa utilizó esos “delitos” para lambisconear al gobierno y se quedó con un palmo de narices cuando fueron inmediatamente desmentidos por la mitra y el CENCOS que declararon que el derecho canónico no consideraba un sacrilegio echar a vuelo las campanas ni encender las luces de la catedral. Además, el sacerdote de guardia Jesús Pérez aclaró que los muchachos le habían pedido permiso para subir a tocarlas y que se los había dado; en cuanto a la bandera, se dejó una banderita medio furrís, de algodón, y al día siguiente amaneció una rojota de satín, nuevecita. ¡Qué casualidad! Con todo y todo se organizó el acto de desagravio. Si la obligada asistencia a

las ceremonias oficiales –bajo pena de perder el empleo o por lo menos un día de sueldo- es tolerada con disgusto por los trabajadores al servicio del Estado, esta nueva exigencia les cayó de la patada. No en vano había pasado ya un mes de lucha y manifestaciones, un mes de gritar sin temor lo que se piensa sobre estos democráticos procedimientos. Los burócratas fueron a la ceremonia de purificación cívica, pero no con la actitud deseada por el gobierno sino que salieron de los ministerios y de las oficinas públicas al grito de “Somos borregos, nos llevan... beee... beee.” Iban balando, fíjate nomás, y gritando desde los camiones: “¡Somos borregos!” Sus balidos se oyeron en todas las calles. “Beee... beee...” Se vaciaron los burócratas. ¡Qué ondón más padre! ¡Que puntada se botaron! “Somos borregos”. Y eso que se suponía que iban a apoyar el desagravio”

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (pp. 52-53)

- El gobierno cree que en México solo existe una opinión pública: la que lo aplaude, la que lo lambisconeas. Pero existe otra: la que critica, la que no cree en nada de lo que dice, y otras más aún, la del importamadrismo, la que no sabe de promesas, la que no se ha encauzado, la indiferente, la que nadie ha sabido aprovechar, y que es, a pesar de su incredulidad e incluso de su ignorancia, una opinión libre.

José Fuente Herrera, estudiante de la ESIME del IPN (p. 53)

- **AL PUEBLO**

El Consejo Nacional de Huelga convoca a todos los obreros, campesinos, maestros, estudiantes y pueblo en general, a la

GRAN MARCHA DEL SILENCIO

En apoyo a los seis puntos de nuestro pliego petitorio:

1. Libertad de todos los presos políticos
2. Derogación del artículo 145 del Código Penal
3. Desaparición del cuerpo de granaderos
4. Destitución de los jefes policiacos Luis Cueto, Raúl Mendiola y A. Frías

5. Indemnización a los familiares de todos los muertos y heridos desde el inicio del conflicto.
6. Deslindamiento de responsabilidades de los funcionarios culpables de los hechos sangrientos.

En la que exigiremos la solución inmediata y definitiva por parte del Poder Ejecutivo a nuestras demandas.

Reiteramos que nuestro movimiento es independiente de la celebración de los XIX Juegos Olímpicos y de las fiestas cívicas conmemorativas de nuestra independencia, y que no es en absoluto intención de este Consejo obstruir su desarrollo en lo más mínimo. Reafirmamos además, que toda negociación tendiente a resolver este conflicto debe ser pública.

La marcha partirá a las 16 horas del día de hoy, viernes 13, del Museo Nacional de Antropología e Historia, para culminar con un gran mitin en la Plaza de la Constitución.

Ha llegado el día en que nuestro silencio será más elocuente que las palabras que ayer callaron las bayonetas

Desplegado en *El Día*, 13 de septiembre de 1968 (pp. 59-60)

- El helicóptero seguía volando casi al ras de las copas de los árboles. Finalmente, a la hora señalada, a las cuatro, se inició la marcha en absoluto silencio. Ahora no podrían oponer ni siquiera el pretexto de las ofensas. En el CNH habíamos discutido muchísimo. Unos delegados decían que de hacerse la manifestación no podía ser silenciosa porque le quitaría combatividad. Otros, que nadie guardaría silencio. ¿Quién se siente capaz de controlar y llevar callados a varios cientos de miles de muchachos escandalosos acostumbrados a cantar, gritar y echar porras en cada manifestación? ¡Es una tarea imposible y si no lo logramos el CNH mostrará debilidad! Por eso los más jóvenes llevaron esparadrapo en la boca. Ellos mismos lo eligieron: los unos a los otros se pusieron la tela adhesiva sobre los labios para asegurar su silencio. Les dijimos: “Si alguno falla, fallamos todos”.

Salíamos apenas del bosque, habíamos caminado solo unas cuadas cuando las filas comenzaron a engrosarse. Todo el paseo de la Reforma, banquetas, camellones, monumentos y hasta los árboles estaban cubiertos por una multitud que a lo largo de cien metros duplicaba el contingente inicial. Y de aquellas decenas y después cientos de miles se oían los pasos... pasos, pasos sobre el asfalto, pasos, el ruido de muchos pies que marchan, el ruido de miles de pies que avanzan. El silencio era más impresionante que la multitud. Parecía que íbamos pisoteando toda la verborrea de los políticos, todos sus discursos, siempre los mismos, toda la demagogia, la retórica, el montón de palabras que los hechos jamás respaldan, el chorro de mentiras; las íbamos barriendo bajo nuestros pies... Ninguna manifestación me ha llegado tanto. Sentí un nudo en la garganta y apreté fuertemente los dientes. Con nuestros pasos vengábamos de cierta forma a Jaramillo, a su mujer embarazada, asesinados, a sus hijos muertos, vengábamos tantos años de crímenes a mansalva, silenciados, tipo gángster. Si los gritos, porras y cantos de otras manifestaciones les daban un aspecto de fiesta popular, la austeridad de la silenciosa me dio la sensación de estar dentro de una catedral. Ante la imposibilidad de hablar y gritar como en otras ocasiones, al oír por primera vez claramente los aplausos y voces de aliento de las gruesas vallas humanas que se nos unían, surgió el símbolo que pronto cubrió a la ciudad y aun se coló en los actos públicos, a la televisión, a las ceremonias oficiales: la V de "Venceremos" hecha con los dedos, formada por los muchachos al marchar en las manifestaciones, pintadas después de casetas de teléfonos, autobuses, bardas. En los lugares más insólitos brotaba el símbolo de la voluntad inquebrantable, incorruptible, resistente a todo, hasta a la masacre que llegó después. Aún reciente Tlatelolco, la V continuó apareciendo hasta en las ceremonias olímpicas, en las manos del pueblo.

Luis González de Alba, del CNH (pp. 60-61)

- El 18 de septiembre el ejército tomó la Ciudad Universitaria sorpresivamente. Cuando empezaron a pasar los tanques y transportes de paracaidistas rumbo al sur, el teléfono no cesó de repiquetear: "Gracias, señora, no se preocupe... Sí, señor, vamos a evacuar. .. Señora, nos pondremos a salvo, gracias... Señorita, le agradecemos su atención. .. Gracias compañero... Cómo no, compañera..." Total, en todas las Escuelas y Facultades recibimos el aviso de que el ejército venía para CU, pero nadie se preocupó por sacudir al CNH, que acababa de iniciar su reunión haciéndole una severa crítica a los delegados ausentes y a los impuntuales. Cuando ya estaban en las puertas de la UNAM los primeros tanques un muchacho corrió hasta el auditorio de Medicina y, pasando por encima de los cuates que le exigían su pase de delegado, entró hasta la sala de sesiones e hizo el anuncio estrepitosamente. El Consejo entero se indignó: "¡Bastante molesto es empezar la noche con sólo unos cuantos delegados para que, además, ni siquiera se pueda trabajar en paz y sin interrupciones!" El mensajero salió estupefacto. Los delegados siguieron hablando pinchemil cosas. Diez minutos más tarde entró otro compañero quien con toda calma informó:
-Aquí abajo, en el estacionamiento de la Facultad se están acomodando los tanques y los transportes ligeros de los paracaidistas. Si quieren salir, apúrense, yo ya me voy...

Luis González de Alba, del CNH (pp. 70-71)

- Sabíamos que la policía usaba grupos de pandilleros y malvivientes que al grito de "¡Vivan los estudiantes!", cometían atropellos contra la población. En Coyoacán algunos vagos muy bien identificados, Los Conchos, quemaban camiones y maltrataban a los pasajeros y choferes. Se asaltaban comercios y se vejaban transeúntes, todo en nombre del Movimiento; pero los engañados eran muy pocos. .. ¿Por qué? Porque esas tácticas no eran nuevas para la policía ni desconocidas para la población. De cualquier forma, aun quienes aceptaban que estos desmanes los

podieran cometer los estudiantes, les parecían excesos hasta cierto punto justificados: el lenguaje ruin y las intrigas que desde la Cámara de Diputados se utilizaban contra la Universidad, en ese momento, no podían tener una respuesta mesurada de parte de los jóvenes. Pero en general se supo distinguir muy bien entre los actos de los estudiantes, por exaltados que fueran, y las francas provocaciones e intentos de desprestigiar urdidos por la policía.

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (p. 85)

- Hacia la media noche al salir de una graduación junto con Jesús Bañuelos Romero, Fernando Palacios y otro muchacho, caminábamos por las calles de Gorostiza rumbo a nuestros domicilios cuando desde una camioneta unos sujetos nos gritaron, al tiempo que nos apuntaban con sus pistolas:

-Deténganse, hijos de su pinche madre; no corran, tenemos orden de tirar a matar.

Ante esas amenazas nos detuvimos; rápidamente bajaron de la camioneta sin dejar de apuntarnos y nos pidieron identificación. Al cerciorarse de que éramos estudiantes, uno de ellos, con aventones y golpes, nos subió a la camioneta diciéndonos que nos iban a matar "porque éramos estudiantes". Una vez en marcha, los tipos nos siguieron amenazando. Después supimos que eran agentes. Iban diciéndose entre ellos. "Ahorita los vamos a desaparecer, les vamos a dar en la madre, los vamos a echar al canal del desagüe." Cada vez que preguntábamos a dónde nos llevaban nos golpeaban y nos decían que nos iban a matar. Luego llegamos a la Jefatura de Policía del DF, nos bajaron de la camioneta a empujones y golpes, tanto de los agentes como de soldados que se encontraban allí en gran número. Fuimos conducidos a los Servicios Especiales. Nos encerraron en un cuarto lleno de desperdicios en el cual pasamos toda la noche.

Al encontrarnos en esa situación lo único que nos preguntábamos unos a otros era: "¿Por qué nos habrán detenido si no hemos hecho nada?"

Al otro día, en la mañana del 4 de octubre, un agente entró al cuarto y como le preguntáramos por qué nos habían detenido nos dijo que era una

"razzia." y que saldríamos apenas llegara su jefe. Con eso nos calmamos un rato, pero después de las nueve de la mañana los mismos agentes que nos detuvieron, con otro más, entraron al cuarto. Les volvimos a preguntar.

-¿Por qué nos detuvieron? ¿De qué se nos acusa?

A lo que contestaron:

-Por feos, hijos de su pinche madre, por eso están aquí, cabrones.

Y se volvieron a ir, dejándonos encerrados.

Como a las once o doce del mismo día regresaron. Al entrar, uno de ellos, al parecer el jefe, preguntó a los demás agentes cuál de nosotros era el cabecilla. Un agente me señaló, diciendo:

-Ése me gusta para cabecilla del grupo, por ser el más alto.

El jefe dijo:

-Tráiganmelo a la oficina.

Me llevaron golpeándome y jalándome de los cabellos. El jefe de los agentes me preguntó: -¿Quién les paga por andar haciendo esto? Le contesté que no sabía de qué me estaba hablando. -¡Cómo que no, hijo de tu pinche madre! Acto seguido volvió a preguntar lo mismo, pero ahora quería que yo aceptara los cargos. -¿Quién les paga por andar quemando tranvías? Dijo tener testigos de que yo había participado en la quema de un tranvía en la calle de Zaragoza. Yo ni conocía la calle de Zaragoza, todavía no la conozco y así se lo dije.

Me regresaron al mismo cuarto y llamaron a Jesús Bañuelos. Cuando regresó me dijo que le habían preguntado lo mismo y que lo habían golpeado. Luego llegaron nuevamente los agentes al cuarto; nos exigieron que les entregáramos todas nuestras pertenencias -nunca las volvimos a ver- y se retiraron.

Ya entrada la tarde de ese mismo 4 de octubre, me volvieron a llamar a la oficina y el mismo jefe de agentes me dijo: -¿Usted se llama José Luis Becerra Guerrero? -Sí -le contesté. -¿Vive en la calle de Gorostiza? -Sí.

-¿De modo que usted no andaba en la quema de tranvías? -No -le respondí.

-¿A usted le dicen Pepito el Diablo! -No.

-¿Cómo se llama usted?

-José Luis Becerra Guerrero.

-¿Si se llama José Luis Becerra Guerrero cómo no le van a decir Pepito el Diablo"?

Cada vez que no aceptaba lo que él decía me golpeaban él y los cuatro agentes. Le pregunté que si sólo porque me llamaba José Luis me tendrían que apodar como él quería. Entonces me volvieron a golpear en la cabeza y en el estómago con unas macanas y me dieron de patadas en las espinillas. El jefe, viendo que me negaba a todas las acusaciones que me hacía, les ordenó que me dieran una "calentadita" para ver si así me seguía negando. Me regresaron al cuarto y me obligaron a desvestirme, me siguieron golpeando y sacaron un aparato de fierro en forma de macana con el cual me dieron choques eléctricos en varias partes del cuerpo principalmente en los testículos, el estómago y la cara al mismo tiempo que me decían:

-¿Conque no quieren policías ni granaderos? Pues, chínquense, hijos de su puta madre.

No recuerdo cuánto tiempo me estuvieron golpeando; sólo me acuerdo que me decían que tenía que aceptar que andaba en la quema de tranvías y que, si no, me seguirían golpeando hasta hacerme aceptar, al fin que no importaba que me mataran, "pues uno más o menos ni quién lo note, si sólo sirven para andar de alborotadores quemando tranvías". Me dejaron tirado en el suelo casi inconsciente.

José Luis Becerra Guerrero, estudiante, preso en Lecumberri (p. 108-110)

- -Antes que tú morirán dos más.

Oí las dos descargas y los dos tiros de gracia y se me llevó a que palpara dos cuerpos inertes... Después me sujetaron de nuevo y pusieron la pistola junto a mi cabeza haciendo un disparo. Luego dijeron: "No vale la pena matarlo... Castrémoslo. .." Después de haberme dado lo que ellos llaman

"calentada" se me inyectó en los testículos una sustancia anestésica y se me hizo un simulacro de castración rompiéndome el escroto con una navaja o bisturí, cicatriz que aún conservo. Todo esto fue en la noche del 2 de octubre de 1968, hasta las seis de la mañana del día 3... Todo por no querer hacer declaraciones en contra del Movimiento Estudiantil Popular ni en mi contra; declaraciones que serían una serie de mentiras en contra de la lucha democrática de nuestro pueblo. El día 3 de octubre a las siete de la mañana fui nuevamente traído a la cárcel de Lecumberri, en donde se me incomunicó en las peores condiciones, sin dejarme salir siquiera a hacer mis necesidades, las que tenía que hacer en un bote de veinte litros que jamás fue limpiado en los 28 días de incomunicación. No veía ni a los carceleros. No tenía ni cobija ni colchón. Se me tuvo con una alimentación precaria consistente en un vaso de atole en la mañana y otro en la tarde, que me depositaban en una pequeña abertura en la puerta de mi celda... Todo lo anterior, como usted sabe, es contrario a los derechos humanos y a nuestra propia Constitución.

Luis Tomás Cervantes Cabeza de Vaca, del CNH (pp. 117-118)

- Claro que había cuates que decían que había que aprovechar las Olimpiadas, la cantidad de público para exponer nuestros problemas y claro que nosotros teníamos conciencia de ser la nota disidente, la mancha que estropea la imagen, como cuando el presidente va a un pueblo y entre las mantas de "Bienvenido" y "Muchas Gracias" aparece una que dice: "No tenemos agua, no tenemos luz." Nosotros éramos la voz discordante dentro del coro de los elogios pero de allí a querer sabotearlo todo, ¡hay un largo trecho! ¡Y de allí a lograrlo hay otro más aún! Es más, dentro del montón de chavos -porque había unos cuantos entendidos pero los demás no eran sino montoneros- la desunión y la inconsciencia llegó a tal grado que después del 2 de octubre hubo muchos cuates, mucha raza, que si no asistió a los Juegos cuando menos los vieron por televisión. ¡Y esto a mí me revuelve el estómago! Pensar que podían ver los actos sobre el cadáver

de los compañeros muertos y sobre los miles de desaparecidos que sabíamos encarcelados pero de los que no teníamos seguridad. ¡Y allí estaban los tarados aplaudiéndole al sargento Pedraza! ¡Qué aguante el de la raza!

Vicente Saldaña Flores, de la ESIME, del IPN (p. 140)

- Sí, pensamos en Tlatelolco, pero nos cuesta mucho trabajo hablar de ello. Personalmente Tlatelolco me trastorna. Recuerdo cómo veíamos desde la tribuna la plaza convulsionada, las corrientes de gente que intentaban huir y no podían, los remolinos que se hacían en el centro de la explanada, los muros de bayonetas que yo no podía ver... Yo no entendía nada. Disparaban hacia la tribuna. Como que los que estaban abajo creían tirarnos nosotros y les tiraban a los del guante blanco. ¡Fue un desmadre pavoroso! Después, cuando nos encerraron, recuerdo los orificios que se abrían en el techo, el yeso que nos caía encima, el terror y la muerte que cubrían la Plaza. Sabes, la verdad, no me gusta hablar de Tlatelolco; es más, no puedo... Así es que dispénsame... no puedo... No puedo con Tlatelolco... Aquí en Lecumberri hablamos de ello lo menos posible, por salud mental.

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (p. 153)

FRAGMENTOS DE “LA NOCHE DE TLATELOLCO”

Segunda parte. La noche de Tlatelolco

- Todos los testimonios coinciden en que la repentina aparición de luces de bengala en el cielo de la Plaza de las Tres Culturas de la Unidad habitacional Nonoalco-Tlatelolco desencadenó la balacera que convirtió el mitin estudiantil del 2 de octubre en la tragedia de Tlatelolco.

A las cinco y media del miércoles 2 de octubre de 1968, aproximadamente diez mil personas se congregaron en la explanada de la Plaza de las Tres Culturas para escuchar a los oradores estudiantiles del Consejo Nacional de Huelga, los que desde el balcón del tercer piso del edificio Chihuahua se dirigían a la multitud compuesta en su gran mayoría por estudiantes, hombres y mujeres, niños y ancianos sentados en el suelo, vendedores ambulantes, amas de casa con niños en brazos, habitantes de la Unidad, transeúntes que se detuvieron a curiosear, los habituales mirones y muchas personas que vinieron a darse una "asomadita". El ambiente era tranquilo a pesar de que la policía, el ejército y los granaderos habían hecho un gran despliegue de fuerza. Muchachos y muchachas estudiantes repartían volantes, hacían colectas en botes con las siglas CNH, vendían periódicos y carteles, y, en el tercer piso del edificio, además de los periodistas que cubren las fuentes nacionales había corresponsales y fotógrafos extranjeros enviados para informar sobre los Juegos Olímpicos que habrían de iniciarse diez días más tarde.

Hablaron algunos estudiantes: un muchacho hacía las presentaciones, otro de la UNAM, dijo: "El Movimiento va a seguir a pesar de todo", otro del IPN: "...se ha despertado la conciencia cívica y se ha politizado a la familia mexicana"; una muchacha, que impresionó por su extrema juventud, habló del papel de las brigadas. Los oradores atacaron a los políticos, a algunos

periódicos, y propusieron el boicot contra el diario El Sol. Desde la rampa del tercer piso vieron cómo hacía su entrada un grupo de trabajadores que portaba una manta: "Los ferrocarrileros apoyamos el Movimiento y desconocemos las pláticas Romero Flores-GDO." Este contingente obrero fue recibido con aplausos. El grupo de ferrocarrileros anunció paros escalonados desde "mañana 3 de octubre en apoyo del Movimiento Estudiantil".

Cuando un estudiante apellidado Vega anunciaba que la marcha programada al Casco de Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional no se iba a llevar a cabo, en vista del despliegue de fuerzas públicas y de la posible represión, surgieron en el cielo las luces de bengala que hicieron que los concurrentes dirigieran automáticamente su mirada hacia arriba. Se oyeron los primeros disparos. La gente se alarmó. A pesar de que los líderes del CNH desde el tercer piso del edificio Chihuahua, gritaban por el magnavoz: "¡No corran compañeros, no corran, son salvas! . . . ¡No se vayan, no se vayan, calma!", la desbandada fue general. Todos huían despavoridos y muchos caían en la plaza, en las ruinas prehispánicas frente a la iglesia de Santiago Tlatelolco. Se oía el fuego cerrado y el tableteo de ametralladoras. A partir de ese momento, la Plaza de las Tres Culturas se convirtió en un infierno. (pp. 166-167)

- Yacían los cadáveres en el piso de concreto esperando a que se los llevaran. Conté muchos desde la ventana, cerca de sesenta y ocho. Los iban amontonando bajo la lluvia... Yo recordaba que Carlitos, mi hijo, llevaba una chamarra de pana verde y en cada cadáver creía reconocerla... Nunca olvidaré a un infeliz chamaquito como de dieciséis años que llega arrastrándose por la esquina del edificio, saca su pálida cara y alza las dos manos con la V de la victoria. Estaba totalmente ido; no sé lo que creería, tal vez pensó que quienes disparaban eran también estudiantes. Entonces los del guante blanco le gritaron: "Lárgate de aquí, muchachito pendejo, lárgate, ¿qué no estás viendo? Lárgate." El muchacho se levantó y confiado

se acercó a ellos. Le dispararon a los pies pero el chamaco siguió avanzando. Seguramente no entendía lo que pasaba y le dieron en una pierna, en el muslo. Todo lo que recuerdo es que en vez de brotar a chorros, la sangre empezó a salir mansamente. Meche y yo nos pusimos a gritarles como locas a los tipos: "¡No lo maten!... ¡No lo maten!... ¡No lo maten!" Cuando volteamos hacia el pasillo ya no estaba el chamaco. No sé si corrió a pesar de la herida, no sé si se cayó, no sé qué fue de él.

Margarita Nolasco, antropóloga (pp. 172-173)

- Las unidades del ejército se desplegaron en torno a la multitud como pinzas y en pocos minutos todas las salidas estuvieron cerradas. Desde el tercer piso del edificio Chihuahua, lugar donde se había instalado la tribuna, no podíamos ver estas maniobras y el pánico nos parecía inexplicable: los dos helicópteros que sobrevolaban la Plaza casi desde el inicio del mitin habían tomado una actitud hostil y provocadora volando a muy baja altura y en círculos cada vez más cerrados, luego habían lanzado las bengalas, una verde y otra roja; al caer la segunda se inició el pánico y los miembros del Consejo tratamos de detenerlo: ninguno de nosotros veía que el ejército avanzaba bajo la tribuna. La multitud frenó de golpe al encontrarse frente a las bayonetas y retrocedió de inmediato: parecía una ola avanzando hacia el extremo opuesto de la Plaza; pero también allí estaba el ejército; desde arriba vimos cómo la ola humana empujaba hacia otro costado. Fue lo último: el tercer piso ya estaba tomado por el Batallón Olimpia. Aún sin entender por qué corría y de golpe retrocedía aquella multitud incontrolable, los últimos que quedábamos junto al micrófono, al volver el rostro, encontramos los cañones de las ametralladoras. El barandal fue ocupado por el Batallón Olimpia y a nosotros, con las manos en alto y de cara a la pared, se nos prohibió estrictamente voltear hacia la Plaza; al menor movimiento recibíamos un culatazo en la cabeza o en las costillas. Cerrada la trampa se inició el asesinato colectivo.

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (P. 175)

- Yo salí de la Universidad con un grupo de compañeros. Llegamos a la Plaza de las Tres Culturas y comenzó a llover. Se formaron contingentes y yo iba con una pancarta de mi escuela que decía: "Facultad de Derecho, Presente." Había otras: "La sangre de nuestros hermanos no habrá sido derramada en vano." Yo estaba sentada en las gradas frente al Chihuahua cuando vi las luces de bengala y en unos cuantos segundos empecé a oír lo que más tarde supe era el tableteo de las ametralladoras. El compañero en la tribuna dijo: "¡No se muevan, calma, siéntense!" Y yo me senté con mi pancarta; no la solté. No creí o no me di cuenta de la gravedad de lo que estaba pasando y seguí allí agarrando mi pancarta hasta que un compañero me gritó: "¡Tira esa cosa!" porque con la pancarta era yo un blanco perfecto. La aventé y corrí junto con Tita. Corrimos hacia un costado de las banderas, las asta-banderas en la Plaza de las Tres Culturas, sobre un lado de la Vocacional 7 y allí nos agachamos Tita y yo tratando de protegernos. Oí entonces a una muchacha que pedía ayuda: "Mamacita, mamacita, ayúdenme..." También oí cosas como: "Mi bolsa, mi bolsa, ¿dónde está mi bolsa?" En un momento dado brincamos esos muritos prehispánicos y caímos en unas especies de fosas. Yo me caí y sobre de mí cayeron otras gentes. Se oían gritos, ayes de dolor, lloridos y entonces me di cuenta que la balacera continuaba cada vez con más intensidad. Tita y yo salimos corriendo hacia Manuel González y los soldados nos gritaban: "¡Jálenle, jálenle!" En el momento en que salimos pasó un Volkswagen blanco que ya iba lleno de estudiantes y nos gritaron: "¡Súbanse!" No sé si nos llamaron por nuestros nombres: "¡Nacha! ¡Tita, súbanse!" y una de las cosas cómicas es que tampoco sé cómo logramos entrar en ese carro ya atestado de estudiantes. De allí fuimos todos por Paseo de la Reforma hacia República de Cuba y allí Tita se bajó porque era muy conocida y fácil de distinguir. Se lo decíamos. "Por tu volumen, te pueden reconocer a un kilómetro de distancia." Yo regresé en el mismo carro con dos compañeros de Físico-Matemáticas del Poli, -pero no sé sus nombres- para ver si podíamos encontrar a algunos compañeros que no sabíamos qué suerte

habían corrido. Los muchachos se estacionaron en la Avenida en que está Relaciones Exteriores, pero no sé su nombre porque yo no soy de aquí, soy de Taxco, Guerrero; se bajaron: "Tú quédate en el coche" y yo me quedé sola esperándolos, pero a medida que pasaba el tiempo me iba poniendo muy nerviosa; los tiros no cesaban, al contrario, llegaban ambulancias con su horrible sirena, pasaban más y más soldados, tanques, soldados armados hasta los dientes. Frente a mí se estacionó una ambulancia y en ese momento subieron a un muchacho con toda la cabeza ensangrentada; una masa sanguinolenta. Yo lo vi a una distancia de tres o cuatro metros y sentí un vuelco en el estómago. Después pasó un tropel de gente que gritaba: "¡Se está quemando el edificio Chihuahua!" Levanté la vista y vi humo. Se cayó un cable de alta tensión; toda la gente que pasaba junto al Volkswagen gritaba, entonces me dio miedo y salí del coche como desesperada y me fui corriendo. Debo haber corrido mucho tiempo sin notarlo porque cuando volteé ya estaba yo en el Sanborns de Lafragua. Allí me detuvo un conocido y me dijo: "¿Qué te pasa?" Entonces me di cuenta que había yo estado llorando porque tenía toda la cara manchada por el rimmel; todo se me había corrido; bueno estaba yo mal, mal, mal. Allí me hicieron que tomara un café: "cálmate, cálmate, cálmate, por favor"; me lo trajeron a la puerta porque yo estaba temblando y a la puerta salieron varios muchachos más. Lo único que pude decirles es: "Están matando a los estudiantes." De allí, ellos mismos me fueron a dejar a un departamento en la Avenida Coyoacán No. 1625 donde yo vivía con Tita y con otra amiga.

Ana Ignacia Rodríguez, Nacha, del Comité de Lucha
de la Facultad de Leyes, UNAM (pp. 178-179)

- Entonces oí cosas como: "Guante blanco, guante blanco, no disparen." Después otros que gritaban: "Necesitamos aquí el radio, el radio, que no disparen para acá, avisen por radio." Eran gritos desesperados. Los gritos venían de abajo de nosotros o sea del tercer piso y de arriba, o sea del quinto o sexto piso: "¡Batallón Olimpia!" y empezaron a sonar los silbatos

esos, tui, tui, tui... "Batallón Olimpia, formados para acá." Y luego oí nada más: "El 8 y el 14"... "8 ¿están todos?"... "14 ¿quiénes faltan del 14?" Después gritaron: "¿Qué ya salieron todos los del elevador?" y de nuevo los silbatitos tui, tui, tui, tui, "Batallón Olimpia, Batallón Olimpia, aquí, Batallón Olimpia, contesten." Siguieron durante mucho tiempo los gritos angustiosos de policías: "¡No tiren, la mano blanca, son de la mano blanca!" Esto da una idea de que la cosa fue absolutamente caótica por un lado y que por otro adquirió una magnitud que rebasó totalmente el control de sus organizadores. Lo que sí puedo asegurar es que obviamente todo estaba preparado, el gobierno sabía lo que iba a hacer. Se trataba de impedir cualquier manifestación o brote estudiantil antes y durante las Olimpiadas. Las luces de bengala fueron la orden de tirar y se disparó de todas partes y los supuestos francotiradores -y te lo digo, porque los que estuvimos allí y lo vimos podemos decirlo con toda conciencia sin temor a equivocarnos- los francotiradores eran parte de la organización gubernamental.

Mercedes Olivera de Vázquez, antropóloga (p. 182)

- En unos minutos aquello era un infierno. El rugido de las armas era ensordecedor. Los cristales de los departamentos volaban hechos añicos y en el interior las familias, locas de terror, trataban de proteger a sus hijos más pequeños.

Jorge Aviles R., redactor, "Durante Varias Horas Terroristas y Soldados Sostuvieron Rudo Combate", El Universal, 3 de octubre de 1968 (p. 187)

- Empecé a ver todo nublado, no sé si por las lágrimas o por el agua que caía. Presenciaba la matanza a través de esa cortina de lluvia, pero todo lo veía borroso, ondulante, como mis fotografías en la emulsión, cuando empiezan a revelarse... No veo bien, no veo. Moqueaba, sorbía mis mocos, sacaba fotos sin ver, el lente salpicado de agua, salpicado de lágrimas...

Mary Mc Callen, fotógrafa de prensa (pp. 187-188)

- Tocamos en todas las puertas del edificio 2 de abril y nadie abrió. Una señora que vivía en Tlatelolco y había ido con su niña por el pan se puso histérica y empezó a gritar. Quisimos ayudarla y pasamos un papelito por debajo de la puerta de un departamento que decía: “Dejen entrar a la señora con su niña”. Contestaron con otro papelito: “No podemos, tenemos miedo”. Así textual. Perdí el papel, bueno, ni pensé en guardarlo. Creo que contestaron para que dejáramos de golpear las puertas porque Lina y yo estábamos golpeando muy muy fuerte. No sé de dónde nos salieron tantas fuerzas; yo creo que del terror.

María Ángeles Ramírez, estudiante de la Escuela de Antropología
dependiente de la SEP (p. 201)

- De un departamento en el tercer piso, en cuanto se vieron las luces de bengala en el cielo, automáticamente salió una nube de agentes de guante blanco que cayeron encima de todos los que estaban en la tribuna y los tiraron al suelo. Arrastrándolos, los metieron en un departamento. Nadie que no fuera de la propia policía podía defenderse.

Arturo Fernández González, de la ESIQIE, del IPN (p. 212)

- Los cuerpos de las víctimas que quedaron en la Plaza de las Tres Culturas no pudieron ser fotografiados debido a que los elementos del ejército lo impidieron, y amenazaron a los fotógrafos con despojarlos de sus cámaras si imprimían alguna placa.

“Hubo muchos muertos y lesionados anoche”, *La Prensa*, 3 de octubre de
1968 (p. 220)

- Se reían: «¿Conque eres estudiante, no?». Me dieron un culatazo tan brutal que sentí que me privaba, pero entonces hubo una reacción en mí, porque pensé que si me caía allí, ya no me iba a levantar: «Me van a matar» y algo muy fuerte hizo que me repusiera. Dentro de mí yo decía: «¿Pues por qué

voy a morir así?». Lo que yo quería era ver a mi hermano para decirle un adiós. Estoy dispuesto a morir porque sé que todos nos tenemos que morir, pero no así, en esa forma. «A ti, llegando, te vamos a quemar el pelo con gasolina», me dijeron. Nos subieron a las camionetas pánel de los granaderos y ya en la pánel, el sargento, bien enojado, nos iba diciendo a mí y a otros compañeros:

-No, ya ven, en vez de que estuvieran tomando un cafecito con sus padres o con la novia andan aquí en estos relajos... Pero sus padres tienen la culpa porque en vez de reprenderlos les dan ánimos. «Sí, vete al mitin, sí, vete, como no, ve hijito». Ellos son los que tienen la culpa. Ahora que sus líderes los saquen, a ver cómo le hacen...

Yo no podía ver por dónde nos llevaban. El sargento seguía cotorree y cotorree. Lo que más le enojaba era que: «Por culpa de ustedes desde hace dos meses nos tienen acuartelados. A ver, ustedes tan chamacos». Se acaloraba a medida que iba hablando hasta que nos gritó: «Y esto nomás es el principio, hijos de la chingada. Ahorita van a ver lo que es bueno en el Campo número 1».

- Nos echó un discurso larguísimo; que estábamos pendejos si creíamos que íbamos a tumbar al gobierno porque ellos también tenían ametralladoras.

Alegaba:

«¿Nosotros qué les hacemos? ¿Por qué nos ofenden? Nos gritan: ¡Asesinos!... A nosotros nos paga el gobierno; tenemos que defenderlo. Por lo que hubo en la Universidad, nos quitaron un día de sueldo». También dijo que si había un mal gobierno, hasta ellos serían los primeros en entrarle a un movimiento así. Decía todo esto mientras la pánel iba caminando, pero nosotros no sabíamos a dónde nos llevaban. Se estacionaron como tres minutos y fue cuando notamos que estaba todo oscuro y que se veían puros árboles. Creí que nos iban a ordenar que nos bajáramos, pero nelazo; se subieron otros dos granaderos, arrancó la pánel y entre ellos comenzaron a platicar. Nosotros estábamos amontonados, bien golpeados todos, siempre con las manos en la nuca, y así llegamos al Campo Militar

número 1, que está junto al Toreo de Cuatro Caminos. No queríamos descender; estábamos todos ciscados; nos bajaron a empujones y una vez en el Campo, un teniente coronel nos dijo: -Por favor, señores, bajen las manos, aquí están entre caballeros...

Ignacio Galván, de la Academia de San Carlos (pp. 227-228)

- Al salir de Tlatelolco, todo era de una normalidad horrible, insultante. No era posible que todo siguiera en calma. Sin embargo la vida ha seguido como si nada y es que somos tan mugres, tan pendejos. Íbamos en el taxi y a la altura de Bellas Artes vimos un trolebús quemándose y la bola de mirones que se ponen siempre que pasa algo. Entonces me agarró una especie como de ataque de histeria y empecé a gritar: “¡Están masacrando a la gente en Tlatelolco!” y quién sabe qué y el del taxi se asustó y arrancó y nos dijo que si volvíamos a hacer eso nos bajaba a la cuadra siguiente.

Margarita Nolasco, antropóloga (p. 235)

- Yo me fui a sentar a mi casa y pensé: ¡Mañana el pueblo se levanta en armas!
¡Mañana que se enteren, empieza la Revolución! Y cuando vi que todo seguía igual que nadie se movía, fue el shock más grande de mi vida.

Enrique Vargas, estudiante de la ESIQIE, del IPN (p. 236)

- En la mañana, como a las cinco, empezamos a organizamos toda la familia. Mi marido se fue a las procuradurías, Pepe a las delegaciones, Chelo y yo a las Cruces, a los hospitales, a los anfiteatros, a donde hubiera heridos o muertos. Los cuates, Rubén y Rogelio, salieron a su trabajo a esperar a que nos comunicáramos con ellos. En la Cruz Roja me preguntaron que si tenía valor para bajar al anfiteatro que está en los sótanos. (La Cruz Roja queda en Ejército Nacional, frente a Sears). Yo respondí: -¿Usted cree que una madre no tiene valor para hacerlo?

Un encargado me acompañó. Bajamos por un elevador. Mi hija se quedó:

“Espérate aquí”. Ya en la morgue, el encargado presionó un botón y empezó a jalar las gavetas. Salió una primera gaveta en la que había el cadáver de un joven como de diecisiete años, su tez ya estaba amoratada. Como le faltaba parte del rostro, traté de identificarlo por medio de su dentadura y de los lunares que tienen en la cara todos mis hijos. A este cadáver sólo le quedaba la mandíbula y unos cuantos dientes. Al verlo me dio la impresión de que era el Pichi, porque yo los veía a todos como si fueran míos; en cada cadáver creía reconocer a uno de mis hijos, pero para cerciorarme abrí los pedazos de labios que le quedaban y examiné sus dientes y no eran, porque Pichi tiene los dientes de enfrente muy separados y éstos estaban muy juntos y el mayor los tiene incrustados en oro... Me sacaron otros cadáveres traídos de Tlatelolco, pero ninguno era. Muchos eran de señoras, pero no me fijé tanto, puesto que yo buscaba hombres. Sólo recuerdo a una como de 45 años con el pelo teñido de rojo y una blusa color naranja...

Celia Espinoza del Valle, maestra de primaria y madre de familia
(pp. 248-249)

- Desatada la balacera, el ejército actuó como si estuviera sofocando un levantamiento armado, no un mitin estudiantil. Las aprehensiones rebasaron el millar y medio y el trato a los detenidos fue más desconsiderado y duro: muchas personas -de uno y de otros sexos- fueron desnudadas, arrojadas contra la pared, mantenidas largo tiempo en pie y con los brazos en alto. Una fotografía de un matutino del jueves 3 muestra a un grupo de soldados que, sonrientes, cortan el cabello a un joven detenido, en acto tan injustificado como vejatorio.

Alberto Domingo, “La cruenta cólera tuvo su festín”, *Siempre!*,
no. 799, 16 de octubre de 1968. (pp. 259-260)

- En realidad hubo pocas protestas públicas después del 2 de octubre. Posiblemente las silenciaron. O la gente estaba aterrada. El 3 de octubre

los maestros y alumnos asistentes al mitin en Tlatelolco pusieron un desplegado en Excélsior en el que decían que solamente podían hacer patente su más profunda indignación como seres humanos, que los únicos responsables de los hechos eran las fuerzas públicas tanto uniformadas como disfrazadas y que no había habido provocación alguna por parte de los ciudadanos asistentes: estudiantes, obreros, campesinos, familias y pueblo en general. También en el Excélsior, el 4 de octubre, el Bloque de Pasantes en Paro de los Hospitales declararon que se sumaban a la indignación popular por este injustificable atentado en contra del pueblo reunido pacíficamente en Tlatelolco, y reafirmaron su decisión de continuar en paro total e indefinido como apoyo al Consejo Nacional de Huelga hasta la completa resolución del conflicto... El 5 de octubre, también en Excélsior, la Asamblea de Intelectuales, Artistas y Escritores protestó... Pero el Consejo Nacional de Huelga había quedado debilitado en su estructura orgánica y manifestaba ya claros síntomas de descomposición política. La policía perseguía y agredía a los que “estaban libres”. Por estas razones, la indignación y el descontento popular no pudieron ser canalizados en acciones políticas de respuesta. Después de que el Consejo decretó unilateralmente “la tregua olímpica» numerosos sectores combatientes quedaron aislados y fueron atacados duramente por las autoridades, prácticamente sin posibilidades de defensa. Total: ¡un desmadre!

Félix Lucio Hernández Gamundi, del CNH (p. 264)

- Tengo la impresión de que la gente fue tomada totalmente por sorpresa y que quedó como petrificada, La gente aún no comprende de qué se trataba. ¿Por qué? ¿Qué es lo que había debajo? ¿Quién es el responsable? Lo que más me llamó la atención es que ocho días después los Juegos Olímpicos se inauguraran como si nada en medio de una calma al menos aparente... Lo que en cualquier otro país bastaría para desencadenar una guerra civil, aquí no ha trascendido más allá de los días de tensión que siguieron a Tlatelolco. Estoy tan aterrada ante Tlatelolco que a veces me

pregunto si es verdad. No hago un juicio moral sobre Tlatelolco, lo único que puedo decir es que no entiendo. ¿Por qué? No entiendo tampoco por qué se guarda silencio. Personalmente, por lo que he podido ver, creo que el sistema tiene grandes fallas. Un día, un profesor de la Universidad me dijo: “No olvide jamás que aquí, todos somos funcionarios”. Por lo visto todos están metidos en el sistema y creo que éste es uno de los problemas de México.

Claude Kiejman, corresponsal de *Le Monde* (p. 265)

- Rúbrica para evaluación de reflexiones sobre los movimientos sociales

1. Responden las cuatro preguntas planteadas por el profesor a lo largo de su reflexión (4 puntos)	
2. Sus argumentos tienen una coherencia lógica (5 puntos)	

<p>3. Emplean lo visto en clase y las anécdotas de su lectura (5 puntos)</p>	
<p>4. Hacen uso de ejemplos de su entorno cotidiano (6 puntos)</p>	

Total: 20 puntos

PRÁCTICA 3

CUESTIONARIOS GUÍA

Preguntas parte 1. Carlos Martínez Assad, “El sexenio alemanista. Optimismo y represión (1946-1952)”, en *Relatos e historias en México*, junio 2015, no. 82, pp. 42-55.

4. ¿Por qué es importante el alemanismo en el México moderno?

5. ¿Cuáles fueron las políticas que implementó Alemán tanto en el interior como en el exterior?

6. ¿En qué consistió el intervencionismo estatal?

Preguntas parte 2. Carlos Martínez Assad, “El sexenio alemanista. Optimismo y represión (1946-1952)”, en *Relatos e historias en México*, junio 2015, no. 82, pp. 42-55.

4. ¿Cuáles son las manifestaciones sociales y culturales que predominan en este periodo?

5. ¿Por qué, a la par de la modernización se dieron movimientos en contra?
¿Cuáles fueron?

6. ¿Cuáles fueron las tácticas del PRI que se mostraron al finalizar su sexenio?

Preguntas parte 1. “El milagro económico mexicano. Desarrollo estabilizador, 1958-1970”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp. 45-52.

4. ¿A qué se le llama Desarrollo estabilizador?
5. ¿Cuál fue el papel de los empresarios?
6. ¿Cómo fue la intervención del Estado en la economía?

Preguntas parte 2. “El milagro económico mexicano. Desarrollo estabilizador, 1958-1970”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp. 45-52.

3. ¿Cuál fue el papel de los sindicatos?
4. ¿Por qué se dieron movimientos en contra? ¿Cuáles fueron?

Preguntas parte 1. “Política salarial y de bienestar social”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp.53-59

4. ¿Cuál fue la situación de los trabajadores?

5. ¿Cómo se apoyó a las zonas rurales?

6. ¿Cómo y por qué apoyó el gobierno a los empresarios?

Preguntas parte 2. “Política salarial y de bienestar social”, en *Relatos e historias en México*, diciembre 2014, no. 76, pp. 53-59.

2. ¿Por qué de Desarrollo estabilizador decayó?

- Ejemplos de cuadros de doble entrada con la información de las lecturas

<p>Morales Ramírez Anthony Elizabeth Grupo 409</p>	<p>13% Abril 18, 2016</p>
<p>Gobierno de Miguel Alemán</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política interna Se dio un impulso económico, México entra al capitalismo, se empezaron a producir más productos en el campo, inicio una etapa de modernización del país con la agricultura y la infraestructura. Se crean las carreteras. • Política externa Alemán se va de parte del capitalismo, cerca el burocratismo (los que cruzan a E.U. para tener un mejor futuro). Se establecieron relaciones con Estados Unidos. 	
<p>Intervención estatal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consistió? Se le dio apoyo a las empresas, a la agricultura. El estado apoyó una intervención para mejorar al país, hubo unos sectores (petróleo) que el Estado tuvo. El Estado intervino en algunas situaciones, él proporciona el petróleo y la energía eléctrica. • Características. • Apoyo a las empresas y a la agricultura. 	
<p>Papel de los empresarios los ayudaban para que ellos invirtieran en el país a cambio de la protección del Estado.</p>	
<p>Papel de los trabajadores (en sindicatos) Creación del INFONAVIT, prestaciones para salud y educación, a cambio de que ellos sigan trabajando, sean leales al gobierno, que no se levanten contra ellos. También les dieron apoyo del IMSS.</p>	

Carreteras	Política Interna
Gobierno de Miguel Alemán	Se da una modernización al país, surge el puerto de Acapulco y como se va al capitalismo hacen carreteras
Se da un impulso económico, inducción de México al capitalismo, modernización del país, surge el puerto de Acapulco.	Política externa Capitalismo, crece el bracerismo. Establece relaciones con Estados Unidos
Intervención estatal El estado interviene en la economía a pesar de todos los sectores	¿En qué consistió? Apoyo a la agricultura, Apoyo a las empresas Algunas sectores
Papel de los empresarios	Características Estado proporciona energía eléctrica y controla el petróleo.
Ayudaban a las empresas extranjeras para establecerse y ^{lograr crecimiento} desarrollarse al país.	Son los que ayudaban a las empresas para que crecieran
Papel de los trabajadores (en sindicato)	Protección del estado, no pagaban impuestos porque querían establecerse
Prestaciones a cambio de ser fieles al gobierno y no rebelarse contra ellos. Reparto de tierras.	Creación del Infonavit, prestaciones para los trabajadores como el de Salud que sigan trabajando y que sean fieles
Apoyo en el campo Necesitas técnicas de cultivo y abastecer de alimentos	Se le dio un impulso a la comercialización agrícola, reparto de tierras.
Desarrollo en la economía para aumentar las ganancias, y estable durante los p. sigue.	¿Qué es? Cambio de la economía nacional. Aumenta el PIB, más actividades económicas.
Desarrollo Estabilizador	Características desarrollo en la economía para las ganancias, Aumenta el PIB
Endeudamiento exterior, prestaciones y no hay ganancias	Deficiencia Desequilibrio presupuestal, se apoyo más a los empresarios de cae.

Omar Gutierrez López 4094.

Gobierno de Miguel Alemán	Política interna: Puerto de Acapulco, se introduce al capitalismo y al mercado internacional, modernización, creación de infraestructura. Política externa: Relaciones de Estados Unidos, aumento de inmigrantes.
Intervención estatal	¿En qué consistió? Apoyo a las empresas, agricultura, infraestructura, se encarga de proporcionar petróleo y Luz. Características
Papel de los empresarios	Aumentaron los empleos, dado que comienzan a llegar industria extranjera y se les apoya, pero no a las nacionales, se les protege.
Papel de los trabajadores (sindicatos)	Beneficios, se crea el INFONAVIT y el IMSS, con la condición que el obrero no se manifestara, nace el COVASUPE.
Apoyo al campo	Bancos agrícolas, se le dio una fuerte comercialización al campo y una modernización.
Desarrollo estabilizador.	¿Qué es? Cambio o revolución a la economía del País. Alcanza niveles altos y los trabajadores ganaron un mejor carácter salarial. Decadencia: Desequilibrio presupuestal y la deuda externa, corrupción.

Gobierno de Miguel Alemán	Política interna: modernización del país. Política externa: Capitalismo, crece el burocratismo. Establece relaciones con EU.
Intervención estatal	En qué consistió: Apoyo a las empresas y agricultura, el estado controla los bienes del capital, intervención estatal. Características: Creación de infraestructura, el sector privado sería el principal beneficiado.
Papel de los empresarios	Inversión en el país a cambio de la protección del estado.
Papel de los trabajadores (sindicatos)	Se crea el Infonavit, aumento salarial, se crea el IMSS, prestaciones.
Apoyo al campo	Nuevas técnicas de cultivo, comercialización de productos agrícolas, reparto de tierras, expansión de la producción en alimentos.
Desarrollo estabilizador	¿Qué es? el cambio y evolución. Aumentó la economía, en beneficio a la nación. Características: Aumenta el producto Interno Bruto, desarrollo nacional y en la economía. Decadencia: desequilibrio presupuestal, preferencia a empresas de deuda externa, apoyo a las industrias extranjeras.

FRAGMENTOS DE “LA NOCHE DE TLATELOLCO”

Primera parte. Ganar la calle

- Esto viene a cuento porque creo que los jóvenes campesinos, los obreros y los estudiantes tienen pocas perspectivas dignas de vida, porque las fuentes de trabajo se crean en beneficio de intereses particulares y no de la colectividad. Se nos dice continuamente: “Ustedes son el futuro del país”. Pero se nos niega sistemáticamente cualquier oportunidad de actuar y participar en las decisiones políticas del presente... nosotros queremos y PODEMOS participar ahora, no cuando tengamos sesenta años...

Gustavo Gordillo, delegado de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM ante el CNH (p. 18)

- El Movimiento estudiantil de 1968 no nació en ese mismo año; no surgió así nomás por generación espontánea. Sus demandas habían sido planteadas anteriormente por innumerables organizaciones políticas revolucionarias y por importantes grupos estudiantiles. La libertad a los presos políticos es en México una demanda tan vieja como el fenómeno mismo. También la lucha por derogar el artículo 145 que se refiere a la disolución social y porque desaparezca el cuerpo de granaderos. El Movimiento de 1968 recogió todas estas demandas y no sólo se pronunció por la solución de su pliego petitorio sino que se hizo el vocero de las demandas más sentidas de los estudiantes, los trabajadores y los intelectuales de México.

Antes, en muchas partes del país, los estudiantes habían encabezado a todo el pueblo en luchas cuyo contenido general tiene mucha relación con el movimiento de 1968. Los más importantes movimientos de este tipo son los de Puebla en 1964, Morelia en 1966, Sonora y Tabasco en 1967... junto a lo anterior las manifestaciones de solidaridad con Cuba, Vietnam y la República Dominicana. Movilizaron a grandes grupos de estudiantes

principalmente de la ciudad de México, y la conciencia de la opresión de otros pueblos elevó el nivel de su politización y los hizo conscientes de su propia fuerza. Ejemplos de esto son la lucha estudiantil en Morelia, durante los años de 1962 y 1963; el movimiento por la reforma universitaria en Puebla en 1962; la huelga de la UNAM en 1966; las constantes huelgas estudiantiles por reivindicaciones económicas y académicas realizadas en diversas partes del país (dentro de las que destacan las normales rurales); el movimiento de los estudiantes de la Escuela de Agronomía de Ciudad Juárez, Chihuahua, que fue apoyado por el resto de las escuelas de agronomía y por los estudiantes del IPN, y muchas otras luchas estudiantiles.

Yo no creo que estas luchas estén aisladas las unas de las otras. Por el contrario, creo que podemos decir que a partir de la huelga nacional de abril de 1956, se abrió en México un proceso de ascenso de las luchas estudiantiles. El Movimiento Magisterial en 1958, el Ferrocarrilero en 1958-1959 y las manifestaciones de solidaridad con Cuba, fueron hechos que impulsaron dicho proceso, que tiene un punto culminante precisamente en 1968. Probablemente el Movimiento estudiantil espera ahora el “relevo” del movimiento obrero y de las luchas campesinas.

Pablo Gómez, de la Escuela Nacional de Economía de la UNAM,
De las juventudes comunistas, preso en Lecumberri. (p. 18)

- Nosotras éramos unas mosquitas muertas, unas “quiero y no puedo”; cuando nos gustaba un muchacho fingíamos que no; la vida transcurría entre zozobras, recaditos, correveidiles, puntapiés debajo de la mesa, sainetes, “no metas la pata” y componendas de a tres por cinco. Todo lo hacíamos a escondidas y yo tengo la sensación de haber vivido así, a escondidas; logrando lo que deseaba a hurtadillas como cuando niña robaba la mermelada de la alacena de las conservas y cerraba bruscamente el armario con el terror de que alguien me hubiera visto... Por

eso me gusta la vida de los jóvenes; prefiero mil veces la vida de mi hija a la que yo llevé. Sé que mi hija no me dice mentiras.

Yvonne Huitrón de Gutiérrez, madre de familia (pp. 25-26)

- Preveíamos los cocolazos, las detenciones masivas, estábamos preparados para la cárcel, bueno, más o menos, pero no previmos la muerte

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (p. 27)

- Yo empecé a trabajar en el Movimiento a partir de agosto. Me hice amigo del representante de la Vocacional 7 ante el CNH y me nombraron jefe de una brigada de dieciséis chavos: diez hombres y seis mujeres: la brigada “Che Guevara”, una brigada a toda madre. Hacíamos pintas, mítines relámpago, recolectábamos dinero en los camiones, en la calle, en los mercados. Yo pocas veces estaba en la Vocacional 7, siempre fuera, de brigada. No, yo no soy estudiante, pero soy joven; era yo comerciante, vendía ropa, pero me atrajo mucho el Movimiento Estudiantil, su pliego petitorio, la posibilidad de que cesara la represión policiaca y la arbitrariedad en que vivimos todos. La primera vez que hicimos un mítin fue en el mercado grande de Tacuba. Logramos juntar tres mil personas y como enfrente está la 9ª Delegación fuimos atacados por los policías y todos los comerciantes se encargaron de repeler el ataque con palos y piedras, jitomatazos y romanitazos [la romanita es una lechuga]. Esto nos emocionó un chorro

Antoneo Careaga García, vendedor de ropa (p. 31)

- La anterior manifestación había sido muy grande, alrededor de un cuarto de millón, y con todo no habíamos llenado ni la mitad de la gigantesca plaza que es el Zócalo; ahora estaba totalmente lleno y aún faltaban la mitad de los contingentes, pues Filosofía iba en medio. Avanzamos hasta quedar frente a Palacio Nacional. Al voltear hacia la calle de Guatemala, mucho más cercana, noté que también salía gran cantidad de gente con rumbo a

Lecumberri: un mítin frente a la cárcel. Eran las diez de la noche, durante cuatro horas o más había estado entrando gente al Zócalo

Luis González de Alba, del CNH (p. 49)

- En el Zócalo el 27 el líder Sócrates Campos Lemus pidió que se quedara una guardia. Se encendieron hogueras, fuimos a comprar tortas para la guardia... Los de la Guardia se pusieron a cantar *La Adelita*, corridos, el de Cananea, hasta que llegaron los tanques

Félix Lucio Hernández Gamundi, del CNH (p. 52)

- Hemos sido tolerantes hasta excesos criticados, pero todo tiene un límite y no podemos permitir ya que se siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico, como a los ojos de todo el mundo ha venido sucediendo

Gustavo Díaz Ordaz, IV Informe Presidencial al Congreso de la Unión, Primero de septiembre de 1968. (p. 52)

- A la mañana siguiente del 27 de agosto- quinientos mil ciudadanos, ¿te imaginas?, parados bajo el Palacio Nacional- se les avisó a los burócratas que tenían que asistir al acto de desagravio que el gobierno ofrecía al lábaro patrio [...] como los compañeros encendieron las luces de la catedral y echaron a vuelo sus campanas cuando la manifestación entraba al Zócalo y se izó una bandera rojinegra en el asta central, la prensa utilizó esos “delitos” para lambisconear al gobierno y se quedó con un palmo de narices cuando fueron inmediatamente desmentidos por la mitra y el CENCOS que declararon que el derecho canónico no consideraba un sacrilegio echar a vuelo las campanas ni encender las luces de la catedral. Además, el sacerdote de guardia Jesús Pérez aclaró que los muchachos le habían pedido permiso para subir a tocarlas y que se los había dado; en cuanto a la bandera, se dejó una banderita medio furrís, de algodón, y al día siguiente amaneció una rojota de satín, nuevecita. ¡Qué casualidad! Con todo y todo se organizó el acto de desagravio. Si la obligada asistencia a

las ceremonias oficiales –bajo pena de perder el empleo o por lo menos un día de sueldo- es tolerada con disgusto por los trabajadores al servicio del Estado, esta nueva exigencia les cayó de la patada. No en vano había pasado ya un mes de lucha y manifestaciones, un mes de gritar sin temor lo que se piensa sobre estos democráticos procedimientos. Los burócratas fueron a la ceremonia de purificación cívica, pero no con la actitud deseada por el gobierno sino que salieron de los ministerios y de las oficinas públicas al grito de “Somos borregos, nos llevan... beee... beee.” Iban balando, fíjate nomás, y gritando desde los camiones: “¡Somos borregos!” Sus balidos se oyeron en todas las calles. “Beee... beee...” Se vaciaron los burócratas. ¡Qué ondón más padre! ¡Que puntada se botaron! “Somos borregos”. Y eso que se suponía que iban a apoyar el desagravio”

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (pp. 52-53)

- El gobierno cree que en México solo existe una opinión pública: la que lo aplaude, la que lo lambisconeas. Pero existe otra: la que critica, la que no cree en nada de lo que dice, y otras más aún, la del importamadrismo, la que no sabe de promesas, la que no se ha encauzado, la indiferente, la que nadie ha sabido aprovechar, y que es, a pesar de su incredulidad e incluso de su ignorancia, una opinión libre.

José Fuente Herrera, estudiante de la ESIME del IPN (p. 53)

- **AL PUEBLO**

El Consejo Nacional de Huelga convoca a todos los obreros, campesinos, maestros, estudiantes y pueblo en general, a la

GRAN MARCHA DEL SILENCIO

En apoyo a los seis puntos de nuestro pliego petitorio:

7. Libertad de todos los presos políticos
8. Derogación del artículo 145 del Código Penal
9. Desaparición del cuerpo de granaderos
10. Destitución de los jefes policiacos Luis Cueto, Raúl Mendiola y A. Frías

11. Indemnización a los familiares de todos los muertos y heridos desde el inicio del conflicto.

12. Deslindamiento de responsabilidades de los funcionarios culpables de los hechos sangrientos.

En la que exigiremos la solución inmediata y definitiva por parte del Poder Ejecutivo a nuestras demandas.

Reiteramos que nuestro movimiento es independiente de la celebración de los XIX Juegos Olímpicos y de las fiestas cívicas conmemorativas de nuestra independencia, y que no es en absoluto intención de este Consejo obstruir su desarrollo en lo más mínimo. Reafirmamos además, que toda negociación tendiente a resolver este conflicto debe ser pública.

La marcha partirá a las 16 horas del día de hoy, viernes 13, del Museo Nacional de Antropología e Historia, para culminar con un gran mitin en la Plaza de la Constitución.

Ha llegado el día en que nuestro silencio será más elocuente que las palabras que ayer callaron las bayonetas

Desplegado en *El Día*, 13 de septiembre de 1968 (pp. 59-60)

- El helicóptero seguía volando casi al ras de las copas de los árboles. Finalmente, a la hora señalada, a las cuatro, se inició la marcha en absoluto silencio. Ahora no podrían oponer ni siquiera el pretexto de las ofensas. En el CNH habíamos discutido muchísimo. Unos delegados decían que de hacerse la manifestación no podía ser silenciosa porque le quitaría combatividad. Otros, que nadie guardaría silencio. ¿Quién se siente capaz de controlar y llevar callados a varios cientos de miles de muchachos escandalosos acostumbrados a cantar, gritar y echar porras en cada manifestación? ¡Es una tarea imposible y si no lo logramos el CNH mostrará debilidad! Por eso los más jóvenes llevaron esparadrapo en la boca. Ellos mismos lo eligieron: los unos a los otros se pusieron la tela adhesiva sobre los labios para asegurar su silencio. Les dijimos: “Si alguno falla, fallamos todos”.

Salíamos apenas del bosque, habíamos caminado solo unas cuadas cuando las filas comenzaron a engrosarse. Todo el paseo de la Reforma, banquetas, camellones, monumentos y hasta los árboles estaban cubiertos por una multitud que a lo largo de cien metros duplicaba el contingente inicial. Y de aquellas decenas y después cientos de miles se oían los pasos... pasos, pasos sobre el asfalto, pasos, el ruido de muchos pies que marchan, el ruido de miles de pies que avanzan. El silencio era más impresionante que la multitud. Parecía que íbamos pisoteando toda la verborrea de los políticos, todos sus discursos, siempre los mismos, toda la demagogia, la retórica, el montonal de palabras que los hechos jamás respaldan, el chorro de mentiras; las íbamos barriendo bajo nuestros pies... Ninguna manifestación me ha llegado tanto. Sentí un nudo en la garganta y apreté fuertemente los dientes. Con nuestros pasos vengábamos de cierta forma a Jaramillo, a su mujer embarazada, asesinados, a sus hijos muertos, vengábamos tantos años de crímenes a mansalva, silenciados, tipo gángster. Si los gritos, porras y cantos de otras manifestaciones les daban un aspecto de fiesta popular, la austeridad de la silenciosa me dio la sensación de estar dentro de una catedral. Ante la imposibilidad de hablar y gritar como en otras ocasiones, al oír por primera vez claramente los aplausos y voces de aliento de las gruesas vallas humanas que se nos unían, surgió el símbolo que pronto cubrió a la ciudad y aun se coló en los actos públicos, a la televisión, a las ceremonias oficiales: la V de "Venceremos" hecha con los dedos, formada por los muchachos al marchar en las manifestaciones, pintadas después de casetas de teléfonos, autobuses, bardas. En los lugares más insólitos brotaba el símbolo de la voluntad inquebrantable, incorruptible, resistente a todo, hasta a la masacre que llegó después. Aún reciente Tlatelolco, la V continuó apareciendo hasta en las ceremonias olímpicas, en las manos del pueblo.

Luis González de Alba, del CNH (pp. 60-61)

- El 18 de septiembre el ejército tomó la Ciudad Universitaria sorpresivamente. Cuando empezaron a pasar los tanques y transportes de paracaidistas rumbo al sur, el teléfono no cesó de repiquetear: "Gracias, señora, no se preocupe... Sí, señor, vamos a evacuar. .. Señora, nos pondremos a salvo, gracias... Señorita, le agradecemos su atención. .. Gracias compañero... Cómo no, compañera..." Total, en todas las Escuelas y Facultades recibimos el aviso de que el ejército venía para CU, pero nadie se preocupó por sacudir al CNH, que acababa de iniciar su reunión haciéndole una severa crítica a los delegados ausentes y a los impuntuales. Cuando ya estaban en las puertas de la UNAM los primeros tanques un muchacho corrió hasta el auditorio de Medicina y, pasando por encima de los cuates que le exigían su pase de delegado, entró hasta la sala de sesiones e hizo el anuncio estrepitosamente. El Consejo entero se indignó: "¡Bastante molesto es empezar la noche con sólo unos cuantos delegados para que, además, ni siquiera se pueda trabajar en paz y sin interrupciones!" El mensajero salió estupefacto. Los delegados siguieron hablando pinchemil cosas. Diez minutos más tarde entró otro compañero quien con toda calma informó:
-Aquí abajo, en el estacionamiento de la Facultad se están acomodando los tanques y los transportes ligeros de los paracaidistas. Si quieren salir, apúrense, yo ya me voy...

Luis González de Alba, del CNH (pp. 70-71)

- Sabíamos que la policía usaba grupos de pandilleros y malvivientes que al grito de "¡Vivan los estudiantes!", cometían atropellos contra la población. En Coyoacán algunos vagos muy bien identificados, Los Conchos, quemaban camiones y maltrataban a los pasajeros y choferes. Se asaltaban comercios y se vejaban transeúntes, todo en nombre del Movimiento; pero los engañados eran muy pocos. .. ¿Por qué? Porque esas tácticas no eran nuevas para la policía ni desconocidas para la población. De cualquier forma, aun quienes aceptaban que estos desmanes los

podieran cometer los estudiantes, les parecían excesos hasta cierto punto justificados: el lenguaje ruin y las intrigas que desde la Cámara de Diputados se utilizaban contra la Universidad, en ese momento, no podían tener una respuesta mesurada de parte de los jóvenes. Pero en general se supo distinguir muy bien entre los actos de los estudiantes, por exaltados que fueran, y las francas provocaciones e intentos de desprestigiar urdidos por la policía.

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (p. 85)

- Hacia la media noche al salir de una graduación junto con Jesús Bañuelos Romero, Fernando Palacios y otro muchacho, caminábamos por las calles de Gorostiza rumbo a nuestros domicilios cuando desde una camioneta unos sujetos nos gritaron, al tiempo que nos apuntaban con sus pistolas:
-Deténganse, hijos de su pinche madre; no corran, tenemos orden de tirar a matar.

Ante esas amenazas nos detuvimos; rápidamente bajaron de la camioneta sin dejar de apuntarnos y nos pidieron identificación. Al cerciorarse de que éramos estudiantes, uno de ellos, con aventones y golpes, nos subió a la camioneta diciéndonos que nos iban a matar "porque éramos estudiantes". Una vez en marcha, los tipos nos siguieron amenazando. Después supimos que eran agentes. Iban diciéndose entre ellos. "Ahorita los vamos a desaparecer, les vamos a dar en la madre, los vamos a echar al canal del desagüe." Cada vez que preguntábamos a dónde nos llevaban nos golpeaban y nos decían que nos iban a matar. Luego llegamos a la Jefatura de Policía del DF, nos bajaron de la camioneta a empujones y golpes, tanto de los agentes como de soldados que se encontraban allí en gran número. Fuimos conducidos a los Servicios Especiales. Nos encerraron en un cuarto lleno de desperdicios en el cual pasamos toda la noche.

Al encontrarnos en esa situación lo único que nos preguntábamos unos a otros era: "¿Por qué nos habrán detenido si no hemos hecho nada?"

Al otro día, en la mañana del 4 de octubre, un agente entró al cuarto y como le preguntáramos por qué nos habían detenido nos dijo que era una

"razzia." y que saldríamos apenas llegara su jefe. Con eso nos calmamos un rato, pero después de las nueve de la mañana los mismos agentes que nos detuvieron, con otro más, entraron al cuarto. Les volvimos a preguntar.

-¿Por qué nos detuvieron? ¿De qué se nos acusa?

A lo que contestaron:

-Por feos, hijos de su pinche madre, por eso están aquí, cabrones.

Y se volvieron a ir, dejándonos encerrados.

Como a las once o doce del mismo día regresaron. Al entrar, uno de ellos, al parecer el jefe, preguntó a los demás agentes cuál de nosotros era el cabecilla. Un agente me señaló, diciendo:

-Ése me gusta para cabecilla del grupo, por ser el más alto.

El jefe dijo:

-Tráiganmelo a la oficina.

Me llevaron golpeándome y jalándome de los cabellos. El jefe de los agentes me preguntó: -¿Quién les paga por andar haciendo esto? Le contesté que no sabía de qué me estaba hablando. -¡Cómo que no, hijo de tu pinche madre! Acto seguido volvió a preguntar lo mismo, pero ahora quería que yo aceptara los cargos. -¿Quién les paga por andar quemando tranvías? Dijo tener testigos de que yo había participado en la quema de un tranvía en la calle de Zaragoza. Yo ni conocía la calle de Zaragoza, todavía no la conozco y así se lo dije.

Me regresaron al mismo cuarto y llamaron a Jesús Bañuelos. Cuando regresó me dijo que le habían preguntado lo mismo y que lo habían golpeado. Luego llegaron nuevamente los agentes al cuarto; nos exigieron que les entregáramos todas nuestras pertenencias -nunca las volvimos a ver- y se retiraron.

Ya entrada la tarde de ese mismo 4 de octubre, me volvieron a llamar a la oficina y el mismo jefe de agentes me dijo: -¿Usted se llama José Luis Becerra Guerrero? -Sí -le contesté. -¿Vive en la calle de Gorostiza? -Sí.

-¿De modo que usted no andaba en la quema de tranvías? -No -le respondí.

-¿A usted le dicen Pepito el Diablo! -No.

-¿Cómo se llama usted?

-José Luis Becerra Guerrero.

-¿Si se llama José Luis Becerra Guerrero cómo no le van a decir Pepito el Diablo"?

Cada vez que no aceptaba lo que él decía me golpeaban él y los cuatro agentes. Le pregunté que si sólo porque me llamaba José Luis me tendrían que apodar como él quería. Entonces me volvieron a golpear en la cabeza y en el estómago con unas macanas y me dieron de patadas en las espinillas. El jefe, viendo que me negaba a todas las acusaciones que me hacía, les ordenó que me dieran una "calentadita" para ver si así me seguía negando. Me regresaron al cuarto y me obligaron a desvestirme, me siguieron golpeando y sacaron un aparato de fierro en forma de macana con el cual me dieron choques eléctricos en varias partes del cuerpo principalmente en los testículos, el estómago y la cara al mismo tiempo que me decían:

-¿Conque no quieren policías ni granaderos? Pues, chínguense, hijos de su puta madre.

No recuerdo cuánto tiempo me estuvieron golpeando; sólo me acuerdo que me decían que tenía que aceptar que andaba en la quema de tranvías y que, si no, me seguirían golpeando hasta hacerme aceptar, al fin que no importaba que me mataran, "pues uno más o menos ni quién lo note, si sólo sirven para andar de alborotadores quemando tranvías". Me dejaron tirado en el suelo casi inconsciente.

José Luis Becerra Guerrero, estudiante, preso en Lecumberri (p. 108-110)

- -Antes que tú morirán dos más.

Oí las dos descargas y los dos tiros de gracia y se me llevó a que palpara dos cuerpos inertes... Después me sujetaron de nuevo y pusieron la pistola junto a mi cabeza haciendo un disparo. Luego dijeron: "No vale la pena matarlo... Castrémoslo. .." Después de haberme dado lo que ellos llaman

"calentada" se me inyectó en los testículos una sustancia anestésica y se me hizo un simulacro de castración rompiéndome el escroto con una navaja o bisturí, cicatriz que aún conservo. Todo esto fue en la noche del 2 de octubre de 1968, hasta las seis de la mañana del día 3... Todo por no querer hacer declaraciones en contra del Movimiento Estudiantil Popular ni en mi contra; declaraciones que serían una serie de mentiras en contra de la lucha democrática de nuestro pueblo. El día 3 de octubre a las siete de la mañana fui nuevamente traído a la cárcel de Lecumberri, en donde se me incomunicó en las peores condiciones, sin dejarme salir siquiera a hacer mis necesidades, las que tenía que hacer en un bote de veinte litros que jamás fue limpiado en los 28 días de incomunicación. No veía ni a los carceleros. No tenía ni cobija ni colchón. Se me tuvo con una alimentación precaria consistente en un vaso de atole en la mañana y otro en la tarde, que me depositaban en una pequeña abertura en la puerta de mi celda... Todo lo anterior, como usted sabe, es contrario a los derechos humanos y a nuestra propia Constitución.

Luis Tomás Cervantes Cabeza de Vaca, del CNH (pp. 117-118)

- Claro que había cuates que decían que había que aprovechar las Olimpiadas, la cantidad de público para exponer nuestros problemas y claro que nosotros teníamos conciencia de ser la nota disidente, la mancha que estropea la imagen, como cuando el presidente va a un pueblo y entre las mantas de "Bienvenido" y "Muchas Gracias" aparece una que dice: "No tenemos agua, no tenemos luz." Nosotros éramos la voz discordante dentro del coro de los elogios pero de allí a querer sabotearlo todo, ¡hay un largo trecho! ¡Y de allí a lograrlo hay otro más aún! Es más, dentro del montón de chavos -porque había unos cuantos entendidos pero los demás no eran sino montoneros- la desunión y la inconsciencia llegó a tal grado que después del 2 de octubre hubo muchos cuates, mucha raza, que si no asistió a los Juegos cuando menos los vieron por televisión. ¡Y esto a mí me revuelve el estómago! Pensar que podían ver los actos sobre el cadáver

de los compañeros muertos y sobre los miles de desaparecidos que sabíamos encarcelados pero de los que no teníamos seguridad. ¡Y allí estaban los tarados aplaudiéndole al sargento Pedraza! ¡Qué aguante el de la raza!

Vicente Saldaña Flores, de la ESIME, del IPN (p. 140)

- Sí, pensamos en Tlatelolco, pero nos cuesta mucho trabajo hablar de ello. Personalmente Tlatelolco me trastorna. Recuerdo cómo veíamos desde la tribuna la plaza convulsionada, las corrientes de gente que intentaban huir y no podían, los remolinos que se hacían en el centro de la explanada, los muros de bayonetas que yo no podía ver... Yo no entendía nada. Disparaban hacia la tribuna. Como que los que estaban abajo creían tirarnos nosotros y les tiraban a los del guante blanco. ¡Fue un desmadre pavoroso! Después, cuando nos encerraron, recuerdo los orificios que se abrían en el techo, el yeso que nos caía encima, el terror y la muerte que cubrían la Plaza. Sabes, la verdad, no me gusta hablar de Tlatelolco; es más, no puedo... Así es que dispénsame... no puedo... No puedo con Tlatelolco... Aquí en Lecumberri hablamos de ello lo menos posible, por salud mental.

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (p. 153)

FRAGMENTOS DE "LA NOCHE DE TLATELOLCO"

Segunda parte. La noche de Tlatelolco

- Todos los testimonios coinciden en que la repentina aparición de luces de bengala en el cielo de la Plaza de las Tres Culturas de la Unidad habitacional Nonoalco-Tlatelolco desencadenó la balacera que convirtió el mitin estudiantil del 2 de octubre en la tragedia de Tlatelolco.

A las cinco y media del miércoles 2 de octubre de 1968, aproximadamente diez mil personas se congregaron en la explanada de la Plaza de las Tres Culturas para escuchar a los oradores estudiantiles del Consejo Nacional de Huelga, los que desde el balcón del tercer piso del edificio Chihuahua se dirigían a la multitud compuesta en su gran mayoría por estudiantes, hombres y mujeres, niños y ancianos sentados en el suelo, vendedores ambulantes, amas de casa con niños en brazos, habitantes de la Unidad, transeúntes que se detuvieron a curiosear, los habituales mirones y muchas personas que vinieron a darse una "asomadita". El ambiente era tranquilo a pesar de que la policía, el ejército y los granaderos habían hecho un gran despliegue de fuerza. Muchachos y muchachas estudiantes repartían volantes, hacían colectas en botes con las siglas CNH, vendían periódicos y carteles, y, en el tercer piso del edificio, además de los periodistas que cubren las fuentes nacionales había corresponsales y fotógrafos extranjeros enviados para informar sobre los Juegos Olímpicos que habrían de iniciarse diez días más tarde.

Hablaron algunos estudiantes: un muchacho hacía las presentaciones, otro de la UNAM, dijo: "El Movimiento va a seguir a pesar de todo", otro del IPN: "...se ha despertado la conciencia cívica y se ha politizado a la familia mexicana"; una muchacha, que impresionó por su extrema juventud, habló del papel de las brigadas. Los oradores atacaron a los políticos, a algunos

periódicos, y propusieron el boicot contra el diario El Sol. Desde la rampa del tercer piso vieron cómo hacía su entrada un grupo de trabajadores que portaba una manta: "Los ferrocarrileros apoyamos el Movimiento y desconocemos las pláticas Romero Flores-GDO." Este contingente obrero fue recibido con aplausos. El grupo de ferrocarrileros anunció paros escalonados desde "mañana 3 de octubre en apoyo del Movimiento Estudiantil".

Cuando un estudiante apellidado Vega anunciaba que la marcha programada al Casco de Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional no se iba a llevar a cabo, en vista del despliegue de fuerzas públicas y de la posible represión, surgieron en el cielo las luces de bengala que hicieron que los concurrentes dirigieran automáticamente su mirada hacia arriba. Se oyeron los primeros disparos. La gente se alarmó. A pesar de que los líderes del CNH desde el tercer piso del edificio Chihuahua, gritaban por el magnavoz: "¡No corran compañeros, no corran, son salvas! . . . ¡No se vayan, no se vayan, calma!", la desbandada fue general. Todos huían despavoridos y muchos caían en la plaza, en las ruinas prehispánicas frente a la iglesia de Santiago Tlatelolco. Se oía el fuego cerrado y el tableteo de ametralladoras. A partir de ese momento, la Plaza de las Tres Culturas se convirtió en un infierno. (pp. 166-167)

- Yacían los cadáveres en el piso de concreto esperando a que se los llevaran. Conté muchos desde la ventana, cerca de sesenta y ocho. Los iban amontonando bajo la lluvia... Yo recordaba que Carlitos, mi hijo, llevaba una chamarra de pana verde y en cada cadáver creía reconocerla... Nunca olvidaré a un infeliz chamaquito como de dieciséis años que llega arrastrándose por la esquina del edificio, saca su pálida cara y alza las dos manos con la V de la victoria. Estaba totalmente ido; no sé lo que creería, tal vez pensó que quienes disparaban eran también estudiantes. Entonces los del guante blanco le gritaron: "Lárgate de aquí, muchachito pendejo, lárgate, ¿qué no estás viendo? Lárgate." El muchacho se levantó y confiado

se acercó a ellos. Le dispararon a los pies pero el chamaco siguió avanzando. Seguramente no entendía lo que pasaba y le dieron en una pierna, en el muslo. Todo lo que recuerdo es que en vez de brotar a chorros, la sangre empezó a salir mansamente. Meche y yo nos pusimos a gritarles como locas a los tipos: "¡No lo maten!... ¡No lo maten!... ¡No lo maten!" Cuando volteamos hacia el pasillo ya no estaba el chamaco. No sé si corrió a pesar de la herida, no sé si se cayó, no sé qué fue de él.

Margarita Nolasco, antropóloga (pp. 172-173)

- Las unidades del ejército se desplegaron en torno a la multitud como pinzas y en pocos minutos todas las salidas estuvieron cerradas. Desde el tercer piso del edificio Chihuahua, lugar donde se había instalado la tribuna, no podíamos ver estas maniobras y el pánico nos parecía inexplicable: los dos helicópteros que sobrevolaban la Plaza casi desde el inicio del mitin habían tomado una actitud hostil y provocadora volando a muy baja altura y en círculos cada vez más cerrados, luego habían lanzado las bengalas, una verde y otra roja; al caer la segunda se inició el pánico y los miembros del Consejo tratamos de detenerlo: ninguno de nosotros veía que el ejército avanzaba bajo la tribuna. La multitud frenó de golpe al encontrarse frente a las bayonetas y retrocedió de inmediato: parecía una ola avanzando hacia el extremo opuesto de la Plaza; pero también allí estaba el ejército; desde arriba vimos cómo la ola humana empujaba hacia otro costado. Fue lo último: el tercer piso ya estaba tomado por el Batallón Olimpia. Aún sin entender por qué corría y de golpe retrocedía aquella multitud incontrolable, los últimos que quedábamos junto al micrófono, al volver el rostro, encontramos los cañones de las ametralladoras. El barandal fue ocupado por el Batallón Olimpia y a nosotros, con las manos en alto y de cara a la pared, se nos prohibió estrictamente voltear hacia la Plaza; al menor movimiento recibíamos un culatazo en la cabeza o en las costillas. Cerrada la trampa se inició el asesinato colectivo.

Gilberto Guevara Niebla, del CNH (P. 175)

- Yo salí de la Universidad con un grupo de compañeros. Llegamos a la Plaza de las Tres Culturas y comenzó a llover. Se formaron contingentes y yo iba con una pancarta de mi escuela que decía: "Facultad de Derecho, Presente." Había otras: "La sangre de nuestros hermanos no habrá sido derramada en vano." Yo estaba sentada en las gradas frente al Chihuahua cuando vi las luces de bengala y en unos cuantos segundos empecé a oír lo que más tarde supe era el tableteo de las ametralladoras. El compañero en la tribuna dijo: "¡No se muevan, calma, siéntense!" Y yo me senté con mi pancarta; no la solté. No creí o no me di cuenta de la gravedad de lo que estaba pasando y seguí allí agarrando mi pancarta hasta que un compañero me gritó: "¡Tira esa cosa!" porque con la pancarta era yo un blanco perfecto. La aventé y corrí junto con Tita. Corrimos hacia un costado de las banderas, las asta-banderas en la Plaza de las Tres Culturas, sobre un lado de la Vocacional 7 y allí nos agachamos Tita y yo tratando de protegernos. Oí entonces a una muchacha que pedía ayuda: "Mamacita, mamacita, ayúdenme..." También oí cosas como: "Mi bolsa, mi bolsa, ¿dónde está mi bolsa?" En un momento dado brincamos esos muritos prehispánicos y caímos en unas especies de fosas. Yo me caí y sobre de mí cayeron otras gentes. Se oían gritos, ayes de dolor, lloridos y entonces me di cuenta que la balacera continuaba cada vez con más intensidad. Tita y yo salimos corriendo hacia Manuel González y los soldados nos gritaban: "¡Jálenle, jálenle!" En el momento en que salimos pasó un Volkswagen blanco que ya iba lleno de estudiantes y nos gritaron: "¡Súbanse!" No sé si nos llamaron por nuestros nombres: "¡Nacha! ¡Tita, súbanse!" y una de las cosas cómicas es que tampoco sé cómo logramos entrar en ese carro ya atestado de estudiantes. De allí fuimos todos por Paseo de la Reforma hacia República de Cuba y allí Tita se bajó porque era muy conocida y fácil de distinguir. Se lo decíamos. "Por tu volumen, te pueden reconocer a un kilómetro de distancia." Yo regresé en el mismo carro con dos compañeros de Físico-Matemáticas del Poli, -pero no sé sus nombres- para ver si podíamos encontrar a algunos compañeros que no sabíamos qué suerte

habían corrido. Los muchachos se estacionaron en la Avenida en que está Relaciones Exteriores, pero no sé su nombre porque yo no soy de aquí, soy de Taxco, Guerrero; se bajaron: "Tú quédate en el coche" y yo me quedé sola esperándolos, pero a medida que pasaba el tiempo me iba poniendo muy nerviosa; los tiros no cesaban, al contrario, llegaban ambulancias con su horrible sirena, pasaban más y más soldados, tanques, soldados armados hasta los dientes. Frente a mí se estacionó una ambulancia y en ese momento subieron a un muchacho con toda la cabeza ensangrentada; una masa sanguinolenta. Yo lo vi a una distancia de tres o cuatro metros y sentí un vuelco en el estómago. Después pasó un tropel de gente que gritaba: "¡Se está quemando el edificio Chihuahua!" Levanté la vista y vi humo. Se cayó un cable de alta tensión; toda la gente que pasaba junto al Volkswagen gritaba, entonces me dio miedo y salí del coche como desesperada y me fui corriendo. Debo haber corrido mucho tiempo sin notarlo porque cuando volteé ya estaba yo en el Sanborns de Lafragua. Allí me detuvo un conocido y me dijo: "¿Qué te pasa?" Entonces me di cuenta que había yo estado llorando porque tenía toda la cara manchada por el rimmel; todo se me había corrido; bueno estaba yo mal, mal, mal. Allí me hicieron que tomara un café: "cálmate, cálmate, cálmate, por favor"; me lo trajeron a la puerta porque yo estaba temblando y a la puerta salieron varios muchachos más. Lo único que pude decirles es: "Están matando a los estudiantes." De allí, ellos mismos me fueron a dejar a un departamento en la Avenida Coyoacán No. 1625 donde yo vivía con Tita y con otra amiga.

Ana Ignacia Rodríguez, Nacha, del Comité de Lucha
de la Facultad de Leyes, UNAM (pp. 178-179)

- Entonces oí cosas como: "Guante blanco, guante blanco, no disparen." Después otros que gritaban: "Necesitamos aquí el radio, el radio, que no disparen para acá, avisen por radio." Eran gritos desesperados. Los gritos venían de abajo de nosotros o sea del tercer piso y de arriba, o sea del quinto o sexto piso: "¡Batallón Olimpia!" y empezaron a sonar los silbatos

esos, tui, tui, tui... "Batallón Olimpia, formados para acá." Y luego oí nada más: "El 8 y el 14"... "8 ¿están todos?"... "14 ¿quiénes faltan del 14?" Después gritaron: "¿Qué ya salieron todos los del elevador?" y de nuevo los silbatitos tui, tui, tui, tui, "Batallón Olimpia, Batallón Olimpia, aquí, Batallón Olimpia, contesten." Siguieron durante mucho tiempo los gritos angustiosos de policías: "¡No tiren, la mano blanca, son de la mano blanca!" Esto da una idea de que la cosa fue absolutamente caótica por un lado y que por otro adquirió una magnitud que rebasó totalmente el control de sus organizadores. Lo que sí puedo asegurar es que obviamente todo estaba preparado, el gobierno sabía lo que iba a hacer. Se trataba de impedir cualquier manifestación o brote estudiantil antes y durante las Olimpiadas. Las luces de bengala fueron la orden de tirar y se disparó de todas partes y los supuestos francotiradores -y te lo digo, porque los que estuvimos allí y lo vimos podemos decirlo con toda conciencia sin temor a equivocarnos- los francotiradores eran parte de la organización gubernamental.

Mercedes Olivera de Vázquez, antropóloga (p. 182)

- En unos minutos aquello era un infierno. El rugido de las armas era ensordecedor. Los cristales de los departamentos volaban hechos añicos y en el interior las familias, locas de terror, trataban de proteger a sus hijos más pequeños.

Jorge Aviles R., redactor, "Durante Varias Horas Terroristas y Soldados Sostuvieron Rudo Combate", El Universal, 4 de octubre de 1968 (p. 187)

- Empecé a ver todo nublado, no sé si por las lágrimas o por el agua que caía. Presenciaba la matanza a través de esa cortina de lluvia, pero todo lo veía borroso, ondulante, como mis fotografías en la emulsión, cuando empiezan a revelarse... No veo bien, no veo. Moqueaba, sorbía mis mocos, sacaba fotos sin ver, el lente salpicado de agua, salpicado de lágrimas...

Mary Mc Callen, fotógrafa de prensa (pp. 187-188)

- Tocamos en todas las puertas del edificio 2 de abril y nadie abrió. Una señora que vivía en Tlatelolco y había ido con su niña por el pan se puso histérica y empezó a gritar. Quisimos ayudarla y pasamos un papelito por debajo de la puerta de un departamento que decía: “Dejen entrar a la señora con su niña”. Contestaron con otro papelito: “No podemos, tenemos miedo”. Así textual. Perdí el papel, bueno, ni pensé en guardarlo. Creo que contestaron para que dejáramos de golpear las puertas porque Lina y yo estábamos golpeando muy muy fuerte. No sé de dónde nos salieron tantas fuerzas; yo creo que del terror.

María Ángeles Ramírez, estudiante de la Escuela de Antropología
dependiente de la SEP (p. 201)

- De un departamento en el tercer piso, en cuanto se vieron las luces de bengala en el cielo, automáticamente salió una nube de agentes de guante blanco que cayeron encima de todos los que estaban en la tribuna y los tiraron al suelo. Arrastrándolos, los metieron en un departamento. Nadie que no fuera de la propia policía podía defenderse.

Arturo Fernández González, de la ESIQIE, del IPN (p. 212)

- Los cuerpos de las víctimas que quedaron en la Plaza de las Tres Culturas no pudieron ser fotografiados debido a que los elementos del ejército lo impidieron, y amenazaron a los fotógrafos con despojarlos de sus cámaras si imprimían alguna placa.

“Hubo muchos muertos y lesionados anoche”, *La Prensa*, 3 de octubre de
1968 (p. 220)

- Se reían: «¿Conque eres estudiante, no?». Me dieron un culatazo tan brutal que sentí que me privaba, pero entonces hubo una reacción en mí, porque pensé que si me caía allí, ya no me iba a levantar: «Me van a matar» y algo muy fuerte hizo que me repusiera. Dentro de mí yo decía: «¿Pues por qué

voy a morir así?». Lo que yo quería era ver a mi hermano para decirle un adiós. Estoy dispuesto a morir porque sé que todos nos tenemos que morir, pero no así, en esa forma. «A ti, llegando, te vamos a quemar el pelo con gasolina», me dijeron. Nos subieron a las camionetas pánel de los granaderos y ya en la pánel, el sargento, bien enojado, nos iba diciendo a mí y a otros compañeros:

-No, ya ven, en vez de que estuvieran tomando un cafecito con sus padres o con la novia andan aquí en estos relajos... Pero sus padres tienen la culpa porque en vez de reprenderlos les dan ánimos. «Sí, vete al mitin, sí, vete, como no, ve hijito». Ellos son los que tienen la culpa. Ahora que sus líderes los saquen, a ver cómo le hacen...

Yo no podía ver por dónde nos llevaban. El sargento seguía cotorree y cotorree. Lo que más le enojaba era que: «Por culpa de ustedes desde hace dos meses nos tienen acuartelados. A ver, ustedes tan chamacos». Se acaloraba a medida que iba hablando hasta que nos gritó: «Y esto nomás es el principio, hijos de la chingada. Ahorita van a ver lo que es bueno en el Campo número 1».

- Nos echó un discurso larguísimo; que estábamos pendejos si creíamos que íbamos a tumbar al gobierno porque ellos también tenían ametralladoras.

Alegaba:

«¿Nosotros qué les hacemos? ¿Por qué nos ofenden? Nos gritan: ¡Asesinos!... A nosotros nos paga el gobierno; tenemos que defenderlo. Por lo que hubo en la Universidad, nos quitaron un día de sueldo». También dijo que si había un mal gobierno, hasta ellos serían los primeros en entrarle a un movimiento así. Decía todo esto mientras la pánel iba caminando, pero nosotros no sabíamos a dónde nos llevaban. Se estacionaron como tres minutos y fue cuando notamos que estaba todo oscuro y que se veían puros árboles. Creí que nos iban a ordenar que nos bajáramos, pero nelazo; se subieron otros dos granaderos, arrancó la pánel y entre ellos comenzaron a platicar. Nosotros estábamos amontonados, bien golpeados todos, siempre con las manos en la nuca, y así llegamos al Campo Militar

número 1, que está junto al Toreo de Cuatro Caminos. No queríamos descender; estábamos todos ciscados; nos bajaron a empujones y una vez en el Campo, un teniente coronel nos dijo: -Por favor, señores, bajen las manos, aquí están entre caballeros...

Ignacio Galván, de la Academia de San Carlos (pp. 227-228)

- Al salir de Tlatelolco, todo era de una normalidad horrible, insultante. No era posible que todo siguiera en calma. Sin embargo la vida ha seguido como si nada y es que somos tan mugres, tan pendejos. Íbamos en el taxi y a la altura de Bellas Artes vimos un trolebús quemándose y la bola de mirones que se ponen siempre que pasa algo. Entonces me agarró una especie como de ataque de histeria y empecé a gritar: “¡Están masacrando a la gente en Tlatelolco!” y quién sabe qué y el del taxi se asustó y arrancó y nos dijo que si volvíamos a hacer eso nos bajaba a la cuadra siguiente.

Margarita Nolasco, antropóloga (p. 235)

- Yo me fui a sentar a mi casa y pensé: ¡Mañana el pueblo se levanta en armas!
¡Mañana que se enteren, empieza la Revolución! Y cuando vi que todo seguía igual que nadie se movía, fue el shock más grande de mi vida.

Enrique Vargas, estudiante de la ESIQIE, del IPN (p. 236)

- En la mañana, como a las cinco, empezamos a organizamos toda la familia. Mi marido se fue a las procuradurías, Pepe a las delegaciones, Chelo y yo a las Cruces, a los hospitales, a los anfiteatros, a donde hubiera heridos o muertos. Los cuates, Rubén y Rogelio, salieron a su trabajo a esperar a que nos comunicáramos con ellos. En la Cruz Roja me preguntaron que si tenía valor para bajar al anfiteatro que está en los sótanos. (La Cruz Roja queda en Ejército Nacional, frente a Sears). Yo respondí: -¿Usted cree que una madre no tiene valor para hacerlo?

Un encargado me acompañó. Bajamos por un elevador. Mi hija se quedó:

“Espérate aquí”. Ya en la morgue, el encargado presionó un botón y empezó a jalar las gavetas. Salió una primera gaveta en la que había el cadáver de un joven como de diecisiete años, su tez ya estaba amoratada. Como le faltaba parte del rostro, traté de identificarlo por medio de su dentadura y de los lunares que tienen en la cara todos mis hijos. A este cadáver sólo le quedaba la mandíbula y unos cuantos dientes. Al verlo me dio la impresión de que era el Pichi, porque yo los veía a todos como si fueran míos; en cada cadáver creía reconocer a uno de mis hijos, pero para cerciorarme abrí los pedazos de labios que le quedaban y examiné sus dientes y no eran, porque Pichi tiene los dientes de enfrente muy separados y éstos estaban muy juntos y el mayor los tiene incrustados en oro... Me sacaron otros cadáveres traídos de Tlatelolco, pero ninguno era. Muchos eran de señoras, pero no me fijé tanto, puesto que yo buscaba hombres. Sólo recuerdo a una como de 45 años con el pelo teñido de rojo y una blusa color naranja...

Celia Espinoza del Valle, maestra de primaria y madre de familia
(pp. 248-249)

- Desatada la balacera, el ejército actuó como si estuviera sofocando un levantamiento armado, no un mitin estudiantil. Las aprehensiones rebasaron el millar y medio y el trato a los detenidos fue más desconsiderado y duro: muchas personas -de uno y de otros sexos- fueron desnudadas, arrojadas contra la pared, mantenidas largo tiempo en pie y con los brazos en alto. Una fotografía de un matutino del jueves 3 muestra a un grupo de soldados que, sonrientes, cortan el cabello a un joven detenido, en acto tan injustificado como vejatorio.

Alberto Domingo, “La cruenta cólera tuvo su festín”, *Siempre!*,
no. 799, 16 de octubre de 1968. (pp. 259-260)

- En realidad hubo pocas protestas públicas después del 2 de octubre. Posiblemente las silenciaron. O la gente estaba aterrada. El 3 de octubre

los maestros y alumnos asistentes al mitin en Tlatelolco pusieron un desplegado en Excélsior en el que decían que solamente podían hacer patente su más profunda indignación como seres humanos, que los únicos responsables de los hechos eran las fuerzas públicas tanto uniformadas como disfrazadas y que no había habido provocación alguna por parte de los ciudadanos asistentes: estudiantes, obreros, campesinos, familias y pueblo en general. También en el Excélsior, el 4 de octubre, el Bloque de Pasantes en Paro de los Hospitales declararon que se sumaban a la indignación popular por este injustificable atentado en contra del pueblo reunido pacíficamente en Tlatelolco, y reafirmaron su decisión de continuar en paro total e indefinido como apoyo al Consejo Nacional de Huelga hasta la completa resolución del conflicto... El 5 de octubre, también en Excélsior, la Asamblea de Intelectuales, Artistas y Escritores protestó... Pero el Consejo Nacional de Huelga había quedado debilitado en su estructura orgánica y manifestaba ya claros síntomas de descomposición política. La policía perseguía y agredía a los que “estaban libres”. Por estas razones, la indignación y el descontento popular no pudieron ser canalizados en acciones políticas de respuesta. Después de que el Consejo decretó unilateralmente “la tregua olímpica» numerosos sectores combatientes quedaron aislados y fueron atacados duramente por las autoridades, prácticamente sin posibilidades de defensa. Total: ¡un desmadre!

Félix Lucio Hernández Gamundi, del CNH (p. 264)

- Tengo la impresión de que la gente fue tomada totalmente por sorpresa y que quedó como petrificada, La gente aún no comprende de qué se trataba. ¿Por qué? ¿Qué es lo que había debajo? ¿Quién es el responsable? Lo que más me llamó la atención es que ocho días después los Juegos Olímpicos se inauguraran como si nada en medio de una calma al menos aparente... Lo que en cualquier otro país bastaría para desencadenar una guerra civil, aquí no ha trascendido más allá de los días de tensión que siguieron a Tlatelolco. Estoy tan aterrada ante Tlatelolco que a veces me

pregunto si es verdad. No hago un juicio moral sobre Tlatelolco, lo único que puedo decir es que no entiendo. ¿Por qué? No entiendo tampoco por qué se guarda silencio. Personalmente, por lo que he podido ver, creo que el sistema tiene grandes fallas. Un día, un profesor de la Universidad me dijo: “No olvide jamás que aquí, todos somos funcionarios”. Por lo visto todos están metidos en el sistema y creo que éste es uno de los problemas de México.

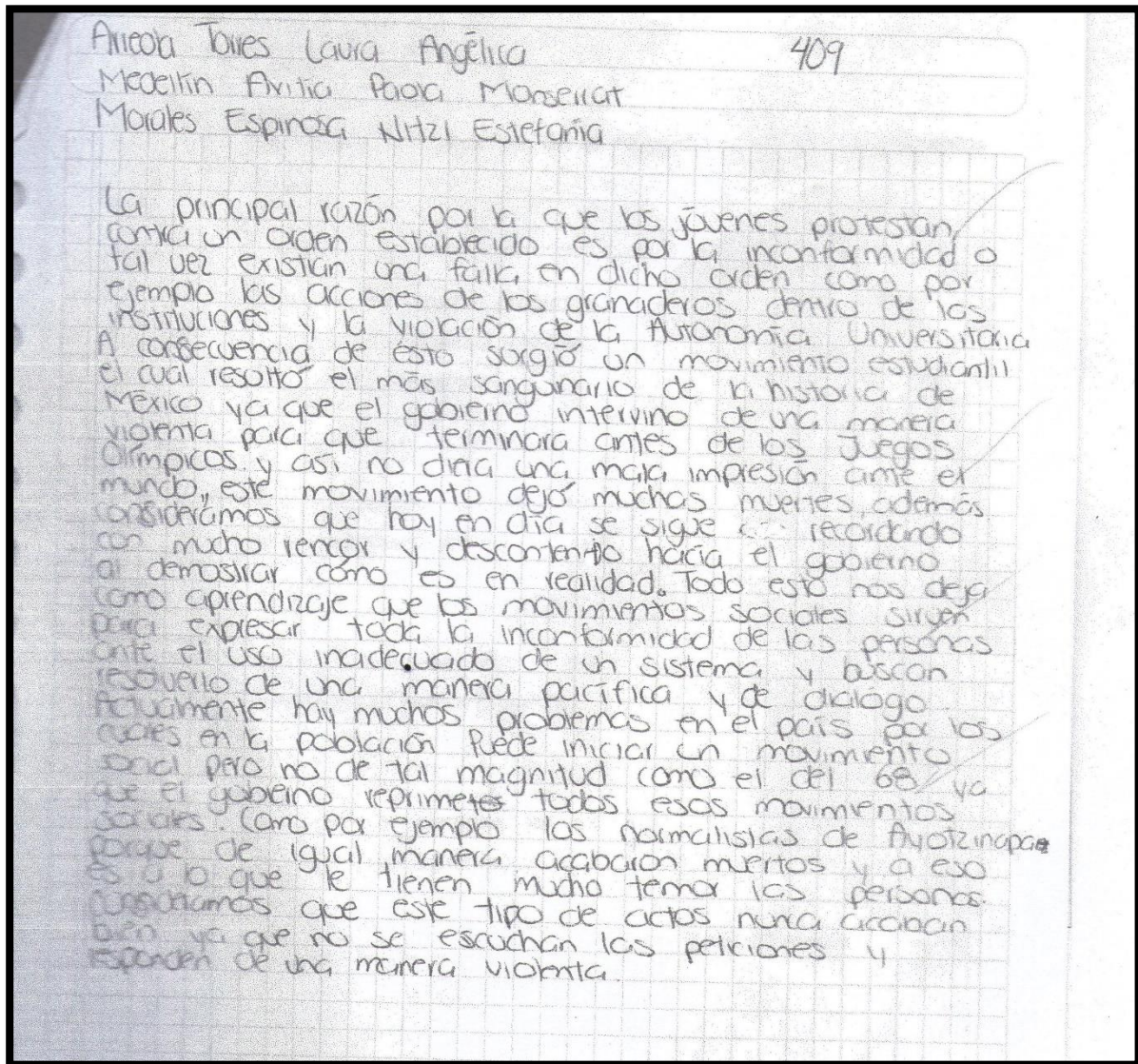
Claude Kiejman, corresponsal de *Le Monde* (p. 265)

- Rúbrica para evaluación de reflexiones sobre los movimientos sociales

<p>5. Responden las cuatro preguntas planteadas por el profesor a lo largo de su reflexión (4 puntos)</p>	
<p>6. Sus argumentos tienen una coherencia lógica (5 puntos)</p>	
<p>7. Emplean lo visto en clase y las anécdotas de su lectura (5 puntos)</p>	
<p>8. Hacen uso de ejemplos de su entorno cotidiano (6 puntos)</p>	

Total: 20 puntos

- Ejemplos de reflexión sobre el movimiento estudiantil de 1968 a partir del texto *La noche de Tlatelolco* y las información del entorno cotidiano
- Reflexión 1



- Reflexión 2

Sofía Jaqueline Muñoz Sánchez
Juan Carlos Maximo Grajeda
Montserrat Huerta Aldana

Movimiento estudiantil de 1968

Los jóvenes protestaban porque no tenían voz en aspectos políticos, buscaban una libertad de expresión y poder relacionarse en un entorno político, el movimiento estudiantil no surgió de un momento a otro, sus demandas ya eran exigidas desde antes por lo que este movimiento fue el establecimiento de demandas anteriores más los problemas de esos años.

Este movimiento dejó muchas muertes y dolor en las familias. Por lo que sucedió en Tlatelolco, provocó miedo en el país pues fue una muestra del poder que tienen los políticos y del daño que pueden causar a los ciudadanos si no se están con ellos.

Los movimientos sociales son importantes porque los ciudadanos expresan sus inconformidades y se hacen escuchar, y no se muestran conformistas y de alguna manera buscan su bienestar como sociedad.

En la actualidad sí pueden suceder este tipo de movimientos porque no hemos llegado a ese punto del país, en el que exista un equilibrio y se atiendan las necesidades e inconformidades de la sociedad, y siempre va haber alguien que no sea conformista y a pesar de las consecuencias se manifieste en contra del gobierno.

- Reflexión 3

25 - abril - 16

Reflexión

En la época de los 60's fue el despertar de los jóvenes donde comenzaban a levantar la voz por su libertad y sus derechos, los jóvenes del movimiento del 68 querían ser tomados en cuenta en las decisiones del país. Estos jóvenes son un ejemplo, por la valentía que tuvieron de salir de su zona confort y enfrentarse a las autoridades, demostraron que pueden organizarse para lograr su objetivo, demostraron madurez, de modo al gobierno sin salida y la salida que tuvo el gobierno fue "motobitos para callarlos".

Los movimientos sociales son importantes porque hay una necesidad en común que une a las personas.

En la actualidad podemos llevar acabo un movimiento de este tamaño porque contamos con el internet y las redes sociales para organizarnos y hacernos notar en todo el mundo, lo que nos detiene es que desde pequeños nos muestran lo que los (conven) conviene y crecemos con medios de comunicación comprados y ahora los jóvenes están asustados de la política por temor e ignorancia.

Amelia Hernández
Valeria Irujo
María Martínez
Lola Martínez

- Reflexión 4

Segunda Parte: la noche de Tlatelolco

25/04/16

Los jóvenes en el pasado y en la actualidad han protestado contra un orden establecido que casi siempre reprime y controla a la población. pero por qué?

Un movimiento como el de 1968, nos dejó solamente miedo; bajo la enseñanza de que aunque un grupo social se congregue en contra del orden establecido, ~~este~~ movimiento será desacreditado por el gobierno que impone este. Estos mismos movimientos reflejan el desacuerdo que tiene la sociedad con respecto a las situación que se vive en su respectivo tiempo además de la rebelión en contra de lo impuesto por el gobierno.

En la actualidad un movimiento social de una magnitud a gran escala no podría ser llevada a cabo ya que la sociedad no está interesada en un cambio puesto que es conformista y que lo que busca es un momento de paz sin conflicto y por lo tanto no le importa seguir bajo el yugo del gobierno, con tal de mantener su estatus social.

Barrera Ortiz Diana Laura

Delgado Flores Sarahi

Gómez González Sara

409-B

Núñez Martínez Montserrat Evangelina

Santos Sierra Edith Alicia

Los jóvenes protestan porque no están de acuerdo con los lineamientos que se les quería imponer por parte del gobierno, además de que buscaban el bienestar de todos los jóvenes a base del cambio. El movimiento pretendía crear un cambio sin embargo el gobierno le enseñó al pueblo que cualquier acto en contra de su mandato tenía consecuencias graves & siempre pretenderán que el pueblo cumpla sus ordenes, aunque este sea explotado por el gobierno. El movimiento del 68 dejó muertes, víctimas, tristemente concluyó de como lo que pasó en el movimiento, además de que dejó visible el hecho de que el gobierno siempre busca ocultar la verdad a el pueblo. Así los movimientos sociales son importantes porque el pueblo puede expresar lo que siente & lo que busca cambiar o negar por parte del gobierno en cuestiones tanto políticas, sociales como económicas. En la actualidad podemos organizarnos para crear un movimiento y así manifestar nuestras inconformidades en contra del gobierno o bien, del sistema, sin embargo puede llevar a diversas consecuencias peligrosas para nuestra vida, por ende muchas personas en nuestros días prefieren callar las inconformidades por temor, por falta de organización o puede ser también por la ignorancia que el gobierno mantiene en sociedad, a base de situaciones mínimas que hacen o crean para distraernos & así impedir que podamos organizar un movimiento en contra de el presidente (quien es el principal objetivo de inconformidad en el país). Una de las principales causas de que se inician los movimientos es porque existe represión por parte del gobierno, esto significa que es necesaria un hecho que desencadene el movimiento por parte de la sociedad. En conclusión se podría organizar si no existiera falta de organización por temor & si algún hecho podría desencadenar la furia por decir lo así del pueblo.

Piza Granados Daniel

García Felipe Miguel

Hernández Cosenza Jorge Ivan

Urbán Moreno Yuliana

Rojas López Isaac

- Reflexión 5

- Reflexión 6

Grupo 409

Balderas Sotelo Christopher
García Santana Elizabeth Vindiana
González Domínguez Julissa Fabiola

Morales Ramírez Athziry E.
Reyes Sánchez Andrea
Carolina.

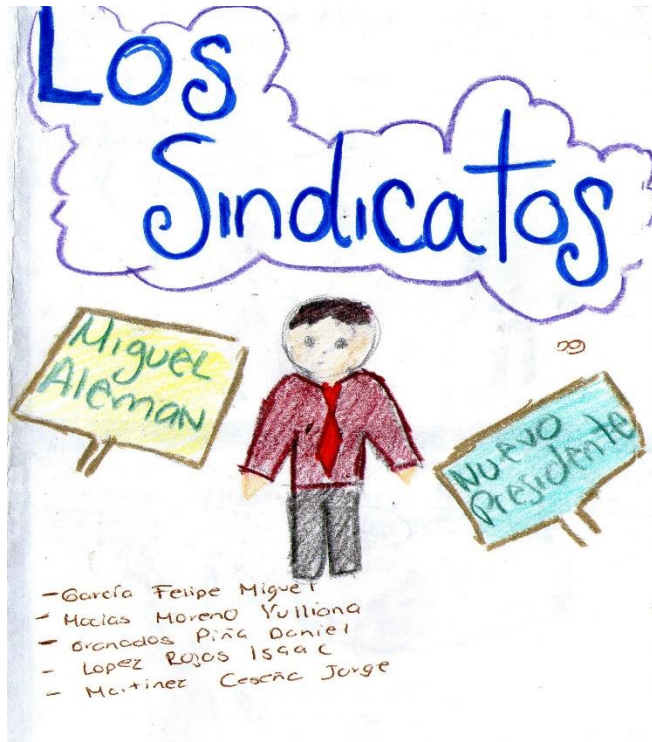
Los jóvenes el futuro de cada país pero a pesar de eso no son tomadas en cuenta en la toma de decisiones para las cuestiones políticas y de alguna manera protestan contra este orden ya que es una injusticia lo que hacen. El movimiento dejó muchas consecuencias entre ellas principalmente los miles de muertos de estudiantes y quienes lo apoyaban también dejó un ambiente de miedo, humillación entre la sociedad después de esto también dejó inconformidad con el gobierno, apareció un sentimiento de impotencia ya que no podían hacer nada debido a que sabían cómo reacciona el gobierno. Había una injusticia presente en la sociedad. Los movimientos como el del 68 es una forma pacífica, en algunas ocasiones de expresar públicamente la inconformidad o peticiones de un cierto número de personas dentro de una sociedad, también expresan ciertas ideas, las cuales quiere que sean escuchadas, aunque también buscan la solución a sus problemas. Actualmente si se puede llevar a cabo un movimiento de esta gran magnitud porque toman ideas de los movimientos pasados, junto con todos los descontentos actuales que se tienen con el gobierno actualmente son factores que pueden propiciar un movimiento así ejemplo son las manifestaciones de los estudiantes del IPN, lo cual podría propiciar movimientos mayores como el del 68, trayendo consecuencias positivas como negativas para esta sociedad actual.

- Rúbrica para la elaboración de la historieta

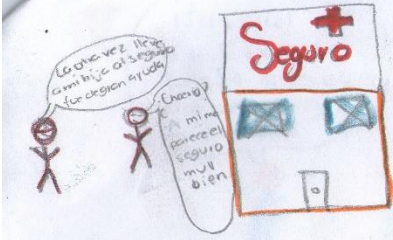
Rasgo a evaluar	Valor asignado	Porcentaje obtenido	Observaciones
Concordancia con los temas analizados en clase. La historieta se basa en los procesos ocurridos en México de 1940 a 1970.	10 puntos		
Unidad temática. La historieta sigue el hilo conductor, presenta un problema y su conclusión o desenlace.	15 puntos		
Presentación. Uso de imágenes atractivas y los elementos básicos de una historieta en cada viñeta (secuencia de imágenes, diálogos en globos, onomatopeyas, voz del narrador)	15 puntos		
Redacción. Se presenta un texto claro en su estructura y sin faltas de ortografía.	10 puntos		

TOTAL	50 puntos		
-------	-----------	--	--

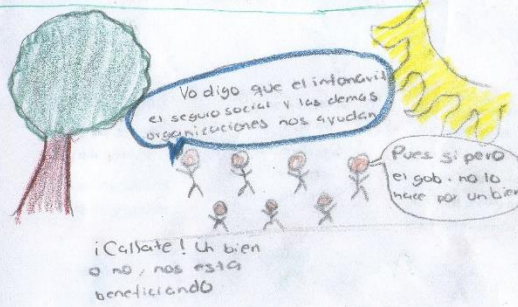
- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes sobre el periodo de 1940 a 1970. Historieta 1



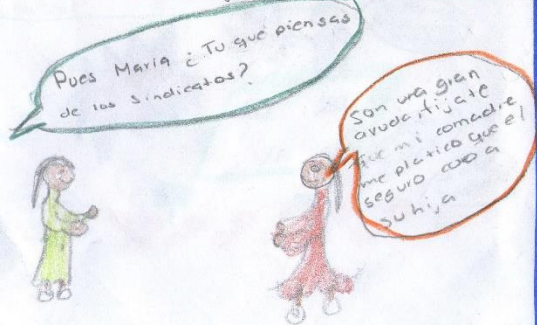
... se dieran cuenta que los sindicatos
aban mas de lo que los afectaba,



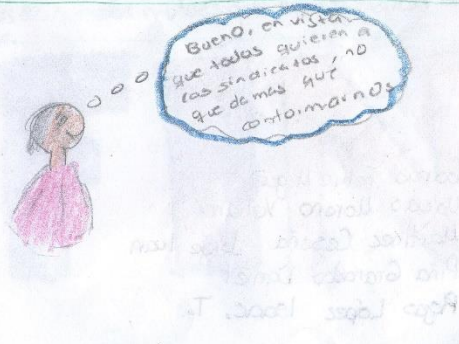
Algunos trabajadores se sentian respaldados sin embargo seguian descontentos, lo que hizo que se involucraran en una discusion



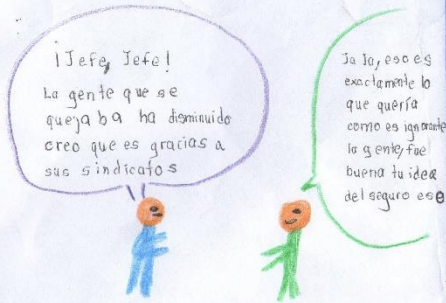
Así que un día Juan decidió decirle de su descontento a su esposa para preguntarle su opinión sobre esto,



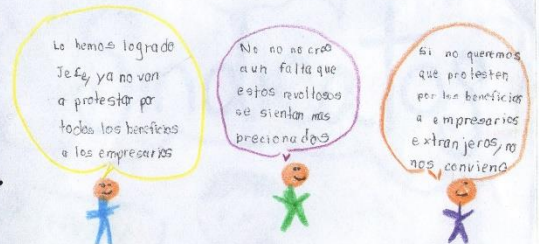
entonces Juan decidió que los sindicatos eran una buena aportación a la sociedad,



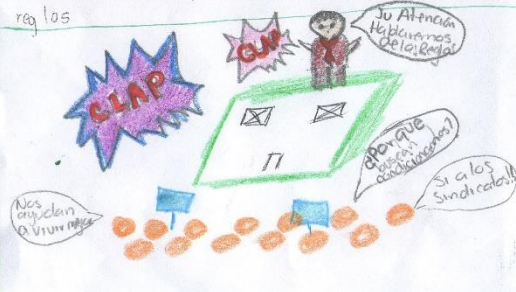
... tanto en el gobierno...



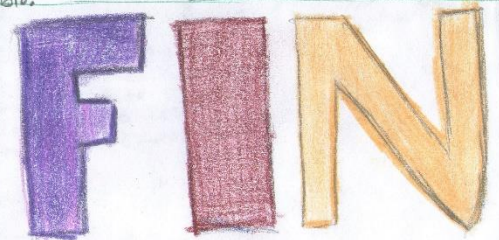
El gobierno sabía que aunque la gente estaba contenta no tardarían en encontrar un pretexto para quejarse.



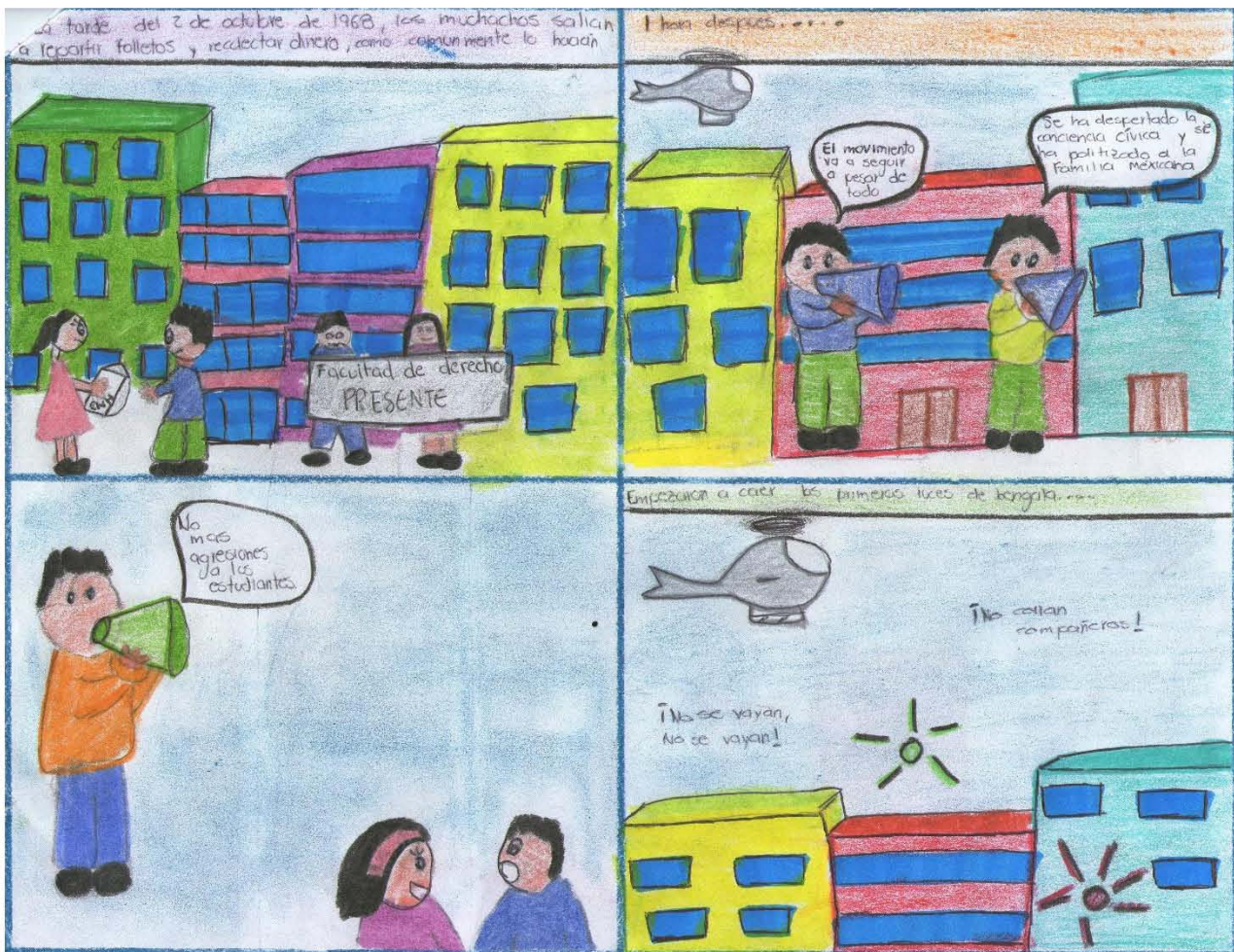
Después de días de pensar en una solución al gobierno debió ofrecer una asamblea para hablar de los sindicatos y sus reglas



Entonces, a pesar de que muchos no estaban a favor el gobierno logró que los trabajadores y la sociedad aceptaron los sindicatos a base de reglas y acuerdos mutuos que "beneficiaron" al Pueblo.

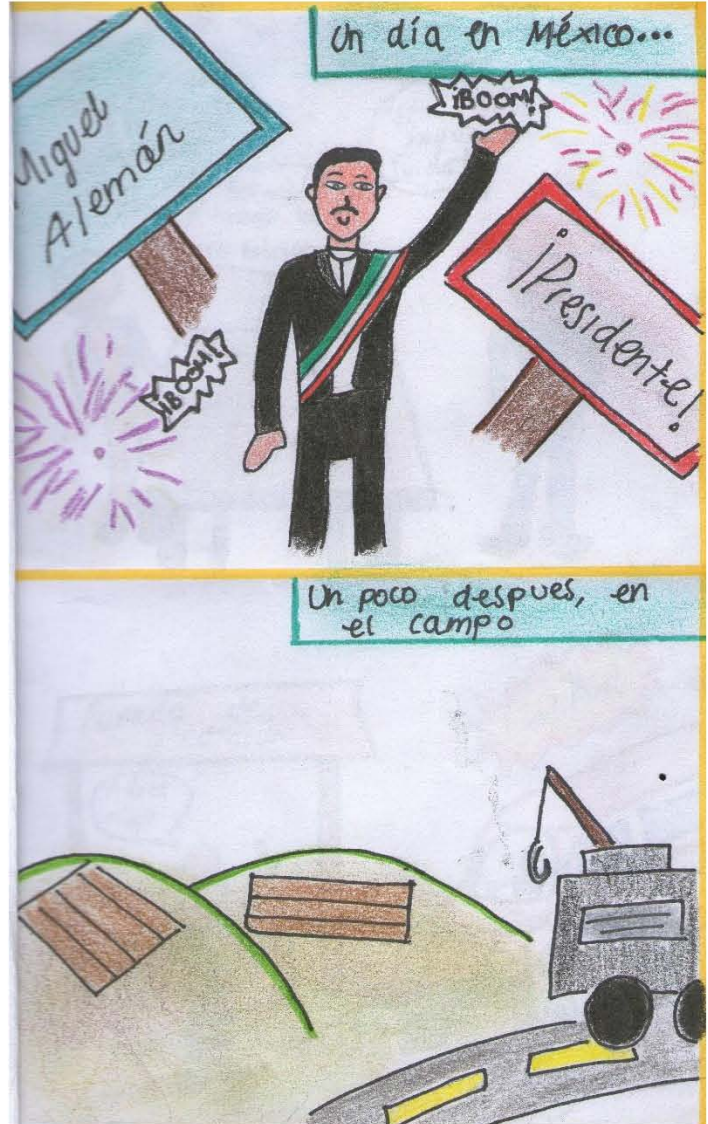


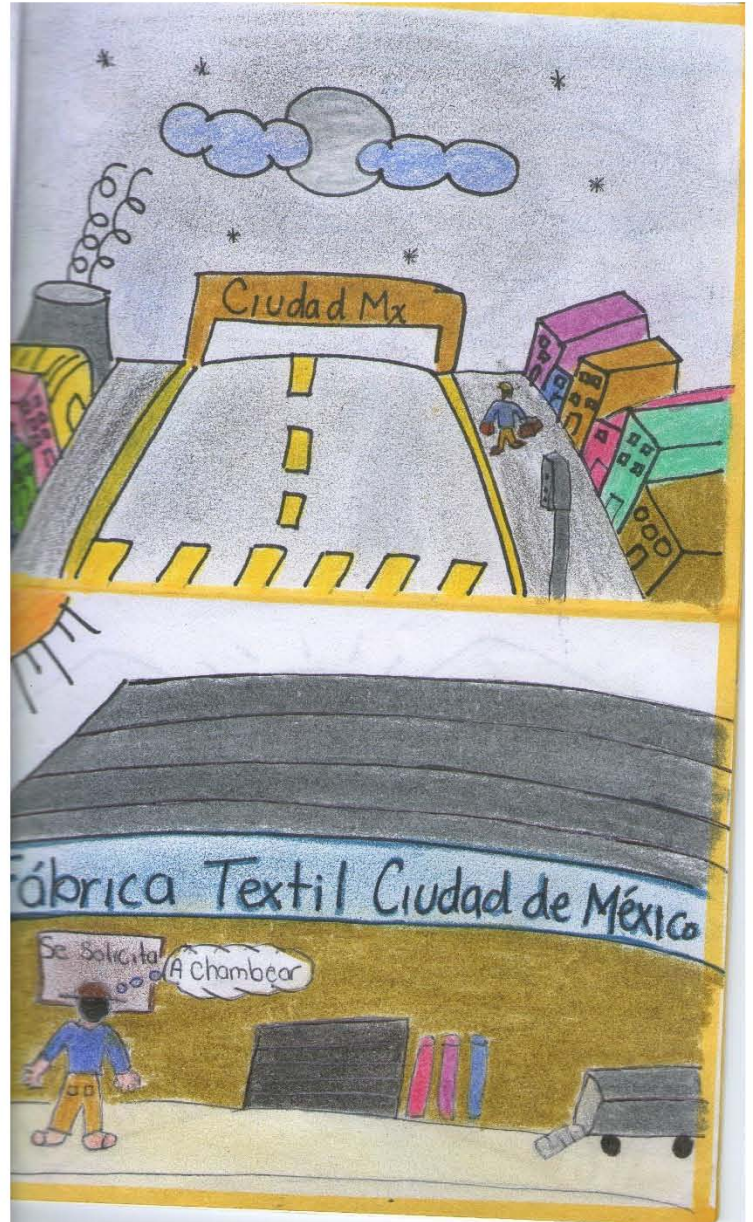
- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes sobre el periodo de 1940 a 1970. Historieta 2

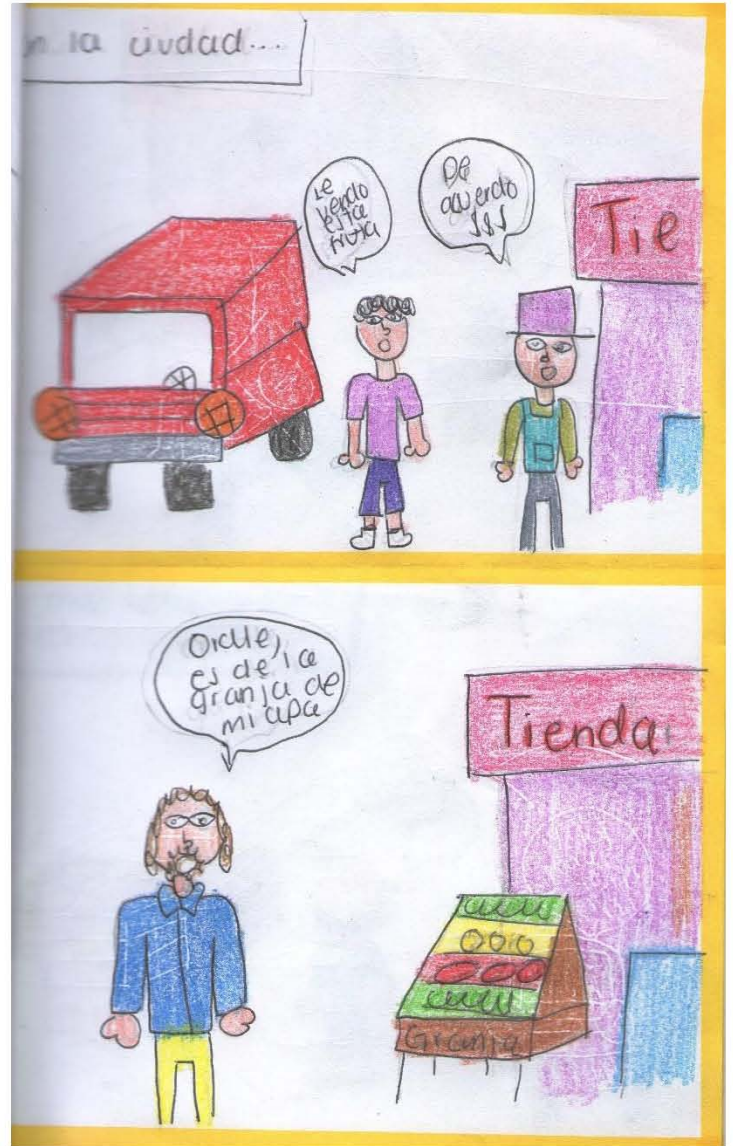




- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes sobre el periodo de 1940 a 1970. Historieta 3







- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes sobre el periodo de 1940 a 1970. Historieta 4

Un día en un país llamado México...

Gobierno
de
Miguel Alemán



Se fue a visitar a los campesinos de Michoacán a ver sus necesidades

Miguel Alemán ha sido que los extranjeros metieran mano en petróleo y electricidad

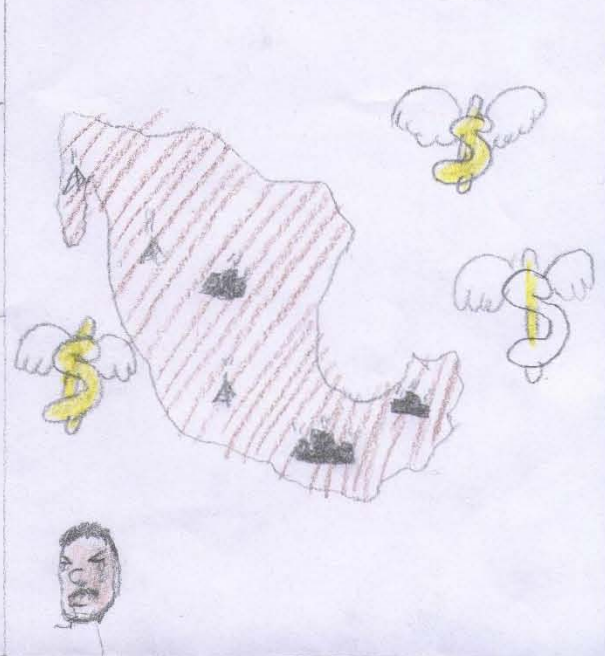
Unos meses más tarde...

Tiempo después...





El dinero invertido en las fábricas se lo quedaban los extranjeros

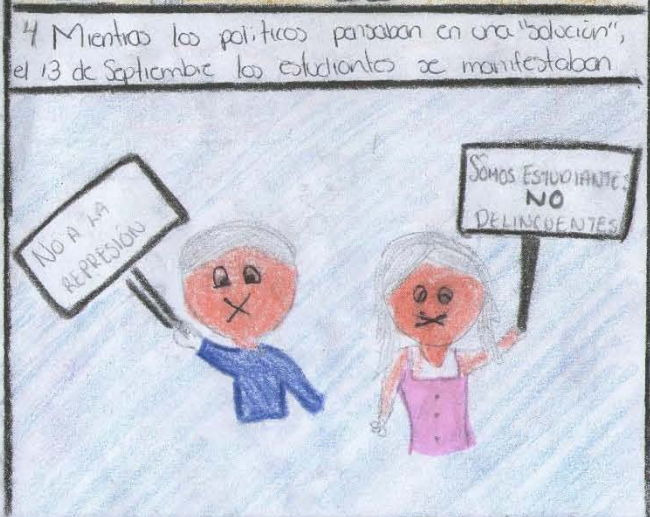
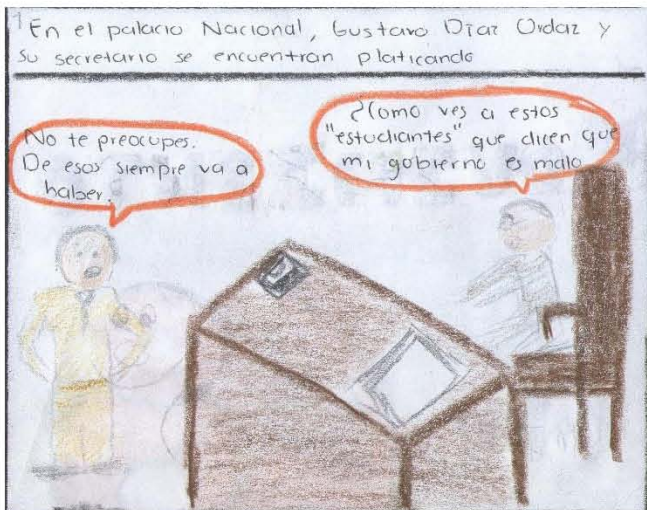


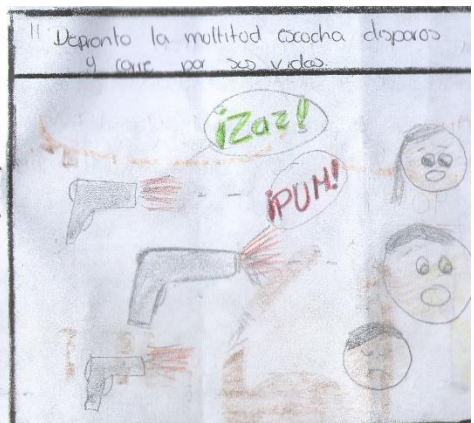
Elemento mayor infraestructura en carreteras





- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes sobre el periodo de 1940 a 1970. Historieta 5





- Ejemplos de historietas realizadas por los estudiantes sobre el periodo de 1940 a 1970. Historieta 6



EN LA CIUDAD DE MÉXICO...

¿Sabes lo que está pasando?

No, no sé
¿Qué pasa?



Ahí mira...

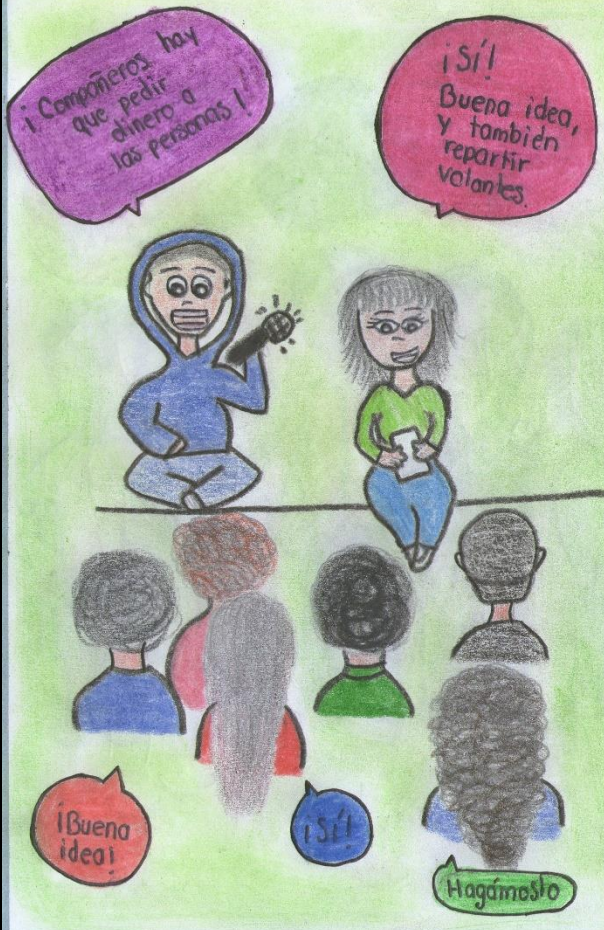
MIENTRAS TANTO EN LAS CALLES, LA JUVENTUD...

¡CONTRA EL GOBIERNO!

¡QUERÉAMOS JUSTICIA!

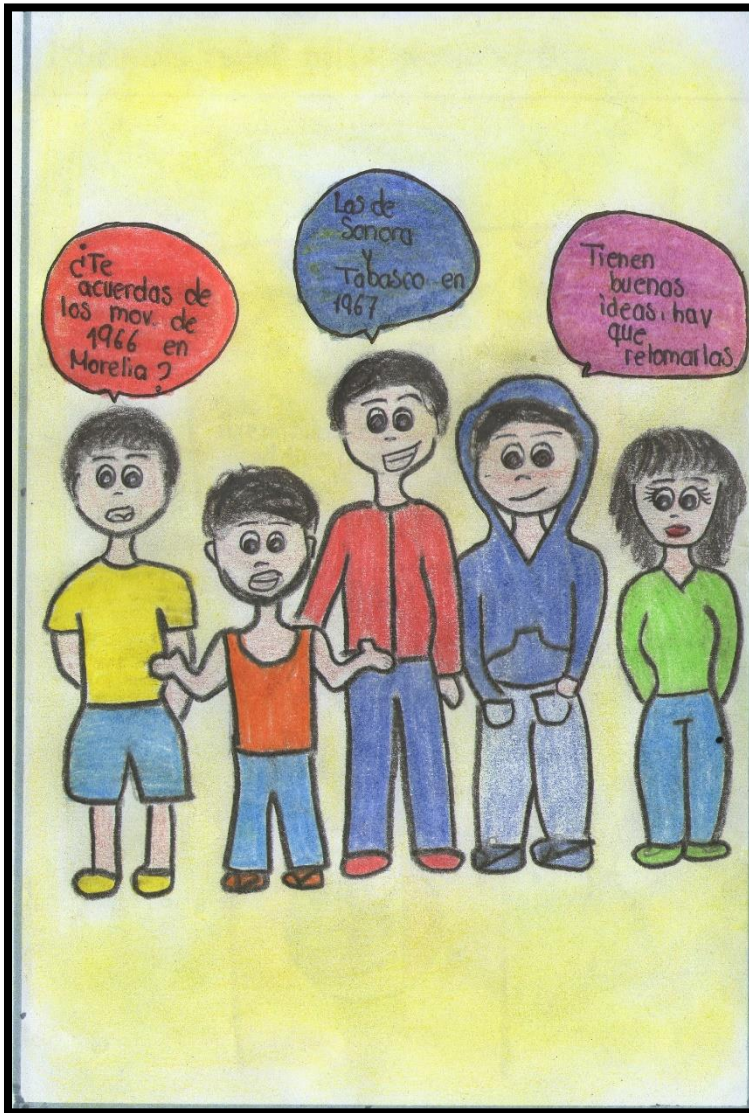


EN EL MITIN...



EL 27 DE AGOSTO DE 1968...





MIENTRAS TANTO EN LA PRESIDENCIA...

Hemos sido tolerantes hasta
excesos criticados pero
todo tiene un límite y
no podemos permitir ya
que se siga quebrantando
irremisiblemente el orden
jurídico, como a los ojos
de todo el mundo
ha venido sucediendo.



Venceremos



ÚNETE A LA GRAN
MARCHA DEL SILENCIO

En apoyo a los seis
Puntos de nuestro
pliego petitorio...

¡Este viernes 13 a las
16 hrs, partiremos del
Museo Nacional de
Antropología e Historia!



¡LIBERTAD!



EL SILENCIO NO
SIGNIFICA CEDER.
¡AQUÍ NADIE SE RINDE!

El 2 de Octubre



Integrantes:

- Balderas Sotelo Christopher
- Garcia Santana Elizabeth Viridiana
- González Domínguez Julissa Fabiola
- Morales Ramírez Athiry Elizabeth
- Reyes Sánchez Andrea Carolina

Grupo 409