



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MADEMS
(ESPECIALIDAD HISTORIA)**

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DESDE
UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA. LA IMAGEN COMO INSTRUMENTO
DIDÁCTICO.**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE: MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN HISTORIA**

PRESENTA:

LIC. ORVELIN OSORIO TOVAR

TUTOR PRINCIPAL: DR. ARTURO TORRES BARRETO (FES Acatlán)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. LAURA EDITH DE LEÓN BONILLA (FES Acatlán)

MTRA. LINA ZYTHELLA ORTEGA OJEDA (FES Acatlán)

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, enero de 2017



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.

De las sombras de la mítica caverna platónica
a la luz del conocimiento

Este trabajo fue realizado gracias al programa de becas adscrito a la Coordinación
de Estudios de Posgrado UNAM

Pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar...

Joan Manuel Serrat

(Para mi novia Nelly)

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1: De la división internacional del trabajo al horizonte numérico del Sistema Educativo Mexicano. Un diagnóstico pedagógico universal de lo que no depende del docente.	
1.1. El macro contexto.....	16
1.2. Instituciones internacionales encargadas de regular el funcionamiento del Sistema Educativo Mexicano.....	30
1.3. El Sistema Educativo Mexicano y sus grandes problemas, un horizonte numérico.....	48
Capítulo 2: El contexto específico. El Colegio, el profesor y el alumno.	
2.1. El Colegio.....	63
2.2. El Profesor.....	82
2.3. El Alumno.....	100
Capítulo 3: La planeación de la enseñanza: Pedagogía, Historia e Imagen. Un puente entre tres horizontes.	
3.1. Del constructivismo epistemológico a su aplicación en la educación.....	117
3.2. Cuando la historia se convierte en pedagogía.....	132
3.3. Imagen, Historia y aprendizaje.....	149
Capítulo 4: De la planeación a la ejecución. La odisea educativa y su reflexión.	
4.1. La yuxtaposición de imágenes como instrumento didáctico.....	171
4.2. La imagen como recurso nemotécnico.....	210
Consideraciones finales	263
Referencias.....	269
Anexos.....	280

Introducción

El objetivo del presente trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar críticamente dos propuestas educativas, las cuales, tuvieron como núcleo didáctico la imagen y como objetivo pedagógico la enseñanza de la historia en el contexto específico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan -turno vespertino-.

Para lograrlo fue necesario realizar una investigación histórica, pedagógica y didáctica rigurosa, mediante la cual, se hizo inteligible la realidad educativa que alumnos y profesores del Colegio enfrentan cuando se proponen construir conocimientos y/o habilidades cognitivas, cuya finalidad es el desarrollo del pensamiento histórico.

En un primer momento, la investigación se dirigió casi en su totalidad al cómo se diseñarían, aplicarían y evaluarían las propuestas que se pretendían articular, no obstante, y a la luz de las diversas lecturas y posiciones filosóficas de los profesores y autores que se analizaron durante la maestría, se tuvo que replantear este enfoque inicial.

Se vislumbró que toda propuesta educativa es una totalidad, la cual refleja un posicionamiento epistemológico, filosófico, pedagógico, ético, político, disciplinar y didáctico mediante sus objetivos, materiales, métodos de evaluación y formas de aplicación, por tanto, antes de poder diseñar con criterio de causa y de manera profesional una propuesta educativa seria, fue esencial establecer los criterios epistémicos fundacionales de los niveles mencionados.

Así mismo y en aras de sumar la visión histórica a los parámetros que se debían instituir antes de plantear nuestras propuestas educativas, se anticipó la inminente necesidad de echar luz sobre tres contextos específicos, a saber:

- 1) El macro contexto, en el cual se explicó el neoliberalismo y las instituciones internacionales que se han encargado de regular el funcionamiento del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y en consecuencia de la Educación Media Superior (EMS).

2) El contexto general del CCH tomando en consideración el devenir de: el modelo pedagógico, los planes de estudio, los programas indicativos del área de historia, sus profesores y sus alumnos, para el efecto, fue necesario utilizar como fuente los diagnósticos pedagógicos que el propio Colegio realizó en los primeros años del presente siglo.

Y 3) El Contexto específico de los grupos 0351 (primera intervención) y el del grupo 0451 (segunda intervención).

Una vez que se alcanzó comprensión en torno de las problemáticas contextuales -generales y específicas- de la realidad analizada, la investigación pudo centrarse en el diseño y aplicación de dos propuestas cuyo núcleo didáctico fue la imagen.

En el primer caso, se utilizó la yuxtaposición de imágenes con la finalidad de tender puentes explicativos entre el pasado y el presente; en el segundo, se empleó en tanto recurso nemotécnico, es decir, para agrupar conceptos y conocimientos mediante signos y símbolos gráficos. Ambas experiencias, tuvieron como base los objetivos disciplinares y cognitivos marcados, tanto en el plan de estudios general, como en los programas indicativos correspondientes a los cursos de Historia de México I y II en ese momento vigentes (2015-2016) en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Así, se buscó contribuir al proceso de profesionalización docente que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mediante la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS), ha estado proponiendo como respuesta ante las graves circunstancias que enfrenta la educación pública en nuestro país.

Las investigaciones que se realizan en MADEMS impulsan el análisis de las condiciones educativas que se viven en los diferentes tipos de bachillerato que conforman el SEM, y más específicamente, de los entornos educativos que se generan en cada asignatura que se imparte en la EMS, todo con la finalidad de proponer soluciones pedagógicas específicas que contribuyan a la descripción,

explicación y comprensión de la realidad educativa que se vive en cada área del conocimiento dentro del Nivel Medio Superior.

La aportación didáctica del presente estudio -capítulo 4-, está conformada por dos partes, la primera, es una explicación teórica de cómo la imagen puede ser utilizada para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico desde un posicionamiento pedagógico crítico, y la segunda, es un informe reflexivo de cómo se aplicó en el contexto del CCH Naucalpan turno vespertino.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia que se llevan a cabo en los niveles educativos básicos o de EMS, es posible distinguir una arraigada tradición educativa que ha utilizado y aún utiliza la repetición de fechas, datos, acontecimientos y personajes como método de instrucción por antonomasia, además, los alumnos –incluso varios profesores- perciben la historia como un conocimiento que debe ser exclusivamente memorizado haciendo a un lado la comprensión.

Esta situación no es responsabilidad únicamente de las autoridades académicas o de los profesores y sus métodos, tiene un trasfondo profundo enraizado en los pactos y acuerdos comerciales con instituciones financieras neoliberales internacionales, puesto que ellas marcan directrices no negociables dentro del SEM a cambio de sus préstamos.

En este sentido, se ha tratado con éxito de alejar a los estudiantes -sobre todo de escuelas públicas- del conocimiento histórico, y más aún, del pensamiento crítico (consecuencia de su estudio), ya que al imponer condiciones pedagógicas controladas, apenas se puede realizar un análisis crítico en torno de una secuencia cronológica ordenada -en el mejor de los casos-. Esto responde en buena medida a la obligación de atender grupos con demasiados alumnos, temarios saturados y evaluaciones centradas en las áreas de español y matemáticas.

También es importante establecer, que en casi ningún contexto educativo del sector público dentro del SEM, se cuentan con materiales adecuados y

atractivos para un estudiantado cada vez más inmerso en el terreno de la tecnología, la digitalización y una cantidad inconmensurable de imágenes.

En este orden de ideas, la imagen juega un papel central dentro de los contextos educativos, aquí no se cuestiona su pertinencia sino la manera de utilizarla durante los procesos de formación de los estudiantes, ya que resulta fundamental -para todos los profesores-, enseñar a establecer mediaciones críticas, con base en una cultura científica, entre éstas y los estudiantes.

En esta investigación se tuvieron dos grandes finalidades, la primera fue establecer en un nivel teórico los fundamentos epistemológicos necesarios para ejecutar una serie de intervenciones dentro de la realidad educativa del CCH Naucalpan, y la segunda fue presentar un informe crítico de dichas intervenciones, para lo cual se utilizó el posicionamiento teórico inicial como método de observación durante la práctica y de análisis durante la reflexión de ésta.¹

Es importante aclarar que antes de poder intervenir profesionalmente en el horizonte educativo, se deben conocer las diferentes variables que se entrecruzan en él, tales como: códigos simbólicos, contextos socioculturales, factores económicos, políticos y éticos, siempre, desde una perspectiva histórica crítica.²

Para lograr el objetivo -como ya se anticipó- se describieron y explicaron tres contextos, se definieron los posicionamientos teóricos y epistémicos necesarios antes de la intervención, además, se procuró proceder en todo momento de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo, a saber:

¹ Se debe advertir que este análisis es pertinente para cualquier contexto educativo cuyos fundamentos sean constructivistas.

² Se entiende horizonte como: “el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto aplicándolo a la conciencia presente [...] Horizonte es más bien algo que hacemos en nuestro camino y que hace el camino con nosotros, el horizonte se desplaza al paso de quien se mueve, también el horizonte del pasado del que vive toda la vida humana y que está ahí bajo la forma de la tradición, se encuentra en un perpetuo movimiento, no es la conciencia histórica la que pone en movimiento al horizonte limitador sino que en la conciencia histórica este movimiento tan sólo se hace consciente de sí mismo [...] Cuando nuestra conciencia se desplaza a diferentes horizontes históricos esto no quiere decir que se desplace a mundos extraños, a los que nada vincula con el nuestro, por el contrario todos ellos juntos forman el gran horizonte que se mueve por sí mismo y que rodea la profundidad histórica de nuestra conciencia, más allá de las fronteras del presente”. Cfr: Hans George Gadamer, *Verdad y Método II*, Ediciones sígueme, España, 1988, pp. 372, 373,374 y 375.

El primer paso fue la reconstrucción del macro contexto, en el cual se realizó un diagnóstico de las condiciones pedagógicas estructurales que son impuestas en el SEM desde fuera del país, para lo que se consideraron aspectos filosófico-existenciales, políticos, económicos, sociales, culturales y éticos.

Esta primera sección constituye el capítulo 1, el cual, quedó sub dividido a su vez en tres apartados. En el 1.1 se explicó cómo el neoliberalismo condiciona el modo de ser de las personas, para lograrlo se revisaron los tres niveles de la cultura, es decir: la relación que un ser humano establece con sí mismo, con los otros y con la naturaleza.

En esta parte se destaca el papel de las instituciones internacionales de crédito y su relación con el Estado nacional, el modelamiento de la existencia humana a partir de las directrices que estos organismos imponen en México, y sobre todo, cómo sus acciones transforman toda la realidad en mercancía.

En el apartado 1.2 se explicó cuáles son las instituciones internacionales encargadas de regular el funcionamiento del SEM, para conseguirlo se describieron las condiciones pedagógicas que se han utilizado como métodos de control para reproducir los ciclos de pobreza en nuestro país, con esto se buscó evidenciar, que el SEM es un éxito para la clase gobernante ya que produce masivamente alfabetas funcionales con conocimiento de aritmética básica cuyas principales competencias son: obediencia, tolerancia, sumisión, competitividad e insatisfacción perpetua.

En la última sección de este primer contexto, es decir en el apartado 1.3, se realizó una explicación histórica de la estructura y los grandes problemas del SEM en términos numéricos y estadísticos, ahí, se consideraron como indicadores el porcentaje de la cobertura, la eficiencia terminal y el nivel de alfabetización del país, todo esto con la finalidad de abordar críticamente los problemas de desigualdad escolar y la pertinencia de los contenidos. Además, se contrastaron históricamente nuestros indicadores con las tres grandes reformas al SEM realizadas durante el siglo pasado y las dos principales del presente milenio, a saber: el plan de once años iniciado en el periodo de Adolfo López Mateos, la

reforma de Luis Echeverría Álvarez durante 1970, la reforma de Carlos Salinas de Gortari en los años noventa, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) del periodo de Vicente Fox Quesada y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) con Felipe Calderón Hinojoza, las cuales se pudieron agrupar ya que presentaron varios problemas comunes de fondo.

El segundo contexto explicado fue el del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual corresponde al capítulo 2 del presente trabajo. Para lograrlo también se dividió en tres apartados, en el primero de ellos, es decir el 2.1 se analizó el devenir epistémico del currículum, en esta sección se tomaron en cuenta tres momentos coyunturales: el planteamiento inicial de 1971, la reforma de 1996 y la de 2004-2005 respectivamente.

En esta sección se revisaron los planteamientos teóricos que han fundamentado las bases filosóficas y metodológicas curriculares que se reflejan en el tronco común del Plan de Estudios del Colegio. Además, se colocó especial énfasis en el área histórico social, y desde luego, en los programas indicativos de Historia de México e Historia Universal, lo cual permitió establecer objetivos disciplinarios, problemas y objetos de estudio comunes, así como los procedimientos y/o metodologías que comparten ambas asignaturas.

En el apartado 2.2, se describieron las características generales del profesorado que conforma el SEM, así mismo, se puntualizaron las tradiciones pedagógicas de enseñanza que se reproducían -y aún se reproducen- en los entornos educativos escolarizados, y para finalizar, se detalló el perfil profesional de los docentes que laboran en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el rubro 2.3 se describieron en primera instancia, el perfil de los estudiantes del CCH, para lo cual se utilizaron los siguientes indicadores: la edad, el género, el lugar de residencia, el ingreso familiar, el clima educativo en los hogares, la escolaridad de los padres, las condiciones de salud, los bienes y servicios a los que tienen acceso, las adicciones, la vida sexual, los promedios de ingreso y el rendimiento académico. En segunda instancia, se analizó la condición adolescente colocando especial atención en los procesos de socialización como

base de las transformaciones psíquicas, sexuales y de identidad que viven los bachilleres durante su estancia en este nivel educativo.

Antes de entrar en el último contexto, el cual es en sí mismo el salón de clases del CCH Naucalpan, se abrió una serie de tres apartados, es decir, el capítulo 3 completo, esto con la finalidad de establecer un posicionamiento teórico en todos los niveles pedagógicos necesarios antes de insertarnos en nuestra realidad educativa.

Es importante aclarar que el CCH está regido bajo un modelo educativo constructivista, por tanto, para poder asegurar la consistencia en la regulación del modo de ser que se asumiría -ética- y en la forma de relacionarse -política-, así como en la elaboración de las secuencias didácticas, materiales e instrumentos de evaluación, resultaba fundamental hacer inteligible las implicaciones epistémicas de este modelo.

En este sentido, en el apartado 3.1 se diferenció: qué es la teoría del conocimiento constructivista, qué es un modelo pedagógico constructivista y qué es una teoría constructivista del aprendizaje aplicada a la educación, es decir, un paradigma psicoeducativo cuyo episteme es constructivista. Además, fue necesario también aclarar ¿qué es la pedagogía, cuál es su objeto de estudio y cómo es que ésta se transforma en modelo pedagógico?³

En el siguiente apartado 3.2, se definieron los parámetros del método de instrucción, es decir, el aprendizaje cooperativo: sus reglas, principios y forma de evaluación, esto con el objetivo de adecuarlo a la visión sociocultural planteada por Vigotsky. Además, se precisaron los problemas de la enseñanza de la historia en la EMS, estableciéndose así, cuáles son las habilidades cognitivas que están involucradas en el pensamiento histórico que el Colegio desea inducir en los educandos.

El resultado final de los análisis anteriores, permitió postular los parámetros de evaluación para los alumnos, que a su vez, fueron el método de observación

³ El paradigma psicoeducativo que se analizó en esta sección fue el sociocultural de Lev Vigotsky.

durante la práctica. Por último, se definió la postura ética y política que reguló la manera de actuar dentro del Colegio, para el efecto se abordaron las proposiciones educativas formuladas desde la pedagogía crítica por uno de sus principales representantes, es decir, Paulo Freire.

El apartado 3.3, se dedicó al análisis de la imagen desde dos posturas diferentes. En la primera, se analizaron sus cualidades como fuente para la historia por lo que se definió su naturaleza epistémica en tanto objeto de estudio y las posibilidades heurísticas y de significación que posee. Además, se sintetizó un método de interpretación (propuesto en nuestro trabajo de licenciatura) en el cual se condensaron las ideas de diversos filósofos e investigadores.

En la segunda postura, se explicó la utilización de la imagen en el terreno de la didáctica y el aprendizaje, por lo que se retomaron sus características, sus funciones y las ventajas que ofrece al incidir en el desarrollo de tareas cognitivas complejas y no sólo en la memorización de información.

Una vez establecidos los posicionamientos epistémicos necesarios para el diseño de secuencias, materiales y métodos de evaluación, así como el modo de ser y relacionarse durante su aplicación, se procedió a observar en compañía de un profesor titular, el último de los contextos que reconstruye este trabajo, es decir el salón de clases del grupo 0351 (primera intervención) y el del grupo 0451 (segunda intervención).

Estos contextos quedaron asentados en el capítulo 4, el cual se subdivide únicamente en dos apartados. La organización general de ambos difiere sólo en el tipo de evaluación para los alumnos, ya que en la primera intervención no se utilizaron métodos adecuados que permitieran medir conocimientos acabados o en construcción.⁴

⁴ Esta imprecisión se debió a que en los primeros semestres de la maestría aún no se dimensionaba la importancia de los métodos de evaluación.

La estructura general de los apartados 4.1 y 4.2 es la siguiente, a saber:

- **Presentación contextual dentro del marco curricular:**
 - ✓ Asignatura dentro del modelo pedagógico, objetivos terminales y perfil de egreso, directrices, modelo de cultura básica, valores, capacidades psíquicas, contenidos transversales (declarativos, procedimentales y actitudinales)
 - ✓ Objetivos terminales del curso de Historia de México I (en el apartado 4.1) e Historia de México II (En el apartado 4.2)
 - ✓ Contribución de la asignatura a los objetivos terminales del bachillerato
 - ✓ Esquema de las unidades temáticas
 - ✓ Esquema de la asignatura en el contexto curricular
 - ✓ Esquema del contexto secuencial de la asignatura en todo el bachillerato
- **Planeación de las sesiones (datos generales):**
 - ✓ Propósito de la unidad, temas, objetivos didácticos y disciplinares, habilidades cognitivas, instrumentos didácticos y materiales
 - ✓ 4 Secuencias didácticas divididas en: inicio, desarrollo y cierre
- **Factores situacionales:**
 - ✓ Contexto específico de cada grupo
- **Análisis crítico:**
 - ✓ Confrontación de lo propuesto en las secuencias con lo sucedido en la práctica mediante el uso de un cuadro de cuatro entradas: 1) Secuencia de actividades, 2) Detección de situaciones, 3) Posibilidades y 4) Limitaciones
- **Evaluación de los alumnos:**
 - ✓ En el caso del apartado 4.1 sólo se describió una dinámica de evaluación colectiva, en la cual no se utilizó ningún instrumento explícito para recoger datos y medir conocimientos en construcción o acabados.

- ✓ En el caso del apartado 4.2 se contempló el análisis cuantitativo y cualitativo del conocimiento acabado y el que está en construcción (ZDP). Con base en una rúbrica de habilidades cognitivas se aplica un pre test y un pos test. Además en esta segunda intervención se designaron escalas para evaluación diagnóstica, sumativa y final.

► **Evaluación de la intervención:**

- ✓ Competencia docente
- ✓ Atención de los alumnos
- ✓ Interacción entre los alumnos
- ✓ Auto crítica reflexiva
- ✓ Conclusiones

Consúltense materiales digitales:

► **práctica I:**

- ✓ Presentación I. "La yuxtaposición de imágenes como Instrumento didáctico" (Unidad IV Independencia de México)

► **Práctica II:**

- ✓ Presentación II. "La imagen didáctica como recurso mnemotécnico"
 - Mi formación como ser humano, Revolución Mexicana I y Revolución Mexicana II),

Como se puede observar, en esta última parte del trabajo se interrelacionaron los tres capítulos anteriores con la finalidad de realizar dos propuestas para la aplicación de la imagen en los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia dentro del contexto del CCH Naucalpan turno vespertino.

Una de las principales limitaciones a las que nos enfrentamos los tesisistas becados de MADEMS, es que no se permite tener grupos a cargo durante la estancia en el posgrado, lo cual disocia la teoría -que se analiza constantemente en clases- de la práctica efectiva. Además, las intervenciones se realizan en grupos de otros profesores, lo cual repercute en el número de clases que se pueden ocupar tanto para la observación como para la aplicación de secuencias y

materiales. Esta situación produce una práctica alejada de la complejidad que enfrentan los educadores completamente dedicados a la docencia, ya que el comportamiento de los estudiantes durante las intervenciones realizadas, depende en buena medida del trabajo previo que el titular de la materia ha desarrollado con el grupo y de la formación con la que cuente cada alumno, por lo tanto, la efectividad de las secuencias y materiales no se puede reflejar a cabalidad.

En adición a lo anterior, se debe mencionar que la presente investigación dejó fuera aspectos afectivos y motivacionales, los cuales son fundamentales como herramientas durante la configuración de ambientes propicios para la construcción del conocimiento.

Capítulo 1

De la división internacional del trabajo al horizonte numérico del Sistema Educativo Mexicano. Un diagnóstico pedagógico universal de lo que no depende del docente

*...Cuando entré en el mundo de los extraños,
encontré las necesidades de todos imponiéndose
a cada uno de nosotros, hoy me pregunto
si de verdad son las necesidades
de todos...*

1.1. El macro contexto.

El objetivo del presente apartado es mostrar cómo el Neoliberalismo condiciona el modo de ser de las personas que viven bajo su influencia, para lograrlo se partirá de una definición propia del concepto, con la finalidad de establecer sus dimensiones políticas, económicas e ideológicas.

El vínculo que tiene este propósito con la investigación general, consiste en tender puentes explicativos que permitan comprender cómo los principales rasgos del Neoliberalismo condicionan la realidad escolar que se vive en los salones de clase del Sistema Educativo Mexicano, haciendo así inteligible uno de los horizontes que se entrecruzan en la realidad educativa que se ha intervenido, se está interviniendo y se intervendrá.

Se asume, que el neoliberalismo no es un ente metafísico sino una realidad palpable, una realidad política en tanto objetivo común para la humanidad, cuya base jurídica se expresa en el núcleo legislativo de los Estados Nacionales –y no así en la práctica efectiva-, una realidad económica, en tanto modelo de producción y distribución de la riqueza a nivel planetario –aunque sólo sirva para unos cuantos una realidad ideológico-filosófica, en tanto que coacciona a la adopción de un modo de ser –homogéneo, plástico y desechable-, el cual, es producto de la imposición de valores, normas y pautas de conducta, en suma, un

modo de existir de la humanidad, un modo de relacionarse con uno mismo, -en el misterio de la individualidad- un modo de relacionarnos entre nosotros, -en la profunda necesidad del lenguaje- y finalmente, un modo de relacionarse con la naturaleza –allí, donde yacen los ecos del eterno misterio del pasado-.

Como ya lo han postulado Alberto Arnaut, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Gimeno Sacristán, Zygmunt Bauman, entre muchos otros investigadores, en la actualidad se enfrenta un modelo planetario en el cual se planifica y se instrumenta en nombre de las necesidades de todos, es decir, de los intereses generales, pero que en realidad obedece a la división internacional del trabajo y sólo beneficia a una pequeña parte de la población mundial.⁵

En este sentido, el rumbo del planeta se define, no mediante los órganos de gobierno de los Estados Nacionales –supuestamente representativos de los diferentes grupos humanos-, sino mediante tratados de comercio, tales como: el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), los cuales atienden sólo los intereses de los que poseen el capital o los medios de producción a gran escala.

Estos tratados marcan las directrices generales de las economías estatales, utilizando para el efecto, bancos internacionales y compañías multinacionales, todo con la finalidad de facilitar la explotación y extracción de recursos, la manufacturación o colocación de productos y el ofrecimiento o la demanda de servicios en cualquier región del planeta.

⁵ Cfr. Alberto Arnaut, "Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010", en *Alberto Arnaut y Silvia Giorguli coord., Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed., El Colegio de México, México, 2010, pág.246; Guillermo González Rivera, "Gramsci y la educación", en *Sociología de la educación corrientes contemporáneas*, Centro de Estudios Educativos Pax, México, 1998, pág.222; Mannheim, "la educación, la sociología y el problema de la conciencia social", en *Diagnostico de nuestro tiempo*, FCE, México, 1986, pág.105; José Gimeno Sacristán, "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y las prácticas" en *Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, pág.11; Zygmunt Bauman, *Sobre la educación en un mundo liquido conversaciones con Riccardo Mazzeo*, Paidós, Buenos Aires, 2013, pág.94.

Los marcos jurídicos en los que se fundamentan los núcleos legislativos de los diversos países –y como tal los proyectos de cada nación–, hablan de la importancia de la dignidad de las personas, de la democracia como la mejor de todas las formas de organización humana posible, de una economía que sea la plataforma del progreso de las naciones, del conocimiento científico como fundamento de la libertad y la conciencia de los pueblos, y desde luego, de la utilización racional de los recursos naturales, no obstante, la teorización y la práctica de estos lineamientos alcanza una realización que refleja claramente la lógica de la acumulación en lugar de principios éticos bien reflexionados y comprendidos.⁶

Al continuar esta línea argumental, se puede añadir que las concepciones de las que se parte están permeadas por una posición económica política que asume la pobreza como una necesidad inherente de la condición humana. Además se generan circunstancias, que lejos de servir para el desarrollo y progreso de los sujetos, terminan siendo los grilletes de las cadenas que los mantienen sumidos en la esclavitud y la servidumbre, en la enajenación y la inconsciencia, en la apatía y la sumisión, en otras palabras, se vive en un Estado fallido para los pobladores y muy efectivo para los gobernantes y las corporaciones.

En este sentido, los marcos jurídicos que estipulaban la forma política de organizar a los sujetos del actual territorio mexicano, no son ya el fundamento real que articula todo movimiento social, económico, político e ideológico en el territorio, sino que éstos ha recaído en el poder que manifiesta el dinero mediante sus agudos instrumentos financieros internacionales, en suma, se está siendo del y para el capital.

Como ya lo han explicado Guy Debord, Jean Baudrillard, y Sánchez Azcona la energía de miles de millones de seres humanos es transformada en los sueños o deseos de una pequeña élite económica, es decir, el gran engranaje de la fuerza

⁶ José Bonifacio Barba Casillas, “valores de la educación”, en *Alberto Arnaut y Silvia Giorguli coord. Op. Cit.*, pág.64.

laboral –modelada por los pactos y tratados comerciales multinacionales- deviene en neoliberalismo.⁷

Junto con la imposición de las condiciones en las que se llevarán a cabo los procesos económicos, también devienen dinámicas políticas y sociales con un fuerte contenido ideológico, el cual, acaba por condicionar enérgicamente la forma de relacionarnos con nosotros mismos, la forma en que se relacionan las personas entre sí y la forma en que se entablan vínculos con la naturaleza, es decir, acaba por influir en todas las esferas de la cultura.

Al condicionar los procesos de socialización –contextos socioculturales-, mediante los cuales se construye el ser de los humanos, se controlan las pulsiones más íntimas de sus almas, se modelan su seres, sus deseos, sus pasiones, sus maneras de ver y descubrir el mundo, sus valores, sus pautas de conducta, sus lógicas, en última instancia, sus percepciones de la realidad.

Esquema.⁸

VALORES + NORMAS = MARCO CONCEPTUAL VALORATIVO DE LA EXPERIENCIA = SISTEMA LÓGICO DE PENSAMIENTO = PERCEPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD.
--

En el primer nivel, es decir, la relación con nosotros mismos -debido a su naturaleza personal- se esbozará a manera de ejemplo, algunas experiencias que se han reflexionado con investigadores, colegas y amigos cercanos, con la finalidad de encontrar vínculos con el contexto más amplio que se está describiendo, a saber:

⁷ Cfr. Guy Debor, *La sociedad del espectáculo*, ed. el naufragio, Santiago de Chile, 1995, pág.89; Jean Baudrillard, *Cultura y simulacro*, Editorial Kairós, Barcelona, 1978, pág.21 y Jorge Sánchez Azcona, “el adolescente y el carácter social en *Reflexiones sobre el poder*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 1990, pág.41.

⁸ Elaboración propia con base en: César Carrizales Retamoza, “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Andrea Alliaud, et. al., *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 1998, pág.26.

En el caso de la mayoría de nosotros hemos observado que se organiza la información –sea cual sea (emociones, sentimientos, reflexiones, pensamientos, deducciones, inferencias, etc.)-, al estilo de los procesadores computacionales, como si las pulsaciones internas encontraran correspondencia con las opciones que proporcionan los sistemas operativos, como Windows o Android o las aplicaciones como Facebook y Twitter.

Así en la mente, se comienzan a acomodar carpetas, a procesar las imágenes mentales en formato jpg, a construir estructuras cognoscitivas en formato pdf, a utilizar la imaginación en formato mp4, a modelar la potencia creativa dentro de los parámetros y herramientas que ofrece la gama de modelos Mac, iPad, iPhone y iPod, a procesar las canciones que de pronto surgen en la conciencia, pausándolas, regresándolas, acelerándolas, desde el marco operativo del reproductor de Mp3 y a intuir o recordar al otro, en formato de mensajes SMS o de WhatsApp.⁹

El inconveniente no es que se deje de soñar, de crear, de imaginar, de intuir, de modelar, de diseñar, de construir o de aprender, sino que se hace desde los marcos representativos que el mercado ofrece, mediante sus mercancías, forzando lo humano a constreñirse dentro los sistemas operativos que oferta el capitalismo exacerbado, en última instancia, a pensar desde una sola y misma lógica.

En el segundo nivel, es decir, las relaciones que establecen las personas entre sí, nos referimos al terreno de lo colectivo, la mercancía cobra otro sentido – no tan subjetivo como el anterior- ya que por su propia naturaleza, las prácticas socioculturales están estrechamente vinculadas a la seguridad física y emocional, al reconocimiento social, a la afirmación de la autoimagen, al fortalecimiento de la autoestima y la auto-realización.¹⁰

⁹ Es pertinente señalar, que estas observaciones están acotadas a mi propia persona y a la de varios de mis contemporáneos (profesores y amigos), y difícilmente son generalizables, aunque estoy seguro que los académicos que me están leyendo no encontrarán del todo ajenas estas observaciones.

¹⁰ Cfr: John Edwin Horrocks, *Psicología del adolescente*, Trillas, México, 1999, pág.81; Carmen Gamiño Merino, “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía”, *Perfiles Educativos* (en línea),

Todas estas construcciones sociales se articulan primordialmente mediante el lenguaje, el cual, depende enteramente del otro para ser adquirido, comprendido y aplicado, en suma, lo social modela lo individual, eh ahí el poder que se desprende de la imposición externa de marcos económicos, los cuales derivan en prácticas sociales e ideológicas concretas.¹¹

Desde el punto de vista ideológico del Neoliberalismo, los seres humanos deben homogeneizarse en actitudes y expectativas, ya que se requiere que agoten la producción, haciendo imperativo que se hagan uniformes las aspiraciones y las necesidades económicas -y pedagógicas- del público consumidor.

Pero esta opresión sistemática va más allá de la simple homogeneización, llega a tal grado que se termina por querer lo que artífices del neoliberalismo quieren que se quiera, se recibe un condicionamiento -psicológico y económico- tan profundo que se termina sintiendo satisfacción y plenitud cuando se actúa de acuerdo con los valores que se han impuesto, aceptándose como moralmente bueno todo lo que estimule el crecimiento del sistema de producción. Así, se vive indefinidamente en dinámicas de vigilancia y coacción que generan la sensación de ser ejecutadas por voluntad propia.

Entonces, muchísimas personas vamos por la vida [me he incluido en esta parte] pensando que nuestro actuar es volitivo y racional, que se fundamenta en un sentido lógico y coherente, en grado superlativo, creemos que somos libres e incluso tenemos la sensación de que estamos eligiendo entre un número ilimitado de posibilidades, asumimos con la convicción de lo irrefutable, que sólo nosotros controlamos nuestras vidas, y ahí tenemos al coaching americano recetándonos un miserable, eres pobre porque quieres, o un desalmado, ser feliz depende únicamente de ti, o un tiránico y pusilánime, sólo tú puedes atraerlo con el

Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206008>, consultado el 21 de diciembre de 2015 y Jean Piaget y B. Inhelder “de la lógica del niño a la del adolescente”, en *Ensayo sobre la construcción de las estructuras operativas formales*, Paidós, Buenos Aires, 1971, pág.199.

¹¹ Hans George Gadamer, *La educación es educarse*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000, pág.30.

pensamiento. Siguiendo a Carrizales: “El yo se convence de que su pensamiento es su pensamiento y ve como original lo que es generalizado”.¹²

En esta tónica, muchísimos seres humanos se dedican a realizar trabajos que les demandan tal cantidad de tiempo y energía, que la que les resta sirve únicamente para gastar el dinero que produjeron y recuperase para la faena del día siguiente:

El hombre moderno viene a fortalecer su personalidad cuando puede, a través de la remuneración de su trabajo, comprar y consumir, este es el momento en que se afirma, en el que logra su máxima plenitud, en que siente que se realiza. Todos los medios nos insisten reiteradamente en que la finalidad de todo ser humano debe comprar más artículos, mejores, más caros, no importa para que sirvan.¹³

De este modo, la esfera política de la sociedad, es decir, el objetivo común perseguido en tanto humanidad es disociado de los individuos, ya que se pierde relación con el producto del trabajo, pues sólo se requiere que se sepa del área que corresponde, que se apliquen estrategias, que se asegure la permanencia en la parte del proceso que corresponde, que no se piense más allá de lo necesario, en suma, sólo se pide asumir la función social que corresponde, y además, ser feliz con ella.

En este orden de ideas, lo humano se vuelca, inclina, tuerce, desnivela, disuade e invierte sobre plataformas económicas de producción o consumo, ahí es donde el éxtasis enloquecido del capital exacerbado encuentra terreno fértil para sembrar la perpetua insatisfacción, la cual se traducirá en el consumo de todo, ya que todo es susceptible de volverse mercancía: los objetos –tangibles o intangibles, los pensamientos –morales o inmorales-, la naturaleza toda, las selvas –pasivas o insumisas-, los ríos –sagrados o contaminados-, las montañas –llenas de metales, silicatos o azufrosas, los desiertos –míticos sonoros con brincos de venado o silenciosos con dunas perpetuas-, la cultura toda, las momias –milenarias o recientes-, los altares –sacros o impíos-, las reliquias –antiguas o

¹² César Carrizales Retamoza, *Op. Cit.*, pág.26.

¹³ Jorge Sánchez Azcona, *Op. Cit.*, pág.49.

modernas-, las civilizaciones también –pasadas o presentes-, los movimientos sociales igualmente –masacrados o indultados-, las disidencias –radicales o mudas- , las revueltas –religiosas o heréticas-, las guerrillas –urbanas o rurales- todo se vende.

En concordancia con lo anterior, se puede concluir que el presente sistema tiene como causa y efecto transformar la realidad en mercancía. La mercancía, se convierte en el sentido de vida de la gran mayoría de los habitantes en los centros urbanos, semiurbanos y en muchos núcleos rurales y comunidades. Es importante aclarar que la mercancía en sí no es el problema, pues como se sabe, sería casi imposible tener todo lo que necesitamos produciéndolo individualmente, el problema, recae en la serie de valores morales, pautas de conducta, modelos de ser, arquetipos civilizatorios, formas de pensamiento, en suma, el código simbólico y cultural que acompaña a las mercancías.

Se puede afirmar que el ser, lo que de común se denomina esencia, es decir, lo que hace a una persona ser lo que es, deviene en una forma determinada en nombre de un proyecto ajeno, el cual, se está obligado a abrazar como propio sin la posibilidad de replantear las reglas del juego, un juego en el que sólo se puede elegir de entre lo preestablecido, un juego donde la posibilidad de influir en los planteamientos generales que lo guían, es simplemente inexistente o muy limitada, un juego, donde incluso la protesta se capitaliza y ahí se tiene la dignidad de un hombre tan grande como Ernesto el Che Guevara mercantilizada con una nariz de payaso, a la disidencia adolescente vestida y emperifollada a la eagle style, a la anarquía vestida al estilo de los Ramones o The Cure o al calpuleque Zapata presentado como arte pop en la misma tónica que las latas de campbells de Andy Warhol.

El problema es que después de la absorción, estas organizaciones y estos íconos son percibidos -por sus consumidores y las nuevas generaciones que ignoran su verdadero sentido- como integrados a la homogeneidad planteada por el consumo, son asimilados y reducidos a un signo cada vez más lejano de lo que en un inicio representaban, simplificados, facilitados, comercializados. Es

importante hacer notar que los más vulnerables a estas dinámicas son todos los que sólo tuvieron acceso a preparatoria o grados previos, ya que carecen de herramientas metodológicas y conceptuales para cuestionar sistemáticamente el sentido profundo de estas prácticas.

Ya no existen el centro y la periferia, lo alto y lo bajo, lo correcto y lo incorrecto. El capitalismo tecnónihilista tiende a incorporarlo todo, incluyendo lo que se produce en sus propias periferias, e incluso lo que se le opone. Ya no existe contracultura porque todo es producción cultural. Hoy día la contracultura constituye una forma de novedad que enriquece la variedad y como tal se incorpora dentro del sistema.¹⁴

Los medios de comunicación han jugado un papel protagónico, -no el único- ya que las mercancías encontraron en ellos el soporte mediante el cual, se transmiten la mayoría de estos patrones sociales, patrones que se interiorizan y se manifiestan en normas y valores sociales, los cuales a su vez, se sitúan en muchas ocasiones por encima de los que son transmitidos por la familia o la escuela, de este modo en unas cuantas generaciones, la fuente del sentido común, de la lógica, no es ya la tradición familiar únicamente, sino la muy subjetiva moral -inmoral- de los creadores de series televisivas, programas de concurso, entretenimiento e “informativos”.¹⁵

En México las voces de estas figuras del espectáculo, que van desde Laura Bozzo hasta Javier Alatorre, pasando por comediantes -que utilizan la imagen de mujeres semidesnudas para atraer la atención- y/o estrellas de la pantalla grande, se vuelven ejemplo de las juventudes del país, juventudes que cuentan con pocos recursos para ejercer un juicio crítico sobre lo que les presentan los medios masivos, ya que en muchísimos casos los propios adultos que los “educaron”, tampoco tuvieron otros valores que los televisivos, algunos ejemplos que sirven como botón de muestra y dimensionan la potencia de los medios en la sociedad mexicana son:

La elección de Vicente Fox Quezada en la presidencia de la república, que el futbolista Cuauhtémoc Blanco ocupe la alcaldía de Cuernavaca, que la actriz

¹⁴ Zygmunt Bauman, *Op. Cit.*, pág.38.

¹⁵ Jean Baudrillard, *Op. Cit.*, pág.56.

Carmen Salinas esté en una diputación o que nuestros estudiantes -adolescentes que están construyendo su identidad-, tomen como referentes las imágenes de personas y situaciones ajenas al contexto en el que viven.

Un estudio reciente de Kaiser Family Foundation descubrió que la gente joven de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años pasa, en estos momentos [2013], más de siete horas y media al día con los teléfonos, ordenadores, televisiones y otros artefactos electrónicos, en comparación con las menos de seis horas y media de hace cinco años -2008-. Si a esto le añadimos el tiempo adicional que invierten los jóvenes en mandar textos; hablar con sus teléfonos móviles, o realizar múltiples tareas al mismo tiempo tales como -ver la televisión mientras se ponen al día en Facebook- entonces la cantidad de horas sube a una media de un total de once horas diarias.¹⁶

La plataforma virtual llamada Facebook es el principal ejemplo de cómo las personas han comenzado a verse a sí mismas y a otros como mercancía, no sólo ante sus círculos sociales más cercanos, sino frente a cualquiera que navegue por la red.

Las consecuencias para los investigadores de mercado son fascinantes, ya que se ofrece una base de datos gratuita mediante la cual, se pueden anticipar los gustos y aspiraciones de la población, pero también una donde los usuarios adaptan sus pulsaciones internas a las estructuras preestablecidas de las herramientas del servidor, los jóvenes se vuelven el espectáculo, viven de y para la mercancía.

Así, la vida deviene en “el espectáculo” -a decir de Guy Debord- pues sí y sólo sí se utiliza este o aquel gesto, esta o aquella expresión, sólo si se viste de esta otra forma, -con esta marca y esta ropa- solo sí se consumen como mercancías las expresiones de lo humano, pasteurizadas, deslactozadas, purificadas, higienizadas y sanitizadas, se tiene permiso para ser.¹⁷

Otra de las garantías que ofrece que todos devengamos a través de modos de ser convencionales, es que se puede evitar ver quién es el que realmente

¹⁶ Zygmunt Bauman, *Op. Cit.*, pág.65.

¹⁷ Guy Debor, *Op. Cit.*, pp.10, 11, 12 y 13.

interpela desde fuera, y así, sólo ver signos o símbolos en lugar de seres humanos, no vaya a ser que la eléctrica personalidad del interlocutor se archive en la memoria, no vaya a ser que en un descuido, se termine estableciendo algún contacto con lo real y no sólo con su representación.¹⁸

El costo final de ser objeto de estos condicionamientos, es modelar las propias maneras de ser, gesticulaciones, vestimenta, ideología, tono de voz, lenguaje no verbal, en suma la existencia toda, al estilo que señalan las tendencias del marketing. Todos consumiendo y deviniendo mediante una gama de símbolos, los cuales no siempre pueden modificar al apropiárselos, pues los productos vienen con sus reglas de consumo, a decir de Bauman: “la técnica de la televisión: busca convertir en placentera la constante privación y genera una servidumbre que es percibida y sentida como libertad de expresión”.¹⁹

Toda esta gama de códigos simbólicos se adhieren a la cultura, difuminándola, modificándola, transformándola, al grado de que las palabras de las personas ya no son suyas, de que el modo de andar, de ver, de hablar, de gesticular, de sentir, y en última instancia, de ser, cambia, encasillándose los deseos y aspiraciones más profundas dentro de los moldes del consumo.

Los valores (pautas de hacer y pensar) al expresarse en normas (delimitaciones concretas del pensar y del hacer) proporcionan un marco conceptual valorativo a la experiencia, a su vez, ese marco implica un sistema lógico con el cual se percibe; ambos, contribuyen con su especificidad y en unidad a la percepción e interpretación de la realidad, en este sentido son productos de lo cognoscitivo.²⁰

Uno de los lugares donde se ve con muchísima claridad esta mediatización neoliberal es el salón de clases, ya que estas dinámicas económicas -que derivan en prácticas sociales, políticas e ideológicas- influyen poderosamente en los

¹⁸ Jean Baudrillard, *Op. Cit.*, pág.8.

¹⁹ Zygmunt Bauman, *Op. Cit.*, pág.43.

²⁰ César Carrizales, *Op. Cit.*, pág.22.

procesos de construcción del conocimiento y de la identidad que se llevan a cabo en los centros educativos.²¹

La consecuencia más álgida, es que mediante la apropiación de símbolos y conductas ligadas a mercancías, se modelan colectivamente estatus emocionales y sociales, los cuales se jerarquizan en función de valores estéticos y económicos propios de otros contextos.

Siendo los rasgos anglosajones, el tono de piel blanco, la simetría en el rostro, la figura esbelta y el humor por lo simple, los parámetros más recompensados psicológica y socialmente por un México que lee en promedio dos libros por año. Así, se puede tener acceso o no a estos estatus, en función de la capacidad, para primero consumir y luego devenir en mercancía.

Dentro del el salón de clase, movidos por la más pura necesidad de socialización, aceptación y pertenencia, educandos y educadores, son interpelados por sus respectivos grupos de pares, quienes inconscientes demandan la modelación de la existencia, de la apariencia y manera de ser en función de las tendencias del mercado, en función de las necesidades administrativas –que también les fueron impuestas- y/o en función de otras personas que ni siquiera conocen, que no piensan a los otros como seres humanos, y para los cuales, las personas son únicamente medios para sus fines, mano de obra, esclavos asalariados, peones prescindibles.

De este modo, el niño aprende a ser niño con el modelo hegemónico, el padre, padre, el hermano, hermano, el amigo, amigo, el alumno, alumno y el profesor, profesor, todo en función de una macro red de consumo en la cual, todos pagan impuestos, en la cual, todos compran y venden productos o su fuerza de trabajo.

Cabe aclarar que la reproducción del neoliberalismo como sistema social se da en muchos niveles y no sólo en los centros educativos, por cuestiones de

²¹ Asumimos identidad como: un sentimiento vigorizante y subjetivo de mismidad y continuidad en un proceso simultáneo de observación y reflexión que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y es en gran parte inconsciente. *Cfr: Carmen Meriño, Op. Cit., pág.103.*

pertinencia se darán solo unos pocos ejemplos siguiendo nuevamente a Baudrillard: para la sociedad en general Disneyland es una tierra de fantasía, es decir un mundo irreal, por oposición, lo que no es Disneyland es lo real; las prisiones privan de la libertad a los presos, por oposición, los que no estamos en la cárcel somos libres; los indígenas no son civilizados, por oposición, los que no son indígenas son civilizados; los pobres no tienen casa, alimentos o carro, por oposición los que lo tienen no son pobres; lo que es artístico está en los museos, por oposición, lo que está fuera no lo es.²²

En el tercer y último nivel, es decir, el de la relación con la naturaleza se puede observar el profundo desinterés y apatía por parte de los gobiernos ante tareas básicas tales como: explotar de manera racional los recursos naturales, procesar la basura en una tónica de reciclaje, implementar protocolos que fomenten el ahorro en el consumo de agua y legislar la posesión/conducción del número de carros posibles en los centros urbanos.

En síntesis, las dinámicas de intercambio de productos o servicios, los medios de comunicación, la estructura educativa estatal, los centros de trabajo, la familia, en última instancia, la sociedad toda, desarrolla una forma común del pensar y una forma común del hacer.

Esta forma común del hacer y del pensar, se caracteriza por ser percibida mediante una selección moral dogmática –es decir, de forma acrítica-, con un sentido de simplicidad –es decir, parece espontánea-, con una noción claramente ahistórica –se piensa: esto siempre ha existido y siempre ha sido así- y con un matiz de certidumbre que transforma lo hegemónico en lo común, en lo normal, normalidad que termina legitimando un estado permanente de inconsciencia, apatía y desinterés, es decir, lo que Carrizales denomina alienación.²³

Las juventudes enfrentan en sus centros escolares la misma dicotomía contradictoria que los ciudadanos frente a los Estados Nacionales, ya que, por una parte y en el discurso, se les inculcan valores de solidaridad, camaradería, sentido

²² Jean Baudrillard, *Op. Cit.*, pág.81.

²³ Carrizales, *Op. Cit.*, pág.25.

de unidad y compañerismo, y por otra en la práctica, siguiendo esta vez a Mannheim: "...viven en condiciones donde se les incentiva y predispone a actuar de manera egocéntrica y materialista, esto se debe a que esta última clase de comportamiento resulta indispensable para conservar la buena marcha de nuestro tipo de economía, la economía consumista".²⁴

Visto de esta manera, pareciera que los dueños de los grandes capitales hubiesen ido urdiendo una maquiavélica red de control, un sistema de dominación casi perfecto, lo que es inexacto desde la perspectiva de este trabajo, ya que como se evidenciará en el siguiente apartado, estas personas se fueron apropiando, adecuando y/o generando estructuras e instituciones a la sazón del desarrollo mismo de las situaciones, las cuales con el tiempo y la experiencia desde luego, se fueron modelando de manera más efectiva cada vez.

La última frontera de toda esta explicación, es que se deberá pagar el costo más alto, es decir, la humanidad se ha visto, ve y verá en la necesidad de ser y trascender en concordancia con el mundo al que está encadenada, a su forma, a su modo y desde sus términos, el joven adolescente pagará su cuota cuando se dé cuenta que el mundo de la otredad está dominado por los intereses de los extraños.

Se termina este apartado citando una de las ideas que más luz echa sobre la posición que se puede asumir frente a lo que no depende de nosotros, a saber:

*Cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él, Jean Paul Sartre.*²⁵

²⁴ Mannheim, *Op. Cit.*, pág.124.

²⁵ La frase está referenciada en: José Pablo Feinmann, Sesión 1-4: ¿Qué hacemos con lo que hicieron de nosotros? Programa "Filosofía Aquí y Ahora" Canal Encuentro del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, (en línea) disponible en https://www.youtube.com/watch?v=bzsoMyO_VU, fecha de consulta 02-09-2015.

1.2. Instituciones internacionales encargadas de regular el funcionamiento del Sistema Educativo Mexicano.

*“Si haces planes para un año planta maíz,
si haces planes para una década siembra árboles,
si haces planes para una vida
adiestra y educa a la gente”*

Antiguo proverbio chino

Después de diversos procesos bélicos durante el siglo pasado, Estados Unidos logró establecer un sistema económico en la mayor parte del mundo, éste permite a los dueños del capital, influir de manera determinante en la vida de las diferentes regiones del planeta, utilizando para el efecto, pactos y acuerdos comerciales que se sobreponen a la voz de los Estados Nacionales supuestamente representativos.

En este orden de ideas, se trazaron directrices fundamentales que asignaron y siguen asignando funciones sociales específicas a todas y cada una de las naciones del mundo, es decir, se fue formando lo que se entiende en esta explicación como la actual división internacional del trabajo.

En esta división, la democracia, la tecnología y un tipo determinado de progreso, se han impuesto como ideales de vida a toda la humanidad, excluyendo y destruyendo sistemáticamente todo lo que sea diferente.

Allí donde occidente encontró algo diferente, apeló a la antropología con el fin de ubicarlo en una clasificación que terminó por definirlo como primitivo -no moderno- las diferencias quedan definidas como una variante de lo mismo. Una identidad por ser o sencillamente no ser, no existir.²⁶

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) como parte de la Organización de Naciones Unidas (en adelante ONU), dio a conocer ciertos puntos relevantes (no negociables) para todos los países que la integraban, los cuales marcaban una

²⁶ Gimeno Sacristán José, en *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, España, 2002, pág.28.

dirección en la que todos los sistemas educativos tendrían que caminar unívoca e irrevocablemente.²⁷

El organismo trazó una serie de directrices éticas y morales que a primer vistazo pueden sonar prometedoras, equitativas, justas, racionales e incluyentes, pero que en realidad buscaban establecer los principios ideológicos que fundamentarían el núcleo de los diferentes sistemas educativos, es decir, el currículum. En otras palabras, se decidía un modelo de ciudadano, un paradigma que designaba qué sería lo deseable y lo indeseable en cada individuo como parte de la sociedad, preparando con esto las condiciones necesarias para echar a andar los diversos proyectos que surgieran del nuevo orden mundial.²⁸

La UNESCO fundada en 1945 habría de ser un propulsor de la paz poniendo al servicio de la educación la ciencia y la tecnología, algunos de sus postulados eran:

En general, la cultura humana debía pugnar por la igualdad de los hombres y las razas, por un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua, con el fin de alcanzar mediante la cooperación de las naciones del mundo en los dominios de la educación la ciencia y la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, la directriz era pasar del *homo sapiens* que generalmente tiene su cimientos en la educación primaria y normal al *homo faber*, como creador de bienes económicos inmediatos.²⁹

El énfasis está, en que se creó un organismo dedicado a regular de manera explícita las directrices de los sistemas educativos de las naciones participantes, en el caso de México, la UNESCO trazó reglas que recayeron en el Ejecutivo del país, éste las hizo llegar a la Secretaría de educación, la cual las transformó en planes y programas de estudio, que finalmente, han guiado y guían el sentido de

²⁷ Octavio Del Campo Villares y J. Venancio Salcines Cristal, "El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX", en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVII (3), No. 147, Julio-Septiembre de 2008, México, pág.45.

²⁸ Cfr: Oresta López Pérez, "Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana", en *La Formación de una conciencia histórica*, Academia Mexicana de la Historia, México, 2006, pág.71 y Alberto Arnaut, "Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli coord., *Op. Cit.*, pág.30.

²⁹ José Manuel Villalpando, *Historia de la Educación en México*, México, Porrúa, 2009, pág.478.

la vida académica en los diferentes centros educativos de México. Evidentemente el último eslabón de la cadena es el profesor, quien imparte los contenidos educativos a los estudiantes de los diferentes niveles escolares.

El principal problema es que no se diseñaron los esquemas educativos en función de las necesidades de todos sino como un método de control, Gramsci anticipaba este sentido cuando afirmó: “La clase burguesa se considera a sí misma como un organismo en continuo movimiento, capaz de absorber a toda la sociedad, asimilándola a su nivel intelectual y económico [...] toda función del Estado es transformadora, el Estado se convierte en educador”.³⁰

El Neoliberalismo alcanza buena parte de su realización ideológico-política mediante la estructura educativa estatal, de tal manera, que las dinámicas sociales que se viven en ella se centran en que el individuo se incorpore al modelo colectivo, ya que la educación se ha tornado en una forma de influir en la conducta humana y un medio de control social, el cual, asigna roles y funciones.³¹

Sobre la misma línea de pensamiento, el Estado -Neoliberal- se convierte en educador generando condiciones físicas y pedagógicas concretas, y con esto, escenarios de lo social en los cuales, lo económico se traduce en administrativo, lo administrativo se traduce en postura filosófica, ésta última, en postura pedagógica –una que en nombre de la eficiencia sacrifica lo disciplinario- y finalmente, en lineamientos curriculares, los cuales, designa el Gobierno federal mediante la Secretaría de Educación Pública, o en el caso de la UNAM y otras escuelas financiadas por el Estado, mediante la manipulación de los altos mandos.

Así, el financiamiento de las instituciones o la validación ante el gobierno – en el caso de las escuelas privadas- condiciona en gran medida las formas de conducir la vida académica de los colegios, ya que las estructuras administrativas terminan por imponer condiciones concretas al controlar: quiénes ingresan, en qué número, en qué se va a gastar el dinero, qué programas se abrirán, cuáles se cerrarán, quiénes serán becados, quiénes quedarán excluidos, quiénes ocuparán

³⁰Guillermo González Rivera, *Op. Cit.*, pág.222.

³¹ Cfr: Mannheim, *Op. Cit.*, pág.120; Emile Durkheim, *Op. Cit.*, pág.30.

los sistemas centrales y los subsistemas. Criterios todos ellos, que obedecen a la lógica del Neoliberalismo y no a las necesidades específicas de cada parte del SEM, entendidas como las necesidades de la población que se educa en él y no la de los cuerpos colegiados, administrativos y directivos que toman las decisiones.³²

En consecuencia, la vida académica del SEM discurre condicionada por las estructuras administrativas, las cuales siguen la lógica que les imponen a su vez los pactos y tratados internacionales en los que México está forzado a participar.

El resultado final, es que los sistemas educativos se ponen al servicio del gran Capital dedicándose a moldear las fuerzas de trabajo y/o los mercados, perdiéndose el sentido real de la educación, el cual consiste –idealmente- en desarrollar el sentido humano en las personas, los altos valores y las virtudes necesarias para la sana convivencia y el progreso de todos los individuos, sin embargo, se aplica una visión economicista que sólo se interesa en insertarse a los mercados ventajosamente y utiliza la tecnología únicamente con fines comerciales.

La división de las profesiones se dio en función de los proyectos globales de modernidad y democracia [...] El proyecto de modernidad, en su búsqueda de eficiencia, opera alejando la reflexión totalizadora, filosófica y humanística, de la actividad enfocada científica y técnicamente.³³

En este sentido, los verdaderos objetivos del SEM no están escritos en los currículos o planes de estudio, -bella utopía- sino que residen en las condiciones específicas que el estado fomenta en los diferentes centros educativos del país, tales como: la falta de centros escolares bien equipados, la sobresaturación de los grupos, la baja calidad de la enseñanza y la escasa o nula conveniencia de los contenidos que se imparten, en otras palabras, cobertura, calidad y pertinencia.

Los ejemplos más álgidos de cómo estas directrices se han transformado en prácticas pedagógicas concretas, los encontramos en la distribución de los

³²Carlos Rosales, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Ed. Narcea, México, 2000, pág.57.

³³ Carlos Ángel Hoyos Medina, "Práctica Docente: ¿profesión quehacer técnico? en *Educare*, núm.8, México 1988, pág.21

educandos por grados y edades –siendo que en la vida cotidiana se vive en conjunto-, la imposición del uniforme escolar en los niveles básicos –cuya finalidad es crear el efecto de supuesta igualdad de condiciones entre el alumnado-, la ruptura del dialogo entre el profesor y el alumno durante las evaluaciones –en pro de la supuesta objetividad psicométrica- y la infranqueable barrera de no poder dialogar con treinta o más educandos a la vez –la cual deriva en el férreo siéntate, pon atención y cállate-.

Los padres de familia, los administrativos, numerosos profesores y directivos son total o parcialmente inconscientes de este rasgo fundamental del SEM, y sus implicaciones, ya que el objetivo central de estas prácticas es generar la sensación aparente de que lo único que diferencia a un educando de otro es la recompensa por el merito o el logro obtenido en las actividades que se desempeñen en el aula.

Así, se engendra la percepción de que todos tienen las mismas capacidades, generando con esto una tendencia que prevalecerá toda la vida –a menos que se actúe directamente sobre ella-, es decir, se educa para construir juicios de valor con respecto de la propia persona mediante la constante comparación con otros seres humanos.

Esto es a todas luces un error, ya que cada uno nace en condiciones socioculturales determinadas, las cuales, incidirán fuertemente en el desempeño y formación como seres humanos dentro y fuera del ámbito educativo.

Es importante enfatizar que la diferenciación por el logro obtenido es el núcleo de esta forma impuesta de concebir la educación. Existen autores que desde la psicología han esgrimido explicaciones al respecto, por ejemplo: “todo comienza cuando el inconsciente del niño de kinder o primaria, confunde a la madre con la educadora”.³⁴

El aprendizaje de la motivación de logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase con el

³⁴ Octavio del Campo Villares y J. Venancio Salcines Cristal, *Op. Cit.* pág.55.

fin de agradar a la profesora a menudo apoyada por los padres, en el mismo sentido que el niño, en la edad preedípica, aprende nuevas habilidades con el fin de agradar a su madre.³⁵

Así, el alumno es coerciónado por el profesor para, por una parte, desarrollar una serie de valores, estados físicos, intelectuales y morales –ligados a la emoción- deseables y, por otra, repudiar otros que son presentados como indeseables.

De esta forma, el niño, transformado en joven y luego en trabajador, va gota a gota, palmo a palmo, desarrollando e interiorizando una serie de cualidades que lo preparan, que lo hacen competente para su integración a un engranaje en el cual cumple una función social -que le fue asignada décadas antes de su nacimiento- para la cual trabaja con alegría o con desprecio, pero siempre con la certeza de que está haciendo lo correcto.

La consecuencia final de este entramado es una división social en función de los meritos obtenidos y ahí tenemos a los estudiantes con un cinco, un seis, un siete, un ocho, un nueve o un diez en la frente -dicho metafóricamente- pero que en la práctica les asigna un rol social, tanto frente a la institución como frente a sus grupos de pares, y lo más álgido y delicado, frente a sí mismos.

En un sentido más profundo, las aspiraciones del futuro, de la vida y de la calidad humana se van designando con una calificación, entonces, los educandos vamos por la vida creyendo que somos un número y que irremediamente, el amor y el afecto solo se obtendrán si replicamos los valores que se nos han mostrado como deseables y repudiamos los indeseables, que como ya se anticipó no son elegidos por las sociedades que participan del SEM, sino por los ideólogos del neoliberalismo.

En este sentido, se educa modelando ciertas respuestas por parte de los educandos pasando a un segundo término el contenido del currículum o sus

³⁵ Alain Gras, “La educación como asignadora de roles y factor de selección social en Talcott Parsons”, en *Sociología de la educación*, Ed. Narcea, Madrid, 1976, pág.55.

postulados pedagógico-filosóficos, ya que no interesa que sepa e interiorice ciertos conocimientos específicos correspondientes a determinados marcos disciplinares de la ciencia, lo que importa son sus habilidades y competencias, sobre todo, las que permiten resolver problemas, ser tolerante, trabajar en equipo y obedecer.³⁶

Como nos señala Alan Gras cuando alude las ideas de Talcott Parsons. Es importante que la profesora de nivel básico no sea una madre para sus alumnos e insista en reglas válidas para todos, así como recompensas diferentes según el éxito obtenido:

La profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de clase en función de los resultados escolares [...] más que en las relaciones padres-hijos son las relaciones con el rol del profesor, las que el niño debe interiorizar en la escuela [...] esto constituye una etapa esencial en la interiorización de los modelos universalistas.³⁷

De este modo, el SEM está orientado a enmarcarse, de una u otra forma, en el gran proyecto neoliberal, de tal suerte, que irremediamente se prepara al individuo para formar parte de este gran entramado, el cual, comandan en su beneficio personas a las que no les interesa si se quiere vivir o no de esta manera, personas, que si necesitan algo, ya sean objetos o seres humanos con determinadas características, simplemente creen que pueden mandar a fabricarlos y ya.

Así, se entrena gente que sepa hacer muy bien una sola cosa, hiper-especialistas apolíticos que atiendan la empresa del conocimiento, no bajo las directrices de su propias necesidades o de la inquietud curiosa de su generación, sino gente que proporcione soluciones de mercado, de producción y de economía.

³⁶ La tolerancia es concebida en el presente trabajo como un antivalor ya que significa la aceptación de lo irremediable, lo cual es diferente a incluir al otro, a aceptar al otro y al respetar al otro. Asumir que es siempre en presencia del otro que tenemos la oportunidad de afirmarnos o deformarnos.

³⁷ Alain Gras, *Op. Cit.*, pág.55.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE), la UNESCO y/o el Banco Mundial (en adelante BM) han impulsado y patrocinado reuniones, seminarios, foros de debate y/o trabajos que abordan la relación entre la educación y el desarrollo económico de cada nación, poniendo especial énfasis en la provisión de estadísticas e informes al respecto, estos informes, son tomados como indicadores que buscan regular el funcionamiento adecuado del SEM.

Se trata de perfilar un nuevo modelo de ciudadano del mundo, homologando los procesos de instituciones que nivelen a todos con los países que marcan la ruta, aun a costa de desconocer nuevamente la diversidad de las necesidades de los ritmos y aun el sentido de la vida de los diversos grupos que constituyen la sociedad mexicana.³⁸

En la actualidad es evidente la influencia del BM, del Fondo Monetario Internacional (en adelante FMI) y del Banco interamericano de Desarrollo (en adelante BID) en todos los aspectos de la vida pública y en especial en las políticas educativas. La autoridad de estas instituciones es tan indiscutida, que puede decirse que no hay espacio de la administración nacional en donde no tengan presencia.

El BM ofrece a los países en desarrollo préstamos con bajas tasas de interés, créditos sin intereses y algunas donaciones para una gran variedad de propósitos, que incluyen inversiones en educación, salud, administración pública, infraestructura, desarrollo del sector financiero y el sector privado, agricultura y gestión ambiental y de los recursos naturales, según el mismo Banco Mundial.³⁹

El gran problema de que este tipo de instituciones financien los distintos proyectos que se llevan a cabo en México, consiste en que condicionan los

³⁸ Oresta López Pérez, *Op. Cit.*, pág.63.

³⁹ Margarita Noriega Chávez, "sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli coord., *Op. Cit.*, pág.661.

préstamos en función de sus propias necesidades imponiendo sus políticas y sus distinciones.

Evidentemente su prioridad es ser siempre necesarios, es decir, vivir de las perpetuas condiciones de necesidad que ellos mismos han ido consolidando en el territorio nacional por la vía del crédito, siendo esto válido para todos los países miembros de la ONU.

Un ejemplo en torno del BID:

México resulta un cliente importante no sólo por el tamaño de su deuda total con el Banco, sino además por la relevancia de los flujos financieros anuales asociados con el stock de deuda. A modo de ejemplo, entre el 2002 y el 2006, en promedio, el 15.2% de todas las operaciones de crédito aprobadas, el 17.7% de todos los desembolsos, y el 16,2% de todo el ingreso financiero percibido, fue generado por el portafolio de préstamos con México. Al cierre del 2005, el monto total acumulado de la cartera financiera de México con el BID ascendió a US\$7 900 millones, lo que representaba una sexta parte del portafolio del Fondo de Capital Ordinario del Banco a la fecha.⁴⁰

En pocas palabras, México representa casi el 20% de las ganancias de este banco. Ver Anexo I: Proyectos de educación con préstamos del BID 1981-2009, Proyectos con préstamos del BM 1985-1999 y Proyectos educativos apoyados con préstamos del BM 2000 y vigentes. (pág.267.)

Es entonces, mediante el endeudamiento permanente que se van generando condiciones de control en torno de los Estados Nacionales para favorecer el sistema económico neoliberal.

Así, la prioridad es la prolongación del ciclo de la reproducción de la pobreza, mediante la generación de deudas impagables -cortesía de la corrupción gubernamental- y, desde luego, que se interiorice fuertemente la verticalidad y la jerarquización como única forma posible de relacionarse entre los seres humanos -cortesía del SEM-.

⁴⁰ *Ibidem*, pág.667.

La OCDE, fundada en 1961, es un organismo -no financiero- de asesoría, consulta y coordinación de políticas internacionales, el cual tiene como propósito hacer seguimientos, diagnósticos y comparaciones sobre aspectos económicos, sociales y educativos entre países. En México, una de sus principales tareas es la evaluación del SEM.⁴¹

El instrumento que utiliza la OCDE para el efecto, es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) en el cual han participado hasta ahora más de 70 países. Su finalidad es evaluar las capacidades de los estudiantes de 15 años inscritos en cualquier grado escolar a partir del primer grado de educación media básica (secundaria).⁴² PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.

PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. El programa de evaluación internacional PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México.⁴³

El primer ciclo de evaluaciones se aplicó entre los años 2000 y 2002, en un total de 43 países. El segundo ciclo se realizó en 2003 y abarcó 41 países, el de 2006, incluyó a 57 países y el siguiente fue en 2009: “Alrededor de 510,000 estudiantes en 65 países tomaron parte en la evaluación PISA 2012 representando alrededor de 28 millones de jóvenes en la edad de 15 años a nivel global”.⁴⁴

⁴¹ Felipe Martínez Rizo y Alberto Emilio Blanco, “la evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos”, en Alberto Arnaut” en y Silvia Giorguli coord., *Op. Cit.*, pág.105.

⁴² La razón de que la evaluación se centre en este nivel, responde a que constituye el último ciclo escolar obligatorio en México, es decir, la última oportunidad de medir las competencias de consumo y de trabajo de un alto porcentaje de mexicanos que no continuarán estudiando.

⁴³ OCED.org, El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve, (en línea) disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, Consultado el 12 de junio de 2015.

⁴⁴ *Loc. Cit.*

Es como si el planeta fuera un gran salón de cases –metafóricamente hablando- y “El neoliberalismo”, fuera el profesor, -tirano conductista- que otorga calificaciones a los alumnos (un 6 para Malasia, un 8 para Inglaterra, 7 para China, un 5 para México), con la finalidad de que sepan cuál es su lugar en el gran proyecto de mundo que los artífices del neoliberalismo han decidido unilateralmente.

Otro instrumento de evaluación, pero ya propio de nuestro país fue la prueba llamada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (en adelante ENLACE) promovida por la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) desde el año 2006. El propósito de ENLACE era: “generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados”, los cuales también están enfocados a la comprensión lectora y matemáticas.⁴⁵

En adición a lo anterior, la SEP implementó la evaluación rotativa de un área más, -aparte de Matemáticas y comprensión lectora- por ejemplo: “en 2008 Ciencias, en 2009 Formación Cívica y Ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 nuevamente Formación cívica y ética”.⁴⁶

A fecha de 2016, el programa que se utiliza es el llamado Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) el cual es un conjunto de pruebas que se aplicaron por primera vez en 2015, a los alumnos de cuarto y sexto grado de educación primaria, tercer grado de educación secundaria y el último grado de EMS: “el objetivo principal es conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria”⁴⁷

Se han descrito juntas estas tres modalidades de evaluación, porque sus objetivos prioritarios son la comprensión lectora y las habilidades matemáticas,

⁴⁵ Germán Álvarez Mendiola, Sistema Educativo Nacional de México: 1994 Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos, (en línea) disponible en <http://www.oei.es/quipu/mexico/>, consultado el 9 de febrero de 2015.

⁴⁶ *Loc. Cit.*

⁴⁷ SEP, Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, (en línea) disponible en <http://www.planea.sep.gob.mx>. Consultado el 4 de diciembre de 2016

dejando fuera otras áreas de conocimiento. Como nos lo anticipa la maestra Shannon aludiendo ideas de Paul Gardner:

Es probable que el enfoque de la escuela tradicional sea beneficiosa para un porcentaje pequeño de niños [...] La escuela tradicional se dirige a un cierto tipo de mente,: *we might call it provisionally the IQ mind*.⁴⁸

Bajo esta línea argumental, se puede decir que estas poderosas instituciones internacionales junto con el mal gobierno, privilegian el tipo de inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística de los estudiantes dentro del SEM. Esto se debe a que estas habilidades son el fundamento para el adecuado funcionamiento del sistema de dominio Neoliberal, cuyo principal objetivo es producir masivamente lo que en esta investigación se denominan “alfabetas funcionales con conocimientos de aritmética básica”.

Dichos conocimientos dotan a los escolares para, por una parte, actuar como consumidores de productos y servicios -capaces de comprender la lógica del crédito, y de los procesos de compra-venta básicos-, y por la otra, como trabajadores, -idóneos para entender y ejecutar las funciones que se les designen dentro de los procesos de producción en los que se enrolen-.

Así, el SEM se vuelve un método de selección de trabajadores, ya que sólo aquellos que puedan aprender por la vía de la inteligencia lógico matemática o la inteligencia lingüística “sobrevivirán” y aspirarán a gozar de las recompensas económicas y psicológicas propias del planteamiento pedagógico neoliberal que predomina en los centros educativos del país, cabe mencionar que hoy en día incluso para los que logran tener éxito en la escuela, el título no representa una garantía de estabilidad económica o una mejor vida.

El punto central de esta parte de la explicación, es que la evaluación ya no sirve como mecanismo de perfeccionamiento de las tareas académicas, sino que se torna en instrumento de control.

⁴⁸ Alicia Marie Shannon, *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español*, Universidad de Salamanca, Maestría, Pedagogía, 1996, pág.21.

En los centros educativos la evaluación es confundida con el aprendizaje, en este sentido, los cursos en los niveles básicos –sobre todo- se enfocan en preparar a los alumnos para las pruebas que deben acreditar, confundiendo los indicadores con la calidad educativa, incluso han comenzado a aparecer pruebas preparatorias en los estados llamadas ENLACE intermedio.

La evaluación puede convertirse en un fetiche, un sustituto de las realidades que se pretende conocer. Reducir la calidad educativa de una escuela a sus resultados en una o dos asignaturas, por importantes que sean, es a todas luces desacertado.⁴⁹

Así al estilo más “darwiniano”, se realiza una selección de lo deseable y lo indeseable en el rubro educativo, condicionando todo su sustento a la acreditación de las pruebas, en consecuencia los profesores e instituciones se deben “adaptar” para sobrevivir, es decir, se ven forzados a enfocarse en la acreditación de una evaluación constituida de antemano, la cual atiende criterios distantes -tanto geográfica como ideológicamente- de las poblaciones que los sufren y aplican. “la práctica en las aulas evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección jerarquización, control de conducta, etc”.⁵⁰

Dentro de las instituciones más importantes que en México se han encargado de la evaluación, es fundamental mencionar ahora a la Subdirección de Evaluación y Acreditación creada en 1974 (hoy Dirección General de Evaluación de Políticas, (en adelante DEGEP), dentro de la SEP.

La DEGEP ha tenido a su cargo las siguientes pruebas: 1] El factor de Aprovechamiento Escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial (1994). 2] Las pruebas denominadas “estándares nacionales”, a partir de 1998. 3] Las evaluaciones internacionales del Trends in Mathematics and Sciences Study (TIMSS) de 1995, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad

⁴⁹ Martínez Rizo Felipe y Blanco Alberto Emilio, *Op. Cit.*, pág.98.

⁵⁰ Gimeno Sacristán, *Op. Cit.*, 2002, pág.343.

de la Educación (LLECE) de 1997, y la ronda 2000 del Programme for International Student Assessment (PISA).⁵¹

Actualmente la instancia que se hace cargo de las pruebas mencionadas, es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE) el cual, a partir de 2003 es el encargado de todas las pruebas que atendía la DEGEP.⁵²

La pregunta obligada en este punto es ¿De qué manera influyen estas instituciones y sus pruebas en el SEM?, la respuesta no es muy distinta a la que se dio líneas arriba cuando se habló de la prueba ENLACE y PISA y -dicho sea de paso- tiene mucho que ver con los argumentos de los profesores que rechazan las pruebas impuestas por el ejecutivo en el marco de la actual reforma educativa.

Siguiendo nuevamente a Martínez, Blanco, Rosales, Gimeno y Noriega, podemos postular las siguientes razones:

1. Las pruebas utilizadas son del tipo basadas en normas –sólo miden el conocimiento acabado-, lo que ocasiona que no pueda conocerse en sentido estricto lo que los alumnos han aprendido con respecto a los programas oficiales.
2. No se recoge información sobre el contexto del alumno, lo que no permite valorar la posible influencia de factores escolares y extraescolares en los resultados. En consecuencia las pruebas, no pueden ser utilizadas con fines de diagnóstico en cuanto a las necesidades educativas de los estudiantes, es decir, no sirven más que como método de moldeamiento y control.
3. Existe un evidente desajuste entre lo evaluado y los contenidos de los programas.

⁵¹ *Ibidem*, pág.101.

⁵² Es importante señalar que sería imposible por cuestiones de espacio mencionar todas las instituciones involucradas en la administración y/o gestión del SEM, de tal suerte que en este trabajo se señalarán únicamente las más relevantes, no obstante, la información completa se encuentra en el documento: UNESCO, Datos mundiales de educación, VII ed. 2010/2011, (en línea) disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf, consultado el 9 de febrero de 2016.

4. El condicionamiento de apoyos, presupuesto o acreditación provoca desatender los procesos de enseñanza en favor de los supuestos resultados.
5. La falta de adecuación de las pruebas a la diversidad de alumnos y situaciones de enseñanza, descontextualiza los resultados haciéndolos poco confiables y totalmente sesgados.⁵³

En 2007 la Subsecretaría de Educación Media Superior (en adelante SEMS) de la SEP, en el marco de un proyecto más amplio de reforma educativa, planteó también, junto con la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), la implementación de un nuevo proyecto de evaluaciones censales, esta vez para alumnos de educación media superior, proyecto que se designó informalmente con la expresión ENLACE de bachillerato.

El desarrollo de estas pruebas se encomendó al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (en adelante CENEVAL) creado en 1994, el cual empezó a aplicar el examen único para el ingreso a la educación media superior (Exani-I) “que además de tener el objetivo diagnóstico con fines de planeación y programación educativa es sobre todo un instrumento de selección”.⁵⁴

Con datos sobre los resultados del Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani-I) de 2004 y 2005, tanto para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México como para el ámbito nacional, se muestra que a menor ingreso familiar menor es el promedio de aciertos obtenidos lo que permite concluir que este examen beneficia a jóvenes de los grupos sociales más favorecidos, impide la igualdad de oportunidades frente a la escuela y propicia itinerarios escolares que segmentan la educación ofrecida por el subsistema.⁵⁵

⁵³ Cfr: Felipe Martínez y Alberto Blanco, *Op. Cit.*, pág.102; Carlos Rosales, *Op. Cit.*, pág.63; Gimeno Sacristán, *Op. Cit.*, 2002, pág.340 y Margarita Noriega, *Op. Cit.*, pág.661.

⁵⁴ Lorenza Villa Lever, “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Alberto Arnaut” en y Silvia Giorguli coord. *Op. Cit.*, pág.293.

⁵⁵ *Ibidem*, pág.295.

A partir de 1970 inició una tendencia hacia la tecnificación de la educación, la cual ha continuado hasta el presente, su núcleo es comparar metafóricamente el SEM con el sistema de producción económico, en esta tónica, la institución escolar presta servicios educativos, el profesor es un gerente que ejecuta planes elaborados *a priori* y los educandos son los clientes que consumen la mercancía de la educación.⁵⁶

En la utilización de estas metáforas para conceptualizar la evaluación y diseñarla, subyace una aprobación implícita del modelo tecnológico según el cual se considera óptima una determinada realidad (industrial o social) y se procede a su aplicación en el ámbito de la educación para evaluar según los mismos criterios que se utilizan en la evaluación de aquella.⁵⁷

La lógica que determina qué es lo que se va a medir en este tipo de pruebas, está encaminada a que los miembros del SEM interioricen que sus destrezas y habilidades son equiparables a una maquina o un instrumento de negocio, que la obtención del título universitario servirá como referencia al empleador de que se han interiorizado en suficiencia la obediencia y una forma vertical de relacionarse con otros seres humanos, en última instancia, que se ha comprendido que somos una mercancía. En palabras de la OCDE: “el capital incorporado al individuo es un bien económico comercializable y este comprende conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos.”⁵⁸

De manera hipotética en este trabajo se sostiene que las pruebas sirven, no sólo como método de control, sino que también permiten analizar el perfil de mercados y/o clientes potenciales para monstruos financieros como el BID, el FMI o el BM, situación que además les posibilita realizar proyecciones para la inserción de empresas, productos o servicios en las diversas regiones del planeta.

En síntesis:

⁵⁶ Gimeno Sacristán, *Op. Cit.*, 2002, pág.338.

⁵⁷ Carlos Rosales, *Op. Cit.*, pág.59.

⁵⁸ Guadalupe Villalobos Monroy y René Pedroza Flores, “Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico”, en Revista Tiempo de Educar (en línea), Disponible en:<<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>> ISSN 1665-0824, consultado 20 de enero de 2016, pág.279.

En el presente apartado se ha buscado describir y analizar la manera en que diversas instituciones internacionales y nacionales condicionan (aunque no determinan) el trabajo del SEM, con la finalidad de comprender las variables externas que influyen directamente en los procesos pedagógicos que realizan educadores y educandos.

Para lograrlo se ha intentado responder las siguientes preguntas implícitas en el desarrollo del presente apartado: ¿qué instituciones influyen en el SEM?, ¿cómo lo hacen?, ¿por qué lo hacen? y ¿cuáles son los criterios lógicos que fundamentan su proceder? De la explicación que se construyó a partir de dichos cuestionamientos, se destacan las siguientes premisas:

1. El SEM tiene como tarea principal la reproducción de las condiciones socioculturales de opresión actuales, para lograrlo fomenta la asignación de roles y funciones sociales mediante dinámicas pedagógicas que recompensan psicológica y socialmente los antivalores, la sumisión y la obediencia irreflexiva.
2. Los instrumentos de evaluaciones internacionales y nacionales, más que contribuir como métodos de diagnóstico pedagógico para resolver las necesidades educativas de los jóvenes, son utilizados como mecanismos de control, cuya finalidad es que el individuo se incorpore al modelo económico neoliberal.
3. Las “prácticas socioculturales” (concepto que se explicará desde la postura de Vigotsky en el capítulo 3), generadas en el SEM, son condicionadas mediante las estructuras administrativas de cada nivel educativo, las cuales a su vez, son coaccionadas por los tratados y acuerdos económicos internacionales, convirtiendo en filosofía pedagógica la lógica de la acumulación, la explotación y la ganancia.
4. La actual división del conocimiento por áreas en todos los niveles del SEM -y el privilegio de unas sobre de otras-, es producto de la visión de mercado, la cual requiere hiper-especialistas, que sólo sepan de su disciplina y carezcan de una cultura científica, crítica e integral. Es

importante matizar que en los estratos más bajos de las cadenas productivas, la tendencia es hacia el multifuncionalismo, es decir, que por el mismo sueldo el trabajador realice todo tipo de actividades.

5. Las instituciones como el BM, FMI y BID fueron creadas como soluciones financieras temporales a los problemas económicos internacionales, sin embargo, no sólo no han cumplido su objetivo, sino que han demostrado su voracidad y su infranqueable convicción por perpetrarse en el poder, mediante la propagación de deudas impagables para los diferentes Estados Nacionales.
6. Las pruebas como ENLACE, PISA y TIMSS, es decir, las basadas en estándares y normas miden sólo el conocimiento acabado, privilegiando la inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística, pues son las requeridas para la incorporación de los individuos a la vida económica, transformando con esto el SEM en un sistema de selección y adiestramiento de consumidores, compradores a crédito, deudores permanentes y contribuyentes cautivos.

1.3. El Sistema Educativo Mexicano y sus grandes problemas, un horizonte numérico.

“...lo que yo debo decir es que nuestras instituciones de cultura se encuentran todavía en el periodo simiesco, de sola imitación sin objeto, puesto que sin consultar nuestras necesidades, los malos gobiernos las organizan como piezas de un muestrario para que el extranjero se engañe mirándolas y no para que sirvan”

José Vasconcelos 1920

El objetivo de este apartado es describir cómo está conformado estructuralmente el SEM y cuáles han sido y son los principales problemas con respecto de su formación y funcionamiento a la luz de la historia contemporánea, otorgándole especial énfasis a la EMS. Esto con la finalidad de realizar un diagnóstico de las condiciones pedagógicas contextuales en las que está inserto el bachillerato de la UNAM.

Es importante aclarar que sin la visión general que nos aportaron los apartados anteriores, junto con el horizonte numérico de este apartado, cualquier diagnóstico de las condiciones educativas de la realidad que se ha estado interviniendo y transformando en CCH Naucalpan, hubiese carecido de fundamentación y de una visión pedagógica crítica, ya que se deben tener presentes las variables que condicionan toda la educación en México, rechazando categóricamente toda pedagogía supuestamente purista o apolítica.

Cuando se piensa en la estructura del SEM se hace referencia elementalmente a los alumnos, los maestros y las escuelas, no obstante también entran los administrativos, las autoridades y las instituciones a las que ya hemos dado espacio en el apartado anterior. En congruencia con el orden que se anticipó en la introducción -de lo general a lo particular- en esta sección del trabajo corresponde colocar el énfasis en los primeros tres, los cuales servirán como indicadores que permitirán hablar del SEM desde un punto de vista estructural, mientras se observan los principales hitos de su devenir y cómo se gestaron sus grandes problemas.

El SEM a fecha de 2005-2006 estaba conformado por 237, 993 escuelas, 1,658,795 profesores y 32, 273,773 millones de alumnos, los cuales se distribuyen en educación básica, EMS, educación superior, educación abierta, no escolarizada y/o semi-escolarizada.⁵⁹

Esta sección de la investigación puede aportar datos relevantes para comprender específicamente la educación escolarizada básica en el nivel primaria y secundaria, así como la media superior en su modalidad general y tecnológica o técnica, dejando fuera la educación preescolar, indígena, comunitaria, telesecundaria, educación superior, educación extra escolar, abierta, no escolarizada y semiescolarizada, no obstante, el apartado uno y dos, los cuales abordan niveles macro-estructurales y ético-existenciales, pueden y deben ser tomados en cuenta para todos los niveles educativos del sistema. (Véase anexo II, pág.270.)

Respecto de la distribución de escuelas, profesores y alumnos a principios de la segunda década del siglo XXI en el SEM, el nivel de mayor dimensión es el de primaria, que concentra al 56.2% de los alumnos, al 49.7% de las escuelas y al 40.2% de los profesores. Le siguen en orden descendente, los niveles de preescolar y secundaria. La educación superior es pequeña en relación al sistema en su conjunto: reúne al 4.5% de la población estudiantil total. Sin embargo, en términos absolutos, la educación superior es de gran tamaño, con casi un millón 200 mil estudiantes y 111,645 profesores.⁶⁰

El sistema educativo en México es predominantemente público. El 90% de la matrícula, esto es, poco más de 23 millones de alumnos, cursa sus estudios en instituciones que dependen del gobierno federal y/o de los estatales. El sector público reúne cerca de 153 mil escuelas, el 89.7% del total de establecimientos educativos. En la educación primaria este porcentaje se eleva al 95.5%. En el

⁵⁹ Alberto Arnaut, *Op. Cit.*, pág.28.

⁶⁰ *Ibidem*, pág.25.

bachillerato y en la educación superior, a pesar de ser minoritarias las escuelas privadas representan una alta proporción (43.8% y 42.5%)⁶¹

El sector público concentra más de un millón de profesores, el 85.8% del total. En primaria reúne al 94% y en secundaria al 87.4%. El sector privado, por su parte, contrata al 76.6% del profesorado de capacitación para el trabajo y al 32% tanto de los docentes de bachillerato como de profesional medio. En cuanto a los docentes, cerca del 60% trabajaba en instituciones federales, el 20% en estatales y el resto en particulares y autónomas.⁶²

Una vez descrito en términos generales el SEM y los niveles que se contemplan en esta sección, es momento de visualizarlo históricamente, para lograrlo se han contemplado aspectos clave de su devenir durante el siglo XX y el actual, con la finalidad de comprender el origen y formación de las estructuras que hoy configuran el gran entramado educativo en México.

Las 250 mil escuelas, 2 millones de profesores y 33 millones de alumnos que conforman el actual SEM, son incontrastables con las 2 mil escuelas, los 6 mil profesores y los 190 mil alumnos que iniciaron clases dentro del primer cuarto del siglo XX en México, momento en el cual, se creó la SEP, se instituyó la primaria de forma oficial -1917- junto con la secundaria -1925-.⁶³

En este momento histórico, la expectativa del SEM se centraba en la incorporación al proyecto político, la alfabetización y la integración entre indígenas y mestizos. Sería hasta el año de 1937 cuando la oferta educativa se centralizara en la Ciudad de México bajo el escudo del IPN, el cual ofrecía tres niveles: 1) La pre-vocacional, 2) La vocacional o bachillerato y 3) Las escuelas profesionales, iniciando con esto lo que Francisco Larroyo denominó con justicia la educación al

⁶¹ *Loc. Cit.*

⁶² Germán Álvarez Mendiola, *Op. Cit.*, pág.6.

⁶³ *Cfr:* José Manuel Villalpando, *OP. Cit.*, pág.397 y Héctor Robles Vásquez y Felipe Martínez Rizo, *Op. Cit.*, pág.25.

servicio de la unidad nacional debemos recordar que es el tiempo de la educación socialista cardenista y de la Segunda Guerra Mundial.⁶⁴

Para 1940 se unifica el currículum de las primarias del medio rural y de las ciudades -con una inclinación evidentemente urbana- mediante una reforma que nos interesa por dos de sus postulados, a saber: 1) “El estado regulará la educación, tanto pública como privada y 2) La educación primaria será igual en toda la República, unisexual y obligatoria”.⁶⁵

En otras palabras, se imponía un mismo currículum para un país plural y lleno de diferencias, mientras se establecía que el Estado regularía todos los procesos educativos en el país.

En 1943 Jaime Torres Bodet vincula a México con la nueva ideología dominante en el planeta, la cual sería esparcida entre los países integrantes de la ONU mediante la UNESCO. Es importante señalar que el Estado siempre había utilizado la educación como método para difundir y consolidar la imagen y los principios del proyecto político del país, no obstante, a partir de este punto se incluyen explícitamente dentro de los objetivos del SEM las directrices que marcaba el nuevo orden mundial.⁶⁶

De 1959 a 1964 ocurre la primera gran reestructuración del SEM o la primera gran reforma, es decir, el llamado Plan de Once años de Adolfo López Mateos, esto se debió a que se iniciaba el gran flujo del campo a la ciudad, junto con una explosión demográfica sin precedentes: “Esta expansión acelerada causó una baja de calidad en todos los sectores”.⁶⁷

⁶⁴ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México, 1967, pág.520.

⁶⁵ Villalpando, *Op. Cit.*, pág.454.

⁶⁶ Durante el Siglo XIX, México, al igual que otras naciones utilizó la enseñanza de la historia como instrumento para lograr la formación y difusión de ideologías nacionalistas entre la población [...] Durante el siglo XX los gobiernos revolucionarios y posrevolucionarios pondrán especial atención en la historia como medio para fortalecer el discurso político de la clase en el poder. *Cfr. Galván Lafarga Luz Elena Coord, La formación de una consciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, México, 2006, pág.76 y 86.

⁶⁷ Fernando Solana Coord., *Historia de la Educación Pública en México*, SEP/FCE, México, 2004, pág.403.

En este periodo se implementó el libro de texto gratuito en las primarias y se inició de manera insuficiente -en comparación con la demanda- la construcción de centros educativos, a partir de esta etapa se puede hablar de los tres grandes problemas que acompañan al SEM el resto del siglo y hasta nuestros días, es decir, cobertura, pertinencia y calidad. Este tiempo, corresponde al apogeo del sistema priista, el cual reprime a ferrocarrileros y maestros. Pan y palo se solía decir.⁶⁸

En este punto de la explicación resulta fundamental puntualizar el sentido que el presente escrito le otorga a los indicadores de cobertura y pertinencia, a saber:

Cobertura: se refiere a la capacidad de las diversas instituciones para recibir y matricular estudiantes durante ciclos escolares completos. Ésta está en correlación directa con la demanda de lugares por parte del estudiantado, es decir, si en torno de una instancia educativa hay 140 000 estudiantes demandando ingresar y la institución sólo ofrece 100 000 lugares, podemos decir que la escuela no tiene suficiente cobertura.

Pertinencia: se refiere a la congruencia entre los contenidos educativos, la forma de presentarlos y los contextos sociales en los cuales se imparten.

A continuación se presenta el diagnóstico de eficiencia terminal de 1964, se habla de la gente que en este momento [2016] tiene entre 60 y 70 años, es decir nuestros abuelos o bisabuelos:⁶⁹

En el curso de los primeros 6 años que abarca la primaria, se quedan en el camino 866 de cada 1000 alumnos, de los restantes, llegan a la secundaria sólo 59, pero desertan 32, a la normal, bachillerato o vocacional llegan 9 de los que desertan 3,

⁶⁸ Cfr: Villalpando, *Op.Cit.*, pág.496 y Josefina Zoraida Vázquez "La modernización educativa 1988-1994", en *Revista Historia Mexicana* Vol.46, N°4, (184), Abril-Junio 1997, pág.927.

⁶⁹ La eficiencia terminal se refiere a cuando un alumno logra egresar durante el tiempo que la institución ha marcado como idóneo para acreditar todos los niveles que componen el ciclo escolar que ofrece, es decir, una eficiencia terminal eficaz en la primaria serían 6 años, en la secundaria 3 años y en la EMS sería 3 años igualmente.

a la profesional llegan 6 y desertan 5. De cada 1,000 niños sólo uno llega a obtener el título profesional [16 años de escolares aprobados].⁷⁰

Después de el plan de once años -1970- iniciado en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) aún quedaban fuera de la escuela alrededor de 2 millones de niños y persistieron diferencias entre el medio rural y urbano, que sólo atendieron al 83% y al 62% de la demanda respectivamente.⁷¹

Durante este periodo de grandes cambios en el país, en el terreno político y concretamente de 1970 a 1976 se da la segunda gran reforma del SEM, el presidente en turno era Luis Echeverría, la orientación de este cambio inició la tendencia de aprender a aprender, la cual encontraría su máxima expresión en la creación de los CCH.⁷²

La directriz de esta segunda gran reforma, consistía en insertar a la población en la actividad económica de forma masiva –tecnificación–, dentro de un marco nacionalista. Se crean los Cecyt, Cel, Cbt y Cecyt, la UAM, el Colegio de Bachilleres, la Universidad de Chapingo y en 1972 se reformó la educación media para que todas las escuelas del nivel pudieran proporcionar un certificado que permitiera ingresar al nivel superior.⁷³

En esta década de los setenta se puede ver con claridad que la EMS se fragmenta y diversifica, sin alcanzar una identidad definida dentro del SEM, los problemas de cobertura, se comienzan a desplazar de la educación básica a la EMS, no obstante, los problemas de pertinencia y calidad permanecen en todos los niveles válidos para este apartado. En 1980 la eficiencia terminal, es decir, el número de alumnos que egresan en los tiempos estipulados para cada nivel escolar, fue de 49.7 en primaria % y en 1990 de 57.9%.⁷⁴

La última gran reforma del siglo pasado correspondió al periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, es decir de 1988 a 1994: “las directrices

⁷⁰Villalpando, *Op.Cit.*, pág.498.

⁷¹ Mendiola, *Op.Cit.*, pág.14.

⁷² Josefina Zoraida, *Op. Cit.*, pág.928.

⁷³ Fernando Solana, *Op. Cit.*, pág.417.

⁷⁴ Para ver con detalle el devenir del SEM véase en el Anexo II la Tabla II (página 275)

del plan, estuvieron condicionadas por las exigencias del Banco Mundial, las cuales aseguraron que la educación básica se convirtiera en prioridad para el desarrollo”.⁷⁵

El principal objetivo fue la descentralización –federalización- de la educación, sin embargo, se estableció con claridad que el currículum y los libros de texto seguirían en manos de la SEP, es decir en manos del Gobierno Federal.

Zedillo logra llegar al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación con Elba Esther, firmado en mayo 1992 el cual, pretendía el desarrollo integral del país a través de la federalización de la educación, esto es traspasar la enseñanza primaria, secundaria y normal, de la SEP a los gobiernos estatales, la SEP se encargaría únicamente del Distrito Federal y la vigilancia del cumplimiento de las leyes, así como de la transferencia de recursos financieros y la revisión de materiales didácticos y programas en todo el país.⁷⁶

El énfasis está en que la federalización de la educación no abonó en la atención de las necesidades educativas de las localidades, sino que éstas continuaron subordinándose a las necesidades que marcaron los pactos y acuerdos comerciales realizados con el extranjero.

Ahora, se presenta el diagnóstico de eficiencia terminal del SEM durante el año de 1990, ya que éste está directamente relacionado con nuestros indicadores, es decir, cobertura y pertinencia, a saber:

De cada 1000 niños que ingresaron a la primaria en 1991: 427 no la completarán, 86 se incorporarán al mercado con primaria completa, 123 se incorporarán al mercado con secundaria incompleta, 83 con secundaria completa, 124 con bachillerato incompleto, (25 con tecnológico y 99 con general), 41 como técnicos profesionales de nivel medio superior, 26 con estudios completos de bachillerato, 43 con estudios universitarios incompletos, 2 con estudios universitarios de

⁷⁵ Padua N. Jorge, “Transformaciones estructurales, políticas educativas y eficacia en el sistema escolar de México”, en *Revista Historia Mexicana*, Vol.12, N°36, septiembre-diciembre 1994, pág.491.

⁷⁶ Josefina Zoraida Vázquez “La modernización educativa 1988-1994”, en *Revista Historia Mexicana* Vol.46, N°4, (184), Abril-Junio 1997, pág.937.

magisterio, escuela normal, incompletos, 31 con estudios universitarios a nivel licenciatura completos, 1 con estudio de posgrado incompleto y 4 con estudios de posgrado completos.⁷⁷

Durante 1990-1992 el primer ingreso a la secundaria sólo representó al 82.9% del egreso de la primaria y la eficiencia terminal del nivel tendió a disminuir: en 1980-81 era de 75% y en 1990-91 de 73%. Del 75% de los egresados de secundaria -1990-, sólo el 36% entró a EMS, en otras palabras 6 de cada 10 alumnos en edad de estudiar media superior quedaban fuera y de los que entraban, 6 de cada 10 terminaron la EMS en la opción de bachillerato general y sólo 3 de cada 10 lo hicieron en opción terminal.⁷⁸

Estos últimos datos dejan muy claro dos cuestiones fundamentales, por una parte, las instituciones educativas han sido insuficientes para brindar cobertura a los jóvenes que buscan educarse, y por otra, la EMS muestra una notoria incapacidad para mantener a los alumnos interesados y dentro del aula una vez que han logrado la difícil tarea de ingresar en sus filas: “la enseñanza media superior creció 78% durante los años ochenta a ritmo veloz hasta 1984. La EMS tuvo un crecimiento de 29.5% entre 1981 y 1991, pero el nivel de absorción de egresados de secundaria disminuyó”.⁷⁹

Apuntalando estos indicadores, podemos afirmar dos cosas, la primera es que sí, la EMS creció en términos generales, no obstante, los estudiantes demandando lugares crecieron aún más, es decir, el problema de cobertura siguió patente; la segunda, es que los contenidos y las condiciones escolares no favorecen la estancia y egreso en tiempo y forma de los estudiantes, por tanto, la pertinencia de los contenidos escolares y las formas para enseñarlos continúan siendo un problema a resolver.

Durante los primeros años del presente siglo se implementó una reforma educativa que ha buscado dar identidad y cohesión al bachillerato, RIEMS: Tiene

⁷⁷ *Ibidem*, pág.492.

⁷⁸ Villalpando, *Op. Cit.*, pág.293.

⁷⁹ Mendiola, *Op. Cit.*, pág.10.

por objetivo, mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, que demanda la sociedad nacional, y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes: 1) Construcción de un marco curricular común, 2) Definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior 3) Profesionalización de los servicios educativos 4) Certificación nacional complementaria.⁸⁰

Esta reforma ha sido impulsada –al menos en papel- por la Secretaría de Educación Pública (SEP), junto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONADEU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Por cuestiones de pertinencia y espacio no se analizarán profundamente ni la RIEMS ni la alianza por la educación bajo el modelo de competencias RIES, no obstante, se han mencionado debido a que a fecha de 2016, ambas constituyen temas urgentes para alcanzar una comprensión mejor acabada de la realidad educativa que enfrenta la EMS en México.

Retomando nuestra línea argumental, y en aras de afianzar la explicación histórica que hemos desarrollado durante el presente apartado, a continuación se resumirán los problemas esenciales de las tres grandes reformas que orientaron las transformaciones del SEM durante el siglo pasado. Es importante señalar que es posible agruparlas debido a que las tres presentan los mismos problemas de fondo, a saber:

1) Se buscó la unificación dejando de lado las particularidades que implica la diversidad sociocultural del país, por tanto, carecen de toda pertinencia para los

⁸⁰ Diario Oficial de la Federación 26 de septiembre de 2008, ACUERDO número 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, (en línea) disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008, consultado el 05 de diciembre de 2016.

educandos, es decir, los contenidos resultarán poco significativos y fáciles de olvidar; 2) No se atendieron las condiciones pedagógicas reales y las grandes teorías que fundamentaron las reformas, terminaron siendo distorsionadas o malinterpretadas por los ejecutores de base; 3) No se consultó a profesores ni a alumnos, por tanto, la visión que articuló -desde fuera- las reformas fue muy limitada y mostró desconocimiento de las condiciones educativas reales; 4) Se buscó atender las directrices que marcaron los pactos, tratados y acuerdos comerciales y no las necesidades reales de cada población; 5) Ha habido y hay una clara sobresaturación de contenidos; 6) Las asignaturas están desligadas entre sí y entre grados previos y/o posteriores; 7) No existe trabajo colegiado o bien, se reproducen procesos de simulación en torno de éste, ya que los profesores no tienen el conocimiento, el deseo o las condiciones económicas para realizar reflexiones profundas y bien fundamentadas conceptualmente en torno los problemas que enfrentan.

Con la finalidad de robustecer la descripción del SEM hecha líneas arriba, se acotarán las características generales de los tres tipos de bachillerato que existen en el país, es decir: el terminal, el bivalente y el propedéutico.

La educación media superior de núcleo terminal incluye escuelas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios. La mayoría de las escuelas exigen a sus alumnos la prestación de un servicio social cuya duración generalmente es de seis meses (en el área de salud llega a ser de un año). Al término de sus estudios los alumnos deben presentar tesis o trabajo equivalente y aprobar un examen, lo que les da derecho a obtener un título de nivel medio profesional.

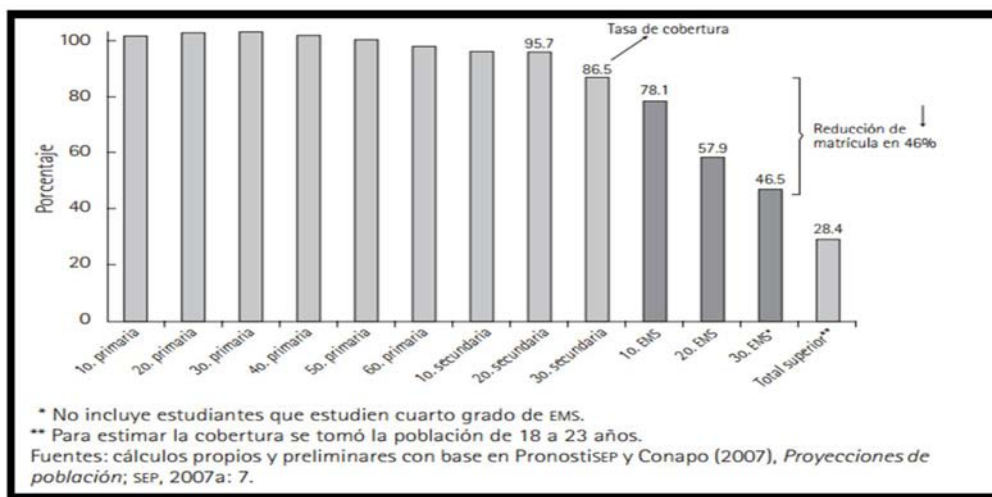
La educación media superior de núcleo bivalente agrupa las instituciones que se orientan hacia una formación para el dominio de contenidos científicos y tecnológicos. Sus planes de estudio tienen una proporción mayoritaria de materias tecnológicas, seguidas de materias científicas y humanísticas.

Las escuelas tecnológicas «bivalentes» (propedéuticas y terminales al mismo tiempo) otorgan a sus alumnos un documento único que sirve para acreditar sus estudios de bachillerato y ejercer alguna profesión técnica media. Para obtener el certificado los alumnos deben presentar una tesis, prestar servicio social y someterse a un examen.

La educación media superior de núcleo propedéutico está centrada en la preparación general de los alumnos para que continúen estudios superiores y da un peso menor a la formación para el trabajo. Las escuelas medias superiores de carácter universitario que también ofrecen especialidades para el trabajo, no otorgan títulos pero en el documento de certificación consta la especialidad que el alumno cursó, es el caso de los CCH.

Ahora es momento de dar paso a los indicadores: la tasa de cobertura y el nivel de deserción en la EMS durante el año 2007, son comunes a todos los tipos de bachillerato, incluidos los CCH véase el siguiente cuadro.

Cuadro tomado de Miguel Székely⁸¹:



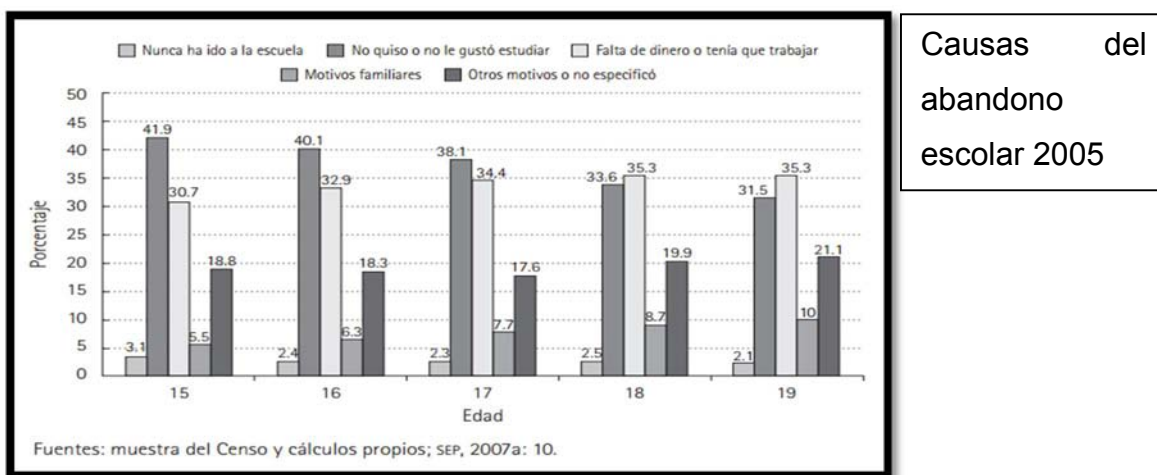
Como se puede ver en la gráfica, el cuello de botella se inicia en tercer año de secundaria y alcanza su punto crítico en el segundo año de EMS. El CCH

⁸¹ Miguel Székely Pardo, “avances y transformaciones en la educación media superior”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli coord., *Op. Cit.*, pág.316.

Naucalpan enfrenta -justo en tercer y cuarto semestre- su nivel crítico de deserción, el cual coincide con el curso de Historia de México I y II.

Otros aspectos comunes entre el SEM en general y el CCH Naucalpan son los problemas de calidad, pertinencia y cobertura, según datos del Diagnóstico institucional para la revisión curricular del CCH 2011, 1 de cada 10 aspirantes al bachillerato de la UNAM tuvo la posibilidad de ingresar, sólo el 52% terminó conforme los tiempos establecidos y la gran mayoría de los alumnos argumentan que los contenidos les parecen aburridos y/o presentados con pocos recursos didácticos.⁸²

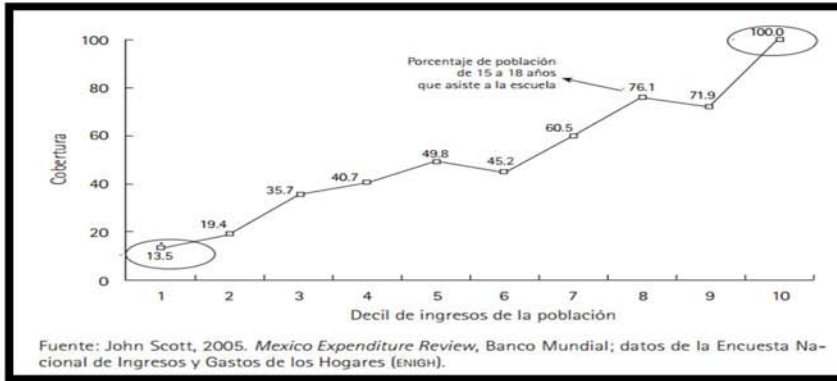
En concordancia con el censo (INEGI 2005) el primer motivo de deserción escolar en la EMS es que la escuela no les gustaba, no les servía o no se adecuaba a sus intereses y necesidades: “esto muestra que la primera causa no es económica, sino que no encuentran en la escuela una respuesta a sus demandas ni un valor agregado. El problema es la pertinencia”.⁸³



Otro indicador fundamental para entender la deserción y la poca eficiencia terminal en la EMS es la situación económica y el grado de estudios que tienen las familias de los estudiantes, es decir el clima educativo.

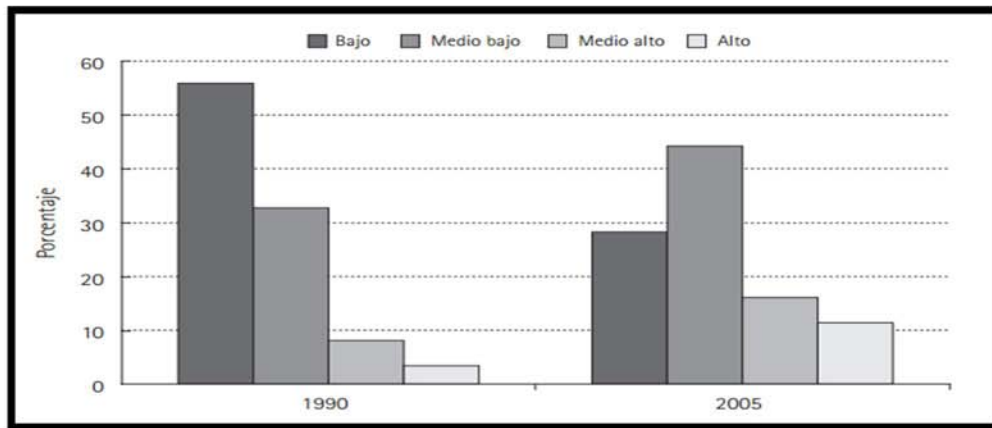
⁸² Laura S. Román Palacios, Coord., *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, México, 2011, pág.65.

⁸³ Székely Pardo Miguel, *Op. Cit.*, pág.316.



Donde 1 es la población en pobreza extrema y 10 los millonarios

Casi seis de cada 10 niños y jóvenes viven en un hogar con un clima educativo bajo, en el que, en promedio, los adultos no lograron terminar la primaria, y una tercera parte pertenece a hogares con clima educativo medio bajo, es decir, con primaria completa o, a lo más, con estudios de secundaria. En contraste, sólo 3% de la población en edad escolar vive en hogares con clima educativo alto, en los que los adultos tienen estudios profesionales.⁸⁴



En suma, se ha revisado la estructura general del SEM y buena parte de su devenir histórico, para lo cual se tomó como punto de partida temporal principios del siglo pasado y como punto final las dos primeras décadas del presente siglo. También se describieron las tres grandes reformas de las que fue objeto -El plan de once años (1959-1964); la reforma de 1970 (gran expansión y fragmentación de la EMS) y la reforma del periodo Salinista (condicionada fuertemente por el FMI

⁸⁴ Mier y Terán Marta y Pederzini Carla "cambio sociodemográfico y desigualdades educativas" en Alberto Arnaut en y Silvia Giorguli coord., *Op. Cit.*, pág.637.

y el BM) y los resultados que éstas tuvieron utilizando como indicadores el nivel de cobertura y la eficiencia terminal.

En adición a lo anterior, se realizaron seis afirmaciones, las cuales agruparon dos de los principales problemas de fondo que tuvo el SEM durante el siglo pasado, es decir, cobertura y pertinencia. Así mismo se mencionaron las dos principales reformas del inicio del presente siglo –RIEMS y RIES- con la finalidad de evidenciar que su estudio minucioso –a la luz de la historia- resulta un tópico fundamental para poder explicar la situación actual de la EMS en México.

Finalmente aterrizamos en la EMS, explicando los tres tipos de bachillerato que existen en el SEM y los problemas comunes para todo el nivel incluyendo los CCH, para lo cual se tomaron indicadores como: el nivel de cobertura, la eficiencia terminal, el nivel de deserción, la pertinencia y el clima educativo.

Capítulo 2

El contexto específico

El Colegio, el profesor y el alumno

El objetivo de este capítulo es describir, analizar y explicar las variables que interactúan dentro del colegio, con la finalidad de comprender la realidad educativa en la que se llevó a cabo la aplicación del instrumento didáctico cuyo núcleo es la imagen.

En el apartado uno se describen y analizan las variables que conforman la realidad educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades, para lograrlo se han tomado en cuenta los aspectos más relevantes del contexto histórico y pedagógico que estaba vigente durante su fundación, la infraestructura general de los campus, el plan de estudios inicial y sus reformas -1996 y 2004-, aterrizando en la posición curricular vigente del tronco común, del área histórico social y de los programas de Historia de México I y II, esto con la finalidad de hacer inteligible la posición pedagógica general del colegio.

En el apartado 2 se establecen las características generales de los profesores del SEM, colocando especial atención en los que dan clase en el Colegio de Ciencias y Humanidades, para lograrlo se abordan las condiciones laborales, socioeconómicas y profesionales que se han desarrollado –y aún se desarrollan- durante el ejercicio docente, enmarcándolas dentro de las diferentes tradiciones pedagógicas que se han venido reproduciendo a lo largo de su devenir.

En el apartado 3 se describe el perfil general de los alumnos que han estudiado en el Colegio, para lograrlo se tomaron como referencias las trayectorias de las generaciones 2009 a 2011, esto, con la finalidad última de revisar varios indicadores, entre los que destacan: edad, género, ingreso familiar, salud, adicciones, promedios y rendimiento académico. Además se analiza la relación que hay entre los indicadores y los aspectos socioculturales propios de la

condición adolescente tales como: el valor en tanto mercancía que se le otorga a la juventud en la sociedad mexicana y los procesos de formación de identidad, autoestima y personalidad que ocurren durante esta etapa.

Es importante señalar que el cuerpo general de los datos cuantitativos que se presentan en este capítulo, se sustentan en el *Diagnóstico institucional para la revisión curricular del CCH*, el *Examen de Diagnóstico Académico (EDA)*, el *Diagnóstico del área histórico social del CCH* y el texto *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso*, los cuales son los documentos más recientes a los que permite tener acceso el Colegio. El lado cualitativo se ha nutrido principalmente de observaciones realizadas en la institución, de reflexiones compartidas con los profesores que imparten clases en MADEMS y en CCH, y desde luego, de la constante comparación entre la teoría planteada por los autores de la bibliografía en materia psicopedagógica y la práctica misma.

2.1. El colegio.

En este apartado se analizarán los siguientes aspectos, a saber: el momento histórico de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, los principales propósitos que perseguía el plan de estudios original y las dos reformas de las que ha sido objeto. Además, se realiza un análisis crítico de la evolución de las principales directrices que dan sustento epistemológico al plan de estudios vigente en su tronco común y el -aún más detallado- análisis del área histórico-social.

Es importante aclarar que este esbozo histórico no busca reconstruir en su complejidad las condiciones pedagógicas iniciales del Colegio, sino sólo servir de antecedente para comprender las transformaciones que dieron origen a las condiciones educativas actuales dentro de la institución.

En 1971 en el seno de la UNAM y bajo la dirección del rector Pablo González Casanova, se aprobó la creación de los tres primeros planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, los cuales ofrecían el ciclo de bachillerato necesario para cursar cualquier licenciatura, además de contar con adiestramiento

en investigación y la opción terminal de técnico profesional, esto respondía al contexto de tecnificación al que había sido llamado el país.⁸⁵

Se debe recordar, que la labor de la EMS de las modalidades tecnológicas durante la década de los setenta, era preparar al estudiante para funcionar en puestos ocupacionales intercambiables, de manera que pudiese operar en diferentes tipos de sistemas y adaptarse a los cambios dentro de un mismo puesto.

Las habilidades en general que se pretenden desarrollar consisten en que definan y delimiten ideas productivas, estándares de trabajo, relaciones humanas, recursos, protección del ambiente, finanzas y seguridad [...] desarrollar sus capacidades y habilidades en coordinación de personas, materiales, maquinaria y dinero.⁸⁶

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANIUES), trazó los lineamientos pedagógicos que sirvieron como base para la diversificación del sistema de bachillerato en México, el cual mostró una clara tendencia hacia la formación profesional técnica. El momento histórico que corresponde en el devenir del SEM es la segmentación de la EMS en más de 300 tipos de bachillerato.⁸⁷

Las dos reuniones de la ANIUES que corresponden al periodo de apertura del Colegio, fueron las de Tabasco en 1971 y de Tepic en 1972, en la cuales se definieron las siguientes directrices educativas: 1) Desarrollar en los alumnos el pensamiento racional y una cultura científica; 2) Consolidar el dominio técnico de una actividad especializada orientada al trabajo remunerado y productivo; 3) Instruir el estudio semiespecializado de un campo específico acorde al interés de cada alumno y 4) Instrumentar los mecanismos de formación para los profesores bajo una orientación pedagógica constructivista.

⁸⁵ Dirección General de Información y Relaciones, Gaceta UNAM, Tercera Época, Vol. II, (Número extraordinario), Ciudad Universitaria, 1971, pág.1.

⁸⁶ Jorge Padua N., *Op. Cit.*, pág.503.

⁸⁷ Lorenza Villa Lever, *Op. Cit.*, pág.289.

El plan de estudios o currículum inicial del Colegio tuvo como criterios de partida, la intensificación de la cooperación disciplinar e interdisciplinaria dentro de la UNAM, utilizando para el efecto, proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, es decir, suponía que en el desarrollo del conocimiento científico y humanista se requiere simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades.⁸⁸

Para fundamentar los programas de estudios acordes a estos principios, cuatro facultades universitarias fueron voluntariamente responsables de organizar la estructura académica y metodológica del Colegio:

Tales facultades son las de Ciencias y Filosofía (de las que surge esencialmente la enseñanza de las matemáticas, la física, la biología, la lógica, la historia y el español) y de Química y Ciencias Políticas y Sociales (de las que surge la enseñanza de la química y del método Histórico social, aplicado a fenómenos de la sociedad contemporánea.⁸⁹

En este sentido, el paradigma científico del Colegio se fundamentaría en el dominio de dos métodos (el histórico social y el científico experimental) y dos lenguajes (el español y las matemáticas), combinados con actividades deportivas y estéticas, en otras palabras, se fusionaron aulas, talleres, laboratorios y centros de trabajo dentro y fuera de la UNAM.

El tronco común buscaba rivalizar con las visiones enciclopédicas que habían dominado hasta entonces, las grandes aspiraciones pedagógicas eran: aprender a aprender, aprender a informarse y aprender a estudiar.⁹⁰

Desde sus inicios y hasta el llamado giro al paradigma didáctico -1996- el Colegio trató de conciliar dos enfoques curriculares, el primero es el enfoque de arriba a abajo o hipotético-deductivo, según el cual: “el currículo debe estar organizado alrededor de conceptos, temas o principios fundamentales, y que a

⁸⁸ Dirección General de Información y Relaciones, *Op. Cit.*, pág.2.

⁸⁹ *Ibidem*, pág.3.

⁹⁰ *Loc. Cit.*

partir de la comprensión de éstos, el estudiante desarrolla la capacidad de deducir hechos y aplicaciones particulares”.⁹¹

Los teóricos en los que se sustentó esta propuesta fueron: Karl Popper, Thomas Kuhn, y J. Jackson Schwab principalmente: “...la estructura sintáctica de una disciplina es la forma como sus expertos establecen la verdad y la validez.”⁹²

Los puntos fuertes que se han señalado en torno de este enfoque son: el intento de respetar las estructuras de las disciplinas y la valoración del estudiante como un miembro neófito de la comunidad de académicos, por otra parte, las principales críticas ha sido su fracaso en reconocer las diferentes capacidades cognitivas de los alumnos, la limitada inclusión de los conocimientos y experiencias previas con que cuentan los educandos, el papel secundario que otorga a los procesos de aprendizaje y la poca relevancia que concede a los intereses entre académicos y estudiantes.

El segundo enfoque es el enfoque de abajo a arriba en el cual se va de lo simple a lo complejo:

El currículo debe de reflejar más la forma como la gente aprende, que la forma como el conocimiento se organiza en disciplinas [...] supone que el elemento más importante son las habilidades prerequisite [...] ¿Qué debe ser capaz de hacer el aprendiz, con el fin de lograr esto?”.⁹³

Las bases epistemológicas de esta propuesta corresponden a:

David Hume, para quien el conocimiento se origina en la experiencia, y en particular, en las impresiones de los sentidos, estas impresiones sensoriales producen ideas, que simplemente son copias mentales de las impresiones de los sentidos; Robert M. Gagne quien enfocó el conocimiento y el aprendizaje en forma atomista, tratando de identificar los componentes más simples los -átomos- del aprendizaje, él consideraba que incluso el desarrollo de la capacidad de resolver

⁹¹ María del Carmen González Muñoz, *La enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*, Pons, México, 1996, pág.221.

⁹² *Ibidem*, pág.166.

⁹³ *Ibidem*, pág.172.

problemas se logra uniendo en forma sucesiva los comportamientos más simples aprendidos anteriormente y Robert Glaser, quien postulaba que cada paso o marco en el proceso de enseñanza es lo suficientemente pequeño, para asegurar un desempeño casi libre de errores por parte del estudiante.⁹⁴

Todos estos principios aún se pueden ver reflejados en las prácticas actuales del Colegio ya que la reforma de finales del siglo pasado (1999) e incluso el giro pedagógico cognitivo del presente siglo (2004-2005), no han logrado transformar en su totalidad la práctica real de los profesores.

En los laboratorios, en los talleres, en las asesorías, en los cursos de regularización, es decir, en todas o casi todas las áreas, se conduce al educando hacia actitudes de trabajo propias de los científicos profesionales, aconsejándoles dividir el conocimiento para comprenderlo, al tiempo que, se les trata de dar una visión disciplinaria general que les permita discriminar información y organizarla, en suma, se aplican –sólo en algunos casos- técnicas de enseñanza constructivista bajo un posicionamiento epistemológico cuyo fundamento filosófico es tradicionalista.

Se considera que el perfil de egreso del estudiante marcado en el plan de estudios inicial constituye un referente importante, ya que servirá para observar – cuando se analice el programa actual- qué de lo anterior sigue vigente en la vida académica de la institución:

Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora [...] sin pretender que la

⁹⁴ *Ibidem*, pp.173, 174 y 175.

Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.⁹⁵

El plan inicial indicaba que el Colegio contaría con cuatro turnos de cuatro horas cada uno, ya que estaba pensado principalmente para trabajadores que querían seguir estudiando, por esta razón se escogieron terrenos en el norte de la ciudad, es decir, cercanos a la zona industrial: Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo, la promesa era un mejor puesto de trabajo al obtener la certificación técnica o la movilidad social mediante el acenso a niveles de educación posteriores.

En el planteamiento inicial del Colegio se decía qué se iba a aprender y bajo qué principios epistemológicos se organizarían los conocimientos, no obstante, se esbozaba de una manera poco clara el cómo se iba a enseñar y/o aprender.

En el caso del área histórico-social se buscaba pasar del proceso cronológico-narrativo formado por hechos y personajes de predominio nacional (el cual no presentaba teorías disciplinarias específicas o formatos curriculares con una ideología explícita), hacia uno totalmente marxista y con una ideología explícita, en el cual, el hilo conductor cronológico se desarrollaría en torno de las distintas etapas históricas acomodadas mediante esquemas de sociedades esclavistas y capitalistas con un fuerte énfasis en lo económico y en la lucha de clases.⁹⁶

De acuerdo con el diagnóstico institucional del Colegio:

Los Programas iniciales y vigentes hasta 1996 cubrían desde la prehistoria hasta la revolución cubana y la Guerra de Vietnam en Historia Universal Moderna y Contemporánea y desde la Colonia hasta 1968 en Historia de México. El corte en esta última materia se debía a que sólo se impartía un semestre y la lista de contenidos era larga, así que se privilegió el estudio del tiempo contemporáneo en detrimento de las primeras unidades-eslabones de la cadena. Los contenidos se

⁹⁵ Dirección General de Información y Relaciones, *Op. Cit*, pág.1.

⁹⁶ María del Carmen González Muñoz, *Op. Cit*, pág.221.

especifican en detalle y las listas de contenidos son grandes cronologías organizadas en periodizaciones estandarizadas.”⁹⁷

Transcurridos diez años en 1982, hubo otra reunión de ANIUES importante en Cocoyoc Morelos, de la cual se desprendieron algunas directrices que se pueden ver reflejadas en la primera reforma al plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (1996) las cuales fueron:

Que el alumno adopte un sistema de valores propio, participe críticamente en la cultura de su tiempo, adquiera conocimientos metodológicos que le permitan tener acceso al conocimiento científico, desarrolle su personalidad y sus capacidades de abstracción y autoaprendizaje y se interese en la ciencia aplicada, particularmente en las instituciones orientadas al trabajo.⁹⁸

Como se puede anticipar, el eje central de la educación que imparte el Colegio se focaliza -durante esta primera reforma- en la adquisición de habilidades que permitan al alumno aprender a aprender, complementando el desarrollo del pensamiento racional y la profesionalización técnica que primó durante los primeros años de vida del Colegio.

En 1995 se comenzó a aplicar el (Exani-I) como criterio de selección para el ingreso a cualquier subsistema de bachillerato, la aplicación se dejó en manos de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), el argumento para establecer este mecanismo era la redistribución a otros sistemas de EMS la gran cantidad de rechazados del IPN y la UNAM.

La reforma de 1996 eliminó los cuatro turnos iniciales junto con el derecho del alumno para elegir el de su preferencia e incluyó la incorporación al Exani-I como mecanismo de ingreso al Colegio iniciándose con esto la separación de los alumnos por nivel socioeconómico, promedio y una cuota de género que daba prioridad en el turno matutino a las mujeres. Es importante matizar que el (Exani-I)

⁹⁷ César Cruz Cervantes et. al., *Diagnóstico del área histórico social del CCH*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, México, 2012, pág.11.

⁹⁸ *Ibidem*, pág.285.

también cumple objetivos de diagnóstico pedagógico. Con respecto al tema el Colegio reconoce:

Que el procedimiento actual genera "un caldo de cultivo" propicio para que la población del turno vespertino, compuesto en su mayoría por varones, y con los promedios de secundaria más bajos, se concentren en un sector con las condiciones propicias para un bajo rendimiento escolar.⁹⁹

Para el tronco común la reforma significó que las materias de los dos métodos se convirtieran en optativas o desaparecieran del Plan de estudios. Estos elementos jugaron el tránsito del paradigma científico de los dos métodos -el histórico social y el científico experimental- al paradigma didáctico por el que se estaba apostando.

Para el Área Histórico-Social el paradigma científico en su versión de teoría materialista de la historia se vio complementado por el nuevo paradigma didáctico, el constructivismo, impulsado de manera institucional mediante los cursos y talleres obligatorios de preparación de clases en los periodos intersemestrales e interanuales.¹⁰⁰

La materia de Historia de México, que se impartía durante el segundo y tercer semestres, se queda en tercero y cuarto, además desaparece la materia de Teoría de la Historia como obligatoria en el cuarto semestre y se convierte en materia optativa dentro del ciclo propedéutico en el quinto y sexto semestres.

Durante todo el devenir de la institución, los aprendizajes se han planteado como competencias generales o aprendizajes transversales, esto quiere decir que, si se encuentran en el plan de estudios, también se encontrarán en los objetivos de cada programa de las diversas asignaturas y en los propósitos de cada unidad, dichos objetivos son:

- a) la capacidad del estudiante para buscar información, valorarla, interpretarla, enjuiciarla, sacar sus propias conclusiones a partir de estrategias para escribir, leer, comentar en grupo, síntesis, reflexión, conclusión, etcétera; b) la capacidad

⁹⁹ *Ibidem*, pág.95.

¹⁰⁰ *Ibidem*, pág.8.

de usar el lenguaje especializado de la historia y las ciencias sociales para explicar los fenómenos sociales, y c) el fomento de la conciencia de pertenencia, de entorno social y natural, de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y social (entre otros elementos que constituyen el perfil del estudiante propuesto).¹⁰¹

Cabe mencionar que simultáneamente a este proceso, la enseñanza de la historia en México se comienza a convertir en un problema que por primera vez atienden pedagogos, psicólogos educativos e historiadores en conjunción:

Este repunte en las investigaciones se debe a dos causas fundamentales: en primer lugar, los cambios en la historiografía profesional, sobre todo a partir de la escuela de los Annales francesa de los años veinte y, como segunda causa, la “revolución cognitiva”, así pues, los avances en psicología educativa y en la historiografía profesional, se introdujeron en las aulas luchando por la hegemonía de la enseñanza de la historia.¹⁰²

Los nuevos enfoques que se buscaba implementar rechazaban la historia positiva que había predominado, la cual se caracterizaba por la utilización de unos contenidos declarativos previamente establecidos por el Ministerio de Educación o la SEP: “la nueva historia no debería enseñar historia, sino enseñar a historiar”.¹⁰³

Por su parte, la reforma de 2004-2005 ha mantenido los aprendizajes transversales que se enunciaron hace un momento en torno del tronco común, no obstante, ha puesto especial énfasis en la necesaria distinción de aprendizajes disciplinarios y de construcción del lenguaje, de los cognitivos, tales como: la adquisición de competencias, habilidades y ejecución de procedimientos.

Otro aspecto distintivo de esta reforma es que el alumno se instituye como actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, la directriz es que adquiera conocimientos desarrolle valores, habilidades y conductas específicas que le permitan aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, con un

¹⁰¹ *Ibidem*, pág.9.

¹⁰² Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valdés editores, México, 2005, pág.23.

¹⁰³ Se entiende historiar como el acto de escribir historia fundamentándose en una investigación crítica y rigurosa. *Ibidem*, pág.26.

nuevo énfasis, el aprender a vivir. En cuanto al papel del docente, se le asigna la tarea de coordinador, diseñador y supervisor de las actividades grupales y procesos de enseñanza aprendizaje, tratando de conservar la libertad de cátedra. Como podemos ver el modelo pedagógico del Colegio se consolida.

En la mayor parte de las materias se establece como objetivo central que los estudiantes conozcan las propuestas teóricas de mayor trascendencia en cada una de las disciplinas y logren el dominio del bagaje conceptual necesario para comprender los textos, y también para que puedan desarrollar sus propios análisis críticos y conclusiones adecuadamente fundamentadas. Este proceso de aprendizaje debe partir de la realidad actual, fuente de experiencias para los jóvenes, y en el caso de las asignaturas del Área Histórico-Social, debe culminarse en el estudio y la reflexión de esta realidad.¹⁰⁴

El rigor en la observación, el análisis como herramienta fundamental, el desarrollo de la conciencia, la comprensión de los reglamentos sociales y sus funciones, la defensa de la diversidad y el auto reconocimiento en tanto sujetos históricos, sin olvidar el cuidado del entorno natural y los distintos sistemas ecológicos, son las habilidades, capacidades y competencias que el colegio marca como directrices en esta reforma, es evidente que estas líneas de aprendizaje están influenciadas por los siete saberes planteados por Edgar Morín ante la UNESCO.

A continuación se presenta una síntesis de los mismos con la finalidad de hacer patente la conexión entre los propósitos de aprendizaje del colegio y las premisas marcadas por la UNESCO:

1. Visión planetaria -como humanidad-

“...la educación debe armar a los seres humanos con esquemas cognitivos que permitan comprender que no hay conocimiento que no esté amenazado en alguna medida por el error o la ilusión; reconocer una nueva racionalidad abierta no mecanicista o determinista, una racionalidad crítica y autocrítica; una racionalidad

¹⁰⁴ César Cruz, *Op. Cit.*, pág.26.

que no es exclusiva de occidente ni de los científicos que reconoce afectos y emociones en la construcción del conocimiento.¹⁰⁵

2. Conjugar el todo y las partes, análisis y síntesis: se debe de dotar de principios para organizar el conocimiento atendiendo el contexto global.
3. Explicar la condición humana
4. Revaloración de identidad “terrenal”, conciencia ecológica planetaria, convivencia.
5. Derrumbe de mito de progreso: Encarar la incertidumbre como realidad constante. La historia nos brinda la experiencia para la incertidumbre.
6. Evitar xenofobia y racismo, egocentrismo cultural o patriótico.
7. Ética de: solidaridad, comprensión y género.

La crítica central que se hace en este trabajo a estas ideas planteadas por la UNESCO es que buscan ser aceptadas como principios paradigmáticos a nivel mundial, homologando valores, pautas de conducta y normas, las cuales derivan en sentido lógico y, en última instancia, percepción como ya se explicó. Además, llevan implícita la idea de que ellos conocen el modo correcto de vivir, de pensar y de actuar, en suma, que ellos poseen claridad en cuál es el sentido de la existencia del género humano.

Es imperativo cuestionarnos quiénes deberían establecer dichos parámetros y con qué intención y no necesariamente tiene que ver con los grados o postgrados que tengan, si no con el conocimiento que poseen en torno de los códigos simbólicos de las sociedades donde serán aplicados.

Es importante puntualizar que el propio colegio reconoce esta orientación ideológica:

Al igual que el Plan de Estudios Actualizado (PEA) de 1996, los Programas de Estudio revisados y ajustados de este inicio del siglo XXI, manifiestan su aceptación por los principios del aprender a aprender, a ser, a hacer, que dieron

¹⁰⁵ Edgar Morín, *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Santillana, Francia, 1999, pág.5.

origen a nuestra institución en los años setenta. Ahora se incluye otro, el aprender a vivir, con todo lo que esto implica, que al igual que los anteriores fueron producto de las reflexiones y acuerdos de la UNESCO.¹⁰⁶

Se debe apuntar que el Colegio de Ciencias y Humanidades es resultado directo del movimiento de 1968 materializando la innovación, la transformación y la conciencia crítica por la que se luchó entonces, no obstante –y simultáneamente-, también respondió a la tecnificación de la educación por un lado y a los replanteamientos disciplinarios de la ciencia por el otro. Además, atendió desde siempre las necesidades internacionales al poner la educación al servicio de las cadenas productivas bajo el modo de producción, primero capitalista y ahora neoliberal.

Redondeando los principales rasgos de esta última reforma conocida como el giro pedagógico de 2004, podemos ver que se instituye el curso taller donde se hace referencia al binomio disciplina-estrategia de enseñanza aprendizaje.¹⁰⁷

Así mismo, se planteó que el énfasis en la educación del CCH no sólo debía recaer en los contenidos, sino que debía contemplar estrategias que incluyeran el trabajo coordinador del docente y la participación activa del estudiante al incorporar como parámetros de evaluación aprendizajes de tipo declarativo, procedimental y actitudinal.

El planteamiento en el área de historia, fue enseñar a historiar a los estudiantes mediante el trabajo comparativo de fuentes históricas y la construcción de materiales y organizadores de la información, todo con una posición disciplinar de fondo que busca comprender, y en última instancia, explicar el devenir histórico.

Se debe aclarar que aunque se realizó dicho planteamiento, se mantuvo en los programas de estudios una saturación de temas que apenas permite que se logre –en el mejor de los casos- una presentación crítica de éstos mediante una

¹⁰⁶ César Cruz, *Op. Cit.*, pág.27.

¹⁰⁷ Esto significó para los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México que el curso taller sería la estrategia pedagógica central, entendiendo que “un curso es la explicación orgánica de una disciplina y taller el lugar donde se realiza un trabajo práctico”. *Ibidem*, pág.13.

secuencia cronológica ordenada. Quedando totalmente fuera del alcance enseñar a historiar cubriendo la totalidad de los contenidos disciplinares marcados.

Actualmente el Plan de Estudios Actualizado (PEA) incluye dos años de tronco común y un tercer año con asignaturas optativas. En cada uno de los primeros cuatro semestres los alumnos cursan Álgebra y Geometría (Matemáticas I a IV), una asignatura del área de Histórico-Social, una del área Talleres, dos asignaturas de Ciencias Experimentales, una de lengua extranjera (inglés o francés, a elegir) y un semestre de Taller de Cómputo.

Desde el ciclo escolar 2010 se dividieron los grupos de idiomas para atender 25 alumnos y brindar una enseñanza basada en el enfoque de cuatro habilidades (leer, escribir, entender y hablar), de este modo tanto en los laboratorios de química y biología, como en idiomas, los grupos son reducidos, no obstante no se ha podido extender a los talleres de redacción e historia, donde uno de los grandes problemas es el número de alumnos llegando a ser de más de cincuenta por grupo.¹⁰⁸

A continuación se presenta un análisis sintético del PEA, mediante el cual, se destacan los rasgos esenciales del posicionamiento pedagógico del Colegio en el nivel epistemológico.

Datos generales del Plan de Estudios CCH:

Objetivos Terminales del Bachillerato y/o Perfil de Egreso:

- Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia
- Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.

¹⁰⁸ Lucía Laura Muñoz Corona y Juventino Ávila Ramos Coord., *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Dirección General, 2012, pág.63.

- Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos

Sobre la base de estos principios, los conocimientos se agrupan en cuatro áreas del conocimiento:

1. Matemáticas
2. Ciencias experimentales
3. Histórico-social
4. Talleres de Lenguaje y Comunicación

Las directrices para el área Histórico-Social señalan que es fundamental que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal.

Así mismo promueve un modelo de cultura básica: propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación.

Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

En resumen, se busca que los egresados de bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística. Deben además saber para qué sirve todo ello y relacionarlo con diversas situaciones que se les presentan en su vida; es decir, su aprendizaje será significativo para ellos mismos.¹⁰⁹

¹⁰⁹ José de Jesús Bazán Levi, *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, México, 2006, pp.5 a 50.

El tronco común comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos, estéticos y argumentativos para enfrentar la vida cotidiana. De este modo, con dichos referentes se comprende que el dialogo razonado, la solidaridad, la tolerancia, la sensibilidad, la libertad, la democracia, el respeto a la diferencia y la justicia son valores que hacen posible una mejor forma de vida personal y social.¹¹⁰

Es importante destacar el carácter interdisciplinario que se conserva en esta orientación. En cuanto a la posición filosófica el PEA dice:

Desarrollar ejes que aludan al modo de ser (ontología) y funjan como condición de posibilidad para cualquier conocimiento (epistemología). Estos habrán de posibilitar la relación de saberes y su combinación explicativa, ellos son la facticidad o condición espacio temporal, capacidad cognitiva (sensibilidad racional y racionalidad sensible) historicidad, acción, valoración, imaginación y capacidad discursiva.¹¹¹

Dichos ejes son marco de referencia para la apropiación de los contenidos conceptuales transversales -es decir objetivos de todas las asignaturas- de los cuales he destacado los correspondientes para el área de historia: historicidad, ser humano, capitalismo, socialismo, cultura, civilización, progreso, sociedad, Estado, Nación, identidad, alteridad, diversidad, democracia, sociedad civil, globalización, neoliberalismo, estabilidad, cambio, conflicto, territorialidad, formas de gobierno, justicia, igualdad, libertad, eticidad, modernidad, derechos humanos, autonomía, proceso social, institución social, crisis, desarrollo, mercado, revolución, movimientos sociales y naturaleza.¹¹²

Las habilidades transversales del conocer y el hacer son: observar, plantear, resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar, inferir, abstraer, explicar, problematizar, relacionar conocimientos, discernir, imaginar, crear, reflexionar y argumentar, como se puede ver estos verbos de aprendizaje están basados en los seis niveles de la taxonomía de Bloom

¹¹⁰ *Ibidem*, pág.60.

¹¹¹ *Loc. Cit.*

¹¹² *Ibidem*, pág.61.

actualizada, los cuales son: conocimiento, comprensión, aplicación análisis, síntesis y evaluación.¹¹³

Las actitudes transversales del ser son: cooperación, solidaridad, respeto al otro, responsabilidad, espíritu de integración con sentido científico y humanístico, deseo de saber, autonomía personal, intelectual y moral, justicia, honestidad y compromiso, sentido crítico y respeto al ambiente.¹¹⁴

Ya en el nivel de los programas de historia, aunque no está explícitamente declarado, logramos inferir que los aprendizajes parten de procesos históricos (general) para identificar o seleccionar entre los temas, los acontecimientos disciplinarios esenciales o básicos (particulares) que todo alumno deberá saber, es por esta razón que un mismo aprendizaje cognitivo abarca varios contenidos temáticos.

Una de las principales razones para trabajar de manera paulatina durante varias unidades y temas los mismos aprendizajes o habilidades cognitivas, tiene sustento en los sub estadios por los que se atraviesa cuando se desarrollan habilidades propias de la historia, ejemplo de esto sería la adquisición de empatía histórica, en la cual se transita por cuatro sub estadios, a saber:

1. Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy.
2. Se identifican cualidades humanas comunes de los hombres del pasado y el presente, aunque los motivos son estereotipados y ahistóricos.
3. El alumno es capaz de ponerse desde el punto de vista del agente, pero lo hace desde su propio punto de vista y en el presente.

¹¹³ Juan Carlos López García, Taxonomía de Bloom y sus actualizaciones, (en línea) disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>, fecha de consulta: 8 de abril de 2016.

¹¹⁴ José de Jesús Bazán Levi, *Op. Cit.*, pág.61.

4. Considera la situación y el punto de vista probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente.¹¹⁵

De este modo, un aprendizaje o habilidad la mayor de las veces abarca varios acontecimientos históricos porque el programa busca corresponder a procesos históricos y no a temas fraccionados, por ejemplo: Revoluciones burguesas; Imperialismo, Guerras Mundiales o Neoliberalismo. El ejemplo más claro es el caso del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo, que es el eje articulador de los Programas de Estudio, tanto de historia de México como de Historia Universal.¹¹⁶

A continuación se presentarán los diferentes objetivos que comparten las asignaturas de Historia Universal y de Historia de México, con la finalidad de hacer evidentes nuestras afirmaciones.

Habilidades cognitivas del tronco común del área histórico social

Historia Universal Moderna y Contemporánea	Historia de México
Disciplinarios	Disciplinarios
1) Conocimiento de enfoques propios de la materia como: delimitación temporal y espacial, relación entre pasado y presente, conocimiento básico de conceptos centrales, de la multicausalidad; 2) Reconocimiento de que la historia es "el conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados"; 3) Reconocimiento del papel de los factores que integran los procesos históricos (económicos, políticos, sociales, culturales, ideológicos, etcétera); 4) Conocimiento de la diversidad interpretativa de los fenómenos sociales.	1) 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;

¹¹⁵ Frida Díaz Barriga Arceo, "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en Revista Perfiles Educativos, núm. 82, octubre-diciembre, 1998, pág.56.

¹¹⁶ Cuadros tomados de: Irene Ana María García Pérez y Miguel Ortega del Valle, Coord. *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General, México, 2012, pág.22.

Historia Universal Moderna y Contemporánea	Historia de México
Problemas y objetos de estudio	Problemas y objetos de estudio
<p>5) Conocimiento básico del surgimiento, desarrollo y de las crisis del capitalismo, así como de los movimientos "socialistas" del siglo XX y sus propias contradicciones.</p> <p>6) Comprenderá el origen de los problemas de la sociedad capitalista actual, así como el de fenómenos sociales cuyo origen se encuentra en sociedades anteriores y valorará las aportaciones y contradicciones de estas culturas diferentes, especialmente las aportaciones de su propia cultura.</p>	<p>2) Comprender las líneas fundamentales del desarrollo histórico de México y su relación con el contexto mundial;</p> <p>3) 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.</p> <p>4) Conocer y comprender la realidad de México (como el resultado del devenir histórico) en el marco de los problemas mundiales.</p>

Metodología y procedimientos	Metodología y procedimientos
<p>7) Adquirirá disciplina y una serie de criterios para distinguir las fuentes de información y análisis serios y rigurosos.</p> <p>8) Desarrollará la capacidad para buscar información, valorarla, interpretarla, enjuiciarla, sacar sus propias conclusiones.</p> <p>9) Desarrollará la capacidad para aplicar todos estos conceptos, definiciones y métodos de análisis en la reflexión y comprensión de su propio contexto.</p> <p>10) Sabrá que debe fundamentar sus afirmaciones y que para ello debe buscar argumentos válidos.</p> <p>11) Desarrollará habilidades interdisciplinarias: comprensión de lectura, análisis de textos, investigación y expresión coherente oral y escrita.</p>	<p>5) Desarrollar un pensamiento flexible, creativo y crítico que la/lo preparen para la elaboración de juicios acerca de los procesos históricos en los que está inmerso, y lo estimule en la creación de sus propias estrategias para acceder al conocimiento histórico y a la comprensión de la realidad en que vive.</p> <p>6) Desarrollar habilidades que le permitan analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico acerca de la sociedad mexicana, desarrollando también el interés por vincular este conocimiento con el de otras áreas de estudio.</p>

Como podemos observar se aspira a que los estudiantes puedan tener opiniones informadas con relación a su entorno social y al origen de los acontecimientos que influyen en su presente y que dichas opiniones se encuentren sustentadas en el estudio de fuentes científicas y de opinión reconocidas en el campo profesional. "Se trata de que los alumnos puedan construir juicios informados sobre su realidad social aun cuando no elijan una

profesión dentro de las Ciencias Sociales y las Humanidades o se frustre su proyecto escolar”.¹¹⁷

Hasta este punto, se ha elaborado un análisis crítico del devenir histórico del planteamiento pedagógico del Colegio, para lograrlo, se consideró el primer plan de estudio-1971- y las reformas que lo han modificado -1999 y 2004-2005-, así mismo se evidenció la influencia de la UNESCO y la ANIUES, en estos procesos, colocando especial énfasis en las transformaciones epistémicas que se realizaron dentro del área histórico social durante cada coyuntura.

También se explicó el planteamiento del modelo pedagógico actual del PEA mediante la explicación del giro epistemológico-cognitivo y su repercusión en las condiciones de enseñanza, para lograrlo, se distinguieron las nuevas directrices disciplinares y cognitivas, las cuales, están basadas en la adquisición de habilidades, contenidos conceptuales y actitudinales transversales. Para finalizar, se colocó especial atención en los objetivos comunes entre las asignaturas de Historia de México e Historia Universal, centrando la atención en los contenidos disciplinarios, los problemas y objetos de estudio, junto con, los métodos y procedimientos comunes.

¹¹⁷ *Ibidem*, pág.26.

2.2. El profesor

El presente apartado tiene como finalidad establecer las características generales de los profesores del SEM, colocando especial énfasis en las de los profesores que dan clases en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Para lograrlo se abordarán las condiciones laborales, socioeconómicas y profesionales que se desarrollan durante el ejercicio docente enmarcándolas dentro de las diferentes tradiciones pedagógicas que se han venido reproduciendo a lo largo de su devenir. Además, se detallará específicamente la tradición disciplinar que los profesores encargados de enseñar historia han asumido frente a su tarea.

La docencia como actividad profesional en el SEM puede ser caracterizada de la siguiente manera: 1) Es una profesión a la cual se ingresa –en la mayoría de los casos- sin vocación, 2) Los profesores tienen niveles de formación académica deficientes, 3) La carga de trabajo es excesiva, 4) Tiene un mínimo o nulo impacto social y 5) Se obtiene una remuneración muy pobre en relación con el trabajo que se desarrolla dentro y fuera del aula.¹¹⁸

Cuando se afirma que en esta profesión se ingresa sin vocación, se alude al hecho de que en este país, se puede dar clases incluso sin la licenciatura en el sector privado y con apenas cualquier licenciatura en el sector público, esto ocasiona que desde el principio se asuma que para enseñar no se requiere una formación especializada, convirtiéndose así el gremio, en la última opción antes del desempleo para miles de profesionistas y/o pasantes de licenciatura.

Ya varios autores han señalado que el docente es percibido por la sociedad -y en varios casos por sí mismo- como un mercader de conocimientos, un profesionista que no pudo encontrar una mejor manera de utilizar su instrucción

¹¹⁸ Se entiende vocación como la inclinación a un estado, una profesión o una carrera mediante la cual los seres humanos alcanzan realización existencial, plenitud y felicidad.

para atraerse bienes materiales, un ser con una mentalidad infantil o poco realista y que está lejos de ser la persona integral que los niños esperan.¹¹⁹

El docente es asumido como un cuidador de la infancia, un facilitador o un instructor que ejerce sus funciones sin una formación adecuada, es decir, cuenta con una nula o escasa formación pedagógica, psicológica y didáctica, en suma sólo sabe de su área –en el mejor de los casos- pero no sabe de la profesión de educar.

La formación de los profesores se ha estructurado históricamente bajo los supuestos de la formación de las sociedades en la modernidad durante el siglo XIX y XX, con la finalidad de pertrechar los sistemas escolares de una fuerza de trabajo coherente y uniformizada que debería seguir un molde determinado en el desarrollo de la educación obligatoria.¹²⁰

Esta situación no ha cambiado en estos primeros años del siglo XXI, ya que permeado –pero no transformado- con nuevas filosofías, corrientes y tendencias educativas, el ejercicio docente dentro del SEM -sobre todo en el sector público- permanece en un estado de aletargamiento y poco profesionalismo en todo el territorio nacional, esto se debe a que cumple su principal función con eficacia, es decir, conducir a los educandos por la senda del conformismo social hasta que asimilen su papel en esta esclavitud asalariada y/o división internacional del trabajo.¹²¹

La gran mayoría de los profesores cumplen las funciones de operarios quienes ejercen sus actividades como aplicadores, como técnicos que sólo conocen la parte del proceso que realizan, por tanto, no tienen comprensión de las macro estructuras que orientan y condicionan la vida académica de los centros donde laboran.

¹¹⁹ Theodoro Adorno, “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en *Educación para la emancipación*, Morata, Madrid, 1998, pág.79.

¹²⁰ José Gimeno Sacristán, “Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y par las prácticas”, en *Formación docente, Modernización educativa y Globalización*, Universidad de Valencia, España, 1998, pág.16.

¹²¹ Guillermo González Rivera, *Op. Cit.*, pág.224.

En este sentido, la práctica docente está limitada, fragmentada y condicionada por una visión educativa positivista y carga con los requerimientos pragmatistas de la sociedad industrial y pos industrial -dependiendo la región-productiva, consumista, enajenada e inmediatesta.¹²²

Es pertinente marcar la importancia del papel que tienen los docentes en la vida de aquellos que cruzan por las aulas del SEM, que en términos legislativos es todo el país, ya que en México se han instituido la primaria, la secundaria y la EMS como niveles obligatorios, aunque se sabe que mucho de eso sólo está en papel y es válido apenas para las zonas urbanas y semi-urbanas.

Bajo esta línea argumental, el profesor representa para el alumno un ideal, un modo de ser, una nueva forma de ver y entender el mundo -como cualquier persona que se conoce más allá de lo superficial dentro o fuera de las aulas-, el énfasis está en que el educando estará sujeto a la autoridad del educador durante largo tiempo, lo cual puede generar empatía o antipatía hacia la relación: “para el alumno el maestro es alguien que en principio ha accedido a estas metas, es la imagen anticipada de un estadio de mayor conocimiento, dominio y perfección, que él no ha alcanzado todavía”.¹²³

Pero si el profesor no refleja más que sus carencias, en términos disciplinarios y pedagógicos, el ideal se convierte en un dirigente intelectual que proyecta antivalores, y que en última instancia, acerca más a la mediocridad que a la virtud, la empatía o la antipatía únicamente posicionan emocionalmente al alumno, el cual, no tiene otra opción más que seguir en el curso.

Para el joven, el profesor representa y prefigura los valores universalistas y racionales que parecen dirigir el mundo de las fábricas y oficinas [...] Así, poco a poco, se hace subrepticamente familiar, con un universo social sometido a la

¹²² Hoyos Medina, Carlos Ángel, “Práctica Docente: ¿profesión quehacer técnico?” en Revista Educare, Vol.8, N° 2, 1988, México, pág.24.

¹²³ Daniel Gerber, *Discurso y Verdad: Psicoanálisis, Saber, Creación*, Ed. Gradiva, México, 1990, pág.102.

racionalidad igualitaria y a la competencia, a la división de tareas y a la jerarquía de competidores.¹²⁴

La interiorización de modelos profesionales que representan en sí lo universal, pero que carecen de los recursos teóricos y las situaciones prácticas adecuadas para un buen ejercicio educativo, sólo consigue engendrar -a la larga- la muerte del asombro y la apatía por el conocimiento, ya que se confunden los procesos de evaluación conductista y catequística con el aprendizaje, la educación y la formación de los seres humanos.

Las condiciones en las que se ve obligado a trabajar el profesorado, lo orillan a establecer normas, valores y pautas de conducta, que buscan más sanear la saturación de los grupos y temas, que constituir verdaderos mecanismos de aprendizaje.

Para alcanzar una mayor comprensión del docente y su ejercicio, algunos investigadores han propuesto explicaciones en torno de los supuestos que han orientado las tradiciones educativas que los profesores reproducen en los entornos escolares. En la presente investigación se considera que existen rasgos de todas estas tradiciones presentes en la organización actual del SEM.

La primera y más antigua, es la llamada tradición de selección y jerarquización de alumnos, la cual se sustentaba a partir de la competencia por el saber, bajo el supuesto de autoridad del profesor. Posteriormente a finales del XIX se dio otro tipo de tradición de Influencia positivista, cuyo núcleo era la evaluación psicométrica entendiendo: "...las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa".¹²⁵

Un ejemplo de los remanentes de estas posiciones educativas, se puede encontrar en la imposición de horarios y modos de evaluación para las diferentes asignaturas que se imparten en la EMS, ya que al establecer los mismos parámetros para 56 adolescentes enteramente distintos, se está necesariamente asumiendo una posición pedagógica que da por hecho que todos pueden trabajar

¹²⁴ Alain Gras, *Op. Cit.*, pág.53.

¹²⁵ José Gimeno Sacristán, *Op. Cit.*, 2002, pág.356.

con la misma eficiencia, a la misma velocidad, con los mismos materiales, y más aún, que todos deben tener ganas de aprender matemáticas a las 7:00am o historia de 6 de la tarde a 8 de la noche los lunes y los miércoles, es decir, a la hora que les fue designada y a ninguna otra.

La siguiente tradición es el llamado giro de Tyler, cuyo núcleo fueron los test criterioles, los cuales medían capacidades y aprendizajes acabados sobre un objetivo específico. La atomización del conocimiento y la idea perenne de que sólo el cambio de conducta evidenciaban el aprendizaje conformaron los principios epistemológicos de esta tradición.

La actual imposición de pruebas como PISA, ENLACE y Exani I en los diferentes niveles del SEM, obligan al docente a reproducir condiciones de trabajo en las cuales la memorización mecánica de la información se vuelve el centro de los ciclos educativos, esto se debe a que en este tipo de pruebas sólo se mide conocimiento acabado y no en construcción.

La tradición que está más presente en la actualidad dentro de las aulas del SEM es la denominada corriente eficientista. Esta corriente tiene su origen en la década de los 60 y su principal característica es que en nombre de la eficacia traslada conceptos propios de los sistemas empresariales al ámbito educativo, asumiendo que el docente es un técnico que aplica planes y programas que no diseña, y de los cuales, puede modificar muy poco -en términos pedagógicos- debido a su limitada formación.

Se sustenta en la filosofía positivista, en el desarrollismo en lo político y económico, en el conductismo psicológico, actualizado en los últimos años por los modelos cognitivos informacionales, en el tecnicismo pedagógico, en la concepción que traslada los parámetros económicos al ámbito de lo pedagógico.¹²⁶

Desde esta tradición -y siempre pensado desde arriba-, el educador se ve constreñido a las ideas de teóricos que en muchísimos casos ni siquiera han

¹²⁶ Liliana Sanjurjo, "La formación práctica en los docentes", en *La evaluación docente: evaluación y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe Universidad Nacional del Litoral, Argentina, 2004, pág.44

estado frente a grupo, los cuales, piensan la situación educativa desde marcos conceptuales abstractos y despegados de las prácticas que se viven de cotidiano en los centros formativos.

Uno de los rasgos más importantes que caracteriza a la tradición eficientista es que el profesor no tiene acceso a la reflexión sistemática del propio ejercicio: “la práctica docente es adquirida como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable, ni organizado teóricamente y aprendido durante la socialización profesional”.¹²⁷

Como ya se adelantaba, se partía y aún se parte, del supuesto de que basta con ser profesionista de un área determinada –o afin- para estar en condiciones de enseñar en el SEM, prueba de esta lógica fue el reclutamiento de profesores tanto en los inicios del CCH como en la actual sub Secretaría de Educación Media Superior o la propia SEP.

En el primer caso, los estudiantes avanzados de las diferentes licenciaturas ocuparon las plazas de profesores con el beneficio de obtener créditos académicos sobre sus asignaturas, lamentablemente, muchos de ellos jamás se titularon o ejercieron la mayor parte de su carrera sin título, por tanto, aprendieron a dar clases dando clases, con todas las deficiencias que esto implica. Cabe mencionar que la UNAM está en el proceso de corregir este desacierto.¹²⁸

El segundo caso es aún más catastrófico, ya que hoy en día basta con la licenciatura para que se pueda dar clases no sólo en secundaria y preparatoria ¡incluso en primaria!, lo cual confirma la lógica decimonónica como base de las decisiones del actual secretario de educación pública, quien una vez más en nombre de la eficiencia y la política, perpetua las terribles condiciones pedagógicas del SEM.

Se debe recordar que no es lo mismo ser licenciado en historia que profesor de historia y no es lo mismo ser profesor de historia de primaria que de secundaria o de preparatoria. Es imperativo comprender, que para dar clases es fundamental

¹²⁷ *Loc. Cit.*

¹²⁸ Dirección General de Información y Relaciones, *Op. Cit.*, pág.2.

un entrenamiento especializado el cual dura años y no se puede improvisar sobre la marcha, así mismo, resulta fundamental hacer a un lado la idea perenne de que sólo se necesita don de gente o sentido común para ser educador, los profesores deben dominar conocimientos de su propia disciplina, de pedagogía, de didáctica, de psicología y desde luego tener verdadera vocación.

El resultado de tener profesores sin la formación adecuada, es que reproducen los patrones aprendidos durante su propia instrucción, los cuales aunque bien intencionados –en el mejor de los casos- están a una distancia enorme de cubrir las necesidades formativas de los estudiantes del país.

De la misma manera el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor, en ese momento comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro.¹²⁹

La formación del docente inicia en las primeras experiencias como alumno : “en éstas vamos internalizando acríticamente teorías acerca del enseñar y del aprender, las cuales se arraigan muy firmemente y se transforman en supuestos básicos subyacentes muy fuertes y difíciles de modificar”.¹³⁰

Otra característica del llamado giro hacia la científicidad y la tecnificación, es el alejamiento de las idiosincrasias e intereses particulares de los alumnos, por una parte, y la poca o nula correspondencia entre los posicionamientos teóricos y las condiciones objetivas de trabajo de los profesores por la otra.

La educación importada, es decir los modelos educativos que Zedillo o Salinas -influenciados por su formación internacional- impusieron en el SEM, son un buen ejemplo de esta tradición tecnificada, aunque se puede afirmar que cada presidente de la segunda mitad del siglo pasado, vio en los modelos educativos extranjeros posibles panaceas para los problemas pedagógicos de México.

Un ejemplo más reciente de estas visiones pedagógicas científicistas y fragmentarias, son las evaluaciones homogeneizadas que les quieren aplicar tanto

¹²⁹ César Carrizales Retamoza, *Op. Cit.*, pág.25.

¹³⁰ Liliana Sanjurjo, *Op. Cit.*, pág.38.

a los maestros de ciudad, como a los maestros de la sierra -que ni salones tienen- haciendo patente una visión pedagógica poco profesional y descontextualizada.

Ya en el terreno concreto del profesor dedicado a la enseñanza de la historia en la EMS, el doctor Sebastián Plá ha distinguido tres corrientes educativas que han orientado su ejercicio docente. A continuación sintetizo los rasgos dominantes de cada una, a saber:

1. Las propuestas heredadas de la revolución cognitiva, que centran su preocupación en las habilidades de pensamiento dentro de los estadios de desarrollo y que toman como base el aprendizaje por descubrimiento y que ha desembocado en el constructivismo.
2. La propuesta academicista: que intenta bajar de manera unilateral los parámetros de la historiografía profesional a las aulas preuniversitarias y que ve la enseñanza de la historia como el enseñar a historiar y al aprendizaje como la vinculación entre los contenidos declarativos y los problemas epistemológicos propios de la historia.
3. La enseñanza de la historia como elemento constructivo de los proyectos de identidad de los Estados contemporáneos y como elemento central de la enseñanza de valores.¹³¹

En su obra, Plá expone que se está tratando de formar una cuarta corriente proveniente de la psicología sociocultural, la antropología y la teoría de la historia, la cual ve la enseñanza de la historia como un conjunto de interrelaciones de significado y prácticas culturales, que construyen las interpretaciones sobre el pasado.¹³²

La aportación de Plá, permite visualizar que en el país, el ejercicio docente dentro del área de historia en el Nivel Medio Superior ha transitado de una orientación positivista, psicométrica y catequística a una enseñanza basada en el materialismo histórico permeado con elementos didácticos de un constructivismo mal comprendido y mal aplicado.

¹³¹ Sebastián Plá, *Op. Cit.*, pp.28 a 37.

¹³² *Ibidem*, pág.57.

Ahora bien, Plá ha destacado que los principales rasgos epistemológicos disciplinares implícitos en las prácticas que el docente realiza cuando enseña historia son -en la mayoría de los casos- inconscientes, esto se debe a que el profesor carece de los elementos teóricos para poder observar, identificar y clasificar los puntos de partida que rigen su trabajo, es decir, no conoce o aplica técnicas metacognitivas sobre su ejercicio profesional.

Cuando el profesor carece de conciencia en torno de su propio posicionamiento pedagógico al ejercer la docencia, se dice que está enfrentando obstáculos epistemológicos, los cuales básicamente impiden la reflexión y la autorregulación sistemática, por lo tanto, imposibilitan el control metacognitivo sobre el propio trabajo, lo cual irremediablemente produce desorientación ideológica.¹³³

Ahora bien, un posicionamiento ideológico coherente durante la enseñanza tiene varios niveles, el primero de ellos es el disciplinar, es decir, el punto de partida de conocimiento filosófico que el profesor posee y practica en torno de su profesión, el segundo nivel es igualmente epistemológico pero en torno de la pedagogía.

En el siguiente nivel el posicionamiento va en torno del paradigma psicoeducativo que se utilice como marco referencial de la práctica, al final de estos niveles está el instrumental, es decir, una herramienta didáctica que refleje coherencia en todos los niveles antes descritos, véase el siguiente cuadro.¹³⁴

¹³³ Se entiende Obstáculos epistemológicos como: “Los conceptos fundamentales que son constitutivos del quehacer educativo y permanecen incuestionados, son supuestos que por sabidos se callan y funcionan bajo la forma de ideas y prejuicios, como trama de errores tenaces y solidarios, es decir, el *hábitus*”. Cfr: Estela Aguilar Mejía, Leonardo Viniegra Velázquez, *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Paidós, Buenos Aires, 2003, pág.20.

¹³⁴ Liliana Sanjurjo, *Op. Cit.*, pág.41.

Niveles de posicionamiento	Autores que constituyen un núcleo epistémico común	Implicaciones
Disciplinario (histórico)	Luis Villoro, Henri Marrou, Paul Ricoeur, Edward Carr, Luis González, Álvaro Matute, Julio Aróstegui y Carlos Aguirre	Comparten una visión común en torno de los conceptos, objetos y explicaciones propias de su disciplina
Disciplinario (pedagógico)	Paulo Freire, MaClaren, Gimeno Sacristán	
Psicoeducativo (Paradigma)	Constructivismo desde, Vygotsky, Ausubel o Piaget	
Instrumental	Imagen como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia	Materiales que reflejan en su estructura el posicionamiento de los niveles anteriores

Cabe señalar que en la vida cotidiana también se lleva un posicionamiento epistemológico y filosófico, el cual se ve reflejado en la manera en que utilizamos el lenguaje y los códigos simbólicos (herramientas y/o artefactos culturales) mediante los que devenimos en nuestro propio contexto sociocultural.

Así, es deseable que los profesores posean marcos referenciales epistemológicos que les proporcionen la posibilidad de perfeccionarse como seres humanos dentro y fuera de las aulas: "...la posición que asuma consciente o inconscientemente el profesorado afectará su selección de contenidos y el enfoque con el que la historia será presentada al alumno, con las consiguientes repercusiones en su aprendizaje".¹³⁵

La tarea –titánica- del profesor, es concientizar todos los aspectos que le sea posible de su ejercicio docente mediante la observación y la reflexión sistemática, ya que eso le permitirá llegar, primero, a un nivel de comprensión profesional de su ejercicio, y segundo, a una coherencia epistemológica, que derivará finalmente, en el perfeccionamiento continuo de su ser en el trabajo.

El poseer estos elementos teóricos se verá reflejado en los siguientes aspectos de su actividad profesional, a saber:

¹³⁵ María del Carmen González Muñoz, *Op. Cit.*, pág.69.

1. Tendrá posibilidad de diagnosticar las necesidades particulares de sus grupos en términos pedagógicos y disciplinares.
2. Poseerá criterios profesionales para aplicar y adecuar a sus propios contextos educativos los planes, programas y materiales que se le impongan desde los niveles administrativos.
3. Identificará y reconocerá sus propias carencias disciplinares y pedagógicas.
4. Realizará propuestas educativas fundamentadas desde conceptos propios de la pedagogía.
5. Diseñará sus propios materiales y planes de clase.
6. Controlará, comprenderá y transformará su práctica en función de sus propias orientaciones epistemológicas.
7. Enseñará a ejercer la capacidad crítica con el ejemplo.
8. Estará en posición de conocerse a sí mismo y entrar en contacto con la propia intersubjetividad, anticipará su deseo de dominio, de ser importante, de tener poder, de ser amado, de trascender, de encontrar su doble o de ser odiado.¹³⁶
9. Será consciente de que la formación va con deformación, pero también con reformación.
10. Reflexionará sobre la intencionalidad de sus emociones, deseos e impulsos, para así, transitar de la debilidad a la fuerza, de la cobardía al valor, de la injusticia a la justicia y de la imprudencia a la prudencia.
11. Transitará de la repetición mecánica del gesto a la autenticidad, del autoritarismo a la autoridad, de la irresponsabilidad a la responsabilidad, de la sumisión a la obediencia sin pérdida de la libertad (por un objetivo político común y trascendente), del deseo necio de que –como en el Leviatán de Hobbes – todos los hombres se vuelvan uno, a la convicción de que un hombre pueda pensarse como parte de todos.

¹³⁶ Jean Claude Filloux, “El sujeto. El reconocimiento de los otros”, en *Intersubjetividad y formación*, Novedades Educativas, Argentina, 1996, pág.29.

12. Anudará vida, política y relato al poderse narrar a sí mismo bajo su propia dirección ideológica.¹³⁷

13. Accederá a la sabia posición de poder reexaminar su humildad, su capacidad de escuchar, de sostener su autoridad en la diversidad y no en la unificación de criterios.¹³⁸

Es importante aclarar que la decisión de ponerse en el proceso se toma en un instante, pero el camino del aprendizaje que va de la referencia al ser es un proceso que lleva años.

Ahora, es momento de revisar las características específicas de los profesores del CCH. Por desgracia los profesores de la UNAM, no están exentos de las generalidades expuestas en el principio de este apartado, es decir falta de vocación, burocratización de la práctica docente, limitada retribución económica, falta de reconocimiento social, excesiva carga de trabajo y un mínimo impacto social.

El propio colegio reconoce que:

Para la selección de profesores hay una falta de transparencia en el proceso y se consideran criterios no profesionales para la contratación [...] en la mayor parte de los casos, una vez que los docentes son contratados no se realiza un seguimiento y evaluación sistemática e integral de su desempeño.¹³⁹

En un esfuerzo por comprender las características del cuerpo docente que conforma sus filas, el Colegio ha realizado una investigación en la cual distingue cuatro momentos en la formación de sus profesores, es decir, ha intentado descifrar la propia tradición a la que ha respondido su planta docente durante los últimos 45 años. A continuación se sintetizan estos cuatro momentos, a saber:

¹³⁷ María Beatriz Greco, "Ficciones y versiones sobre la autoridad", en Delfina Doval, *et. al.*, *Autoridad y transmisión: Niños y jóvenes en la mira*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, 2011, pág.50.

¹³⁸ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 2008, pág.88.

¹³⁹ Laura S. Román Palacios, Coord., *Op. Cit.*, pág.93.

1. El primer momento de la formación de un profesor, es cuando ve a sus propios profesores, momento en el cual interioriza de manera inconsciente o poco sistemática un modelo profesional.
2. El segundo momento es la preparación previa al servicio, propia de los normalistas, la cual no es garantía de excelencia debido a la fragmentación y la disociación de los contenidos y las diversas realidades educativas.
3. La inducción es el tercer momento, es decir, el momento de adaptación y aprendizaje de su rol como profesor dentro de la institución y su proyecto educativo, momento en el cual desarrolla sentido de pertenencia a la comunidad escolar.
4. El cuarto momento es el de los programas de formación en el servicio, aunque se reconoce que éstos no se ajustan a la realidad y que carecen de seguimiento.¹⁴⁰

Para redondear las características generales del profesor de CCH, debemos señalar que los salarios son bajos y gran cantidad de docentes tiene un segundo trabajo para complementar su ingreso económico, por tanto, se hace patente una escasa identidad entre el profesorado.

Según los datos más recientes con los que cuenta el Colegio, a fecha de 2011, la distribución docente entre los planteles es muy similar, entre 18 y 22% para cada uno, no obstante el plantel Sur tiene la mayor cantidad de profesores impartiendo asignaturas 22%, mientras que Azcapotzalco y Naucalpan tienen el menor número asignado 18% c/u.¹⁴¹

Respecto de la distribución por áreas, más de la mitad de la planta docente se concentra en ciencias experimentales y matemáticas, lo cual responde a que en dichas áreas los grupos están conformados por 25 alumnos.¹⁴²

En cuanto a la distribución por nombramiento, de los 3,380 profesores que conforman el total de la planta docente del CCH, solo 809 son maestros de

¹⁴⁰ *Ibidem*, pág.94.

¹⁴¹ *Loc. Cit.*

¹⁴² *Ibidem*, pág.98.

carrera, con todos los beneficios económicos que esto implica, y de los 2, 571 restantes sólo 1,045 tienen la definitividad en alguna asignatura (lo que les asegura que les respeten la materia, el grupo y semestre que imparten), esto se ve reflejado, como ya se anticipó, en bajos salarios y un escaso sentido de pertenencia al cuerpo docente de la UNAM.

En el rubro de la distribución de los profesores por escolaridad, los datos apuntan que del total de la planta docente, el 10% del profesorado (338) no han obtenido el título de licenciatura, la mayor parte (2,439) tiene como máxima escolaridad la licenciatura. Los profesores que cuentan con posgrado se distribuyen de la siguiente manera: (359) tienen el grado de maestros y (54) de doctores, mientras que (126) cuentan con estudios de maestría y (22) con estudios de doctorado inconclusos.¹⁴³

La gran mayoría de profesores con doctorado y maestría se encuentran en el área de ciencias experimentales, en el otro extremo, el mayor número de profesores pasantes pertenece al área de idiomas y talleres, destaca el hecho de que en su mayor parte los profesores con maestría (117) y doctorado (21) se encuentran en el plantel sur.

Respecto de la antigüedad, los profesores de hasta cinco años son los más numerosos (939) y sumados a los profesores con una antigüedad entre seis y diez años (556) se tiene a (1,495) profesores 44% del total, esto se debe en gran parte a la división de grupos del idioma inglés, la cual implicó la apertura de más grupos.¹⁴⁴

En torno del género los hombres ocupan un total de (1,763) vacantes, superando en 10 % a las que ocupan las mujeres (1,442), aunque las mujeres superan en número a los profesores en el área de talleres e idiomas.

En cuanto a la institución de procedencia de los profesores de los 3,380, 2,335 (69%) provienen de la UNAM, 427 (13%) del IPN, 249 (7%) de la UAM y 319

¹⁴³ *Ibidem*, pág.99.

¹⁴⁴ *Ibidem*, pág.102.

(1%), de otras instituciones. Respecto de los alumnos MADEMS que están participando como profesores hay un total de 38 titulados en experimentales y 37 no titulados, 21 titulados de historia y 40 no titulados, 14 titulados de talleres y 59 no titulados, formando un total de 83 titulados y 172 no titulados.¹⁴⁵

Para ingresar al Colegio los profesores deben acreditar con calificación mínima de ocho los exámenes de conocimientos y habilidades disciplinarias para la docencia, durante el periodo (1998-2011) de los 4,339 profesores que presentaron el examen sólo 2,584 obtuvieron la calificación requerida, obteniendo con esto la posibilidad de ingresar al Colegio.

Si se pone una vez más el énfasis en el área de historia, sólo el 40 % de los docentes que imparten Historia de México I y II y/o Historia universal I y II, son egresados de la carrera, el resto proviene de carreras afines, entre las que destacan sociología, economía, ciencias políticas y administración pública.¹⁴⁶

El Colegio ha tenido a lo largo de su historia varios programas con la finalidad de perfeccionar el ejercicio docente, ejemplo de esto es la creación de las plazas de profesor de complementación en el año de 1974, las de profesor de carrera de enseñanza media superior en 1976, en 1985 se introdujo la categoría de profesor de carrera en el bachillerato universitario: “actualmente existen 809 profesores de 3, 380 con el nombramiento de profesor de carrera”.¹⁴⁷

De 1994 a 2002 se ha implementado el Programa de Apoyo a la Actualización del Personal Académico (PAAS) del bachillerato, organizado por la Secretaría General de la UNAM. En 2008 El Consejo Técnico estableció la obligatoriedad de los cursos Modelo Educativo, Conocimiento del Colegio, Sentido y Orientación de las Áreas, Departamentos y su expresión en los programas de estudio y Conocimiento y Aplicación de los Programas.

De 2003 a 2008 La Dirección General de Personal Académico (DGAPA) convocó a los profesores de bachillerato al Programa de Actualización y

¹⁴⁵ *Ibidem*, pág.105.

¹⁴⁶ *Ibidem*, pág.110.

¹⁴⁷ *Ibidem*, pág.113.

Superación Docente (PASD). En 2009 se implementó el programa Habitat Puma, destinado a incrementar los conocimientos y habilidades en el uso de las TIC, aplicándolas en su actividad docente. En 2010, se implementaron las Jornadas de Planeación de Clase, cuyo objetivo desarrollar herramientas básicas para planear clases.

El colegio reconoce que se tratan de cursos inconexos y que se deja en manos del profesor la labor de la sistematización [...] muchos de los concursos tienen un nulo impacto en la práctica docente debido a las limitaciones que en ellos se presentan [...] Las constancias se entregan a pesar de que los profesores no cumplen con los criterios de asistencia y puntualidad, no realizan las lecturas y actividades propuestas en el curso, y sobre todo, no se solicita que muestren evidencia de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en el curso.

Existe un instrumento mediante el cual el Colegio mide algunos aspectos de del trabajo docente, tales como: la planeación, el desarrollo del curso, las formas de evaluación y la interacción profesor alumnos, se le conoce como cuestionario de actividad docente CAD. "...los resultados han sido homogéneos y dejan ver que en términos generales, los alumnos tienen una opinión positiva a cerca del desempeño de la planta docente.¹⁴⁸

A continuación presento los parámetros de medición en la precepción que los propios profesores tienen de sí mismos, así como una síntesis de los tópicos que nos permiten comprender el perfil del docente en el CCH.

Parámetros:

Opinión de profesores respecto a su labor docente				
AFIRMACIÓN	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

Los datos muestran que la mayor parte de los profesores está totalmente de acuerdo con que su trabajo es de relevancia para la sociedad (85.4%) y que a través de éste experimentan éxito y felicidad (60%). En contraste con estas cifras,

¹⁴⁸ *Ibidem*, pág.122.

el 22.7% de los profesores expresó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en que frecuentemente experimentan frustración y ansiedad en su trabajo.¹⁴⁹

El 52% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con el salario que perciben. Sólo el 47.2% manifestaron tener claro lo que debe hacerse para plasmar el modelo educativo en el trabajo con los alumnos, el 65.6% estuvo de acuerdo en que los alumnos los respetan, 87% señala que los alumnos tienen una actitud positiva en sus clases, aunque por otra parte, el 57% afirma que en a la mayoría de los alumnos no les interesa la escuela.¹⁵⁰

El 63% estuvo de acuerdo en que las deficiencias académicas previas de los estudiantes impiden que estos se apropien de los conocimientos correspondientes al bachillerato, aunque el 76% indicó que el desempeño de los estudiantes depende en buena medida del docente.

El 75% de los profesores manifestó interés por desarrollar su carrera académica dentro del colegio, sólo el 22.1% opina que tienen posibilidades de obtener mejores condiciones laborales, este hecho está evidentemente relacionado con la apertura insuficiente de plazas de carrera y concursos de definitividad.¹⁵¹

Como un balance general de esta última parte numérica y se debe tomar en cuenta que de los 3, 380 profesores 76% son de asignatura y sólo el 24% de carrera, podemos decir que para que surja un fuerte sentido de pertenencia al Colegio, así como una identidad bien cimentada en el cuerpo docente, y más aún, una verdadera tradición académica, es necesario que las oportunidades para ascender laboralmente sean reguladas mediante mecanismos transparentes y honestos.

El cuerpo docente del CCH es heterogéneo, lo cual se debe a las posibilidades económicas y de desarrollo que ofrece la propia institución, el trabajo

¹⁴⁹ *Ibidem*, pág.129.

¹⁵⁰ *Ibidem*, pág.130.

¹⁵¹ *Ibidem*, pág.131.

colegiado, tanto por área de conocimiento, como inter y multidisciplinar debe extenderse a todo el cuerpo docente, con la finalidad de tener mejores resultados.

En el presente apartado se han analizado las características laborales, socioeconómicas y profesionales de los profesores mexicanos de bachillerato, para lograrlo se describieron algunas de las tradiciones que han sido reproducidas durante el devenir del SEM, tales como: la selección y jerarquización, el giro de Tyler y la tradición eficientista, destacando los rasgos principales de cada una y su aportación a la forma en que se practica la docencia actualmente.

Después, se valoraron los diferentes posicionamientos disciplinares que los profesores de historia han mantenido durante el devenir del SEM, los cuales han transitado del positivismo, psicométrico y catequista, al materialismo histórico permeado de elementos didácticos de un constructivismo mal comprendido y mal aplicado.

También se describieron los diferentes niveles epistemológicos que interactúan durante el ejercicio docente y se enumeraron las ventajas de conocerlos en el nivel teórico. Finalmente, se explicaron las características específicas de los profesores del CCH, para lo cual, se tomaron en consideración sus momentos de formación, condiciones económicas, distribución y rango dentro del Colegio, escolaridad, antigüedad, género, escuela de procedencia, carrera de origen, programas de actualización y algunas evaluaciones cualitativas a las que han sido sujetos.

*“Tu me recuerdas el mundo de un adolescente,
un seminiño asustado mirando a la gente,
un ángel interrogado,
un sueño acostado, la maldición
¡la blasfemia de un continente!
y un poco de muerte. Y un poco de muerte”*

Silvio Rodríguez

2.3. El alumno

El objetivo de este apartado es describir el perfil general de los alumnos que han estudiado en el colegio, para lograrlo, se han tomado como referencias las trayectorias de las generaciones 2009 a 2011, de las cuales se obtuvieron los siguientes indicadores, a saber: edad, género, lugar de residencia, conformación e ingreso familiar, clima educativo, bienes y servicios, condiciones de salud, adicciones, vida sexual, escuela de procedencia, promedios y rendimiento académico.

Además se abordarán aspectos socioculturales y psicológicos propios de la condición adolescente que atraviesan los educandos durante su estancia en el Colegio, todo esto con la finalidad de alcanzar comprensión en torno de las principales características de los alumnos con los que se trabajará la parte práctica del presente trabajo.

Según datos del Examen de Diagnóstico Académico, los alumnos ingresan con deficiencias en el conocimiento matemático y problemas de lectoescritura, no obstante, la mayoría de ellos poseen buenos promedios y se consideran a sí mismos buenos estudiantes.

Las edades del 80% de los alumnos que han ingresado del 2004 a la fecha se ubican en el rango de 14 y 15 años, son jóvenes que han estudiado de manera ininterrumpida desde los niveles básicos, están entrando en la adolescencia, y por tanto, se encuentran en el proceso de construcción de su identidad, autoestima y autoimagen.

En cuanto al género, el porcentaje de hombres que ingresaron al CCH en el periodo de 2005 a 2012 es del 48% mientras que las mujeres ocupan el 52% de la

matrícula, haciendo evidente la preocupación del Colegio por mantener el principio de equidad.¹⁵²

En relación al lugar de residencia, el 49.3 del estudiantado proviene del Estado de México y sólo el 50.7% proviene del Distrito Federal, esto es particularmente significativo ya que los que viven en el Estado ocupan entre dos y tres horas diarias de traslado y los que viven en la ciudad ocupan de 25 a 40 minutos. Evidentemente es uno de los factores que influyen poderosamente en el considerable rezago y la elevadísima deserción de la población estudiantil.

Respecto de la conformación familiar, el 10% es hijo único, el 36% tiene 1 hermano, el 45% tiene 2 o 3, el 5% tiene 4 o 5 y sólo el 1% tiene más de 5.

Si se contrasta con los porcentajes de la EMS en general -presentados en el apartado anterior-, el clima educativo o escolaridad de los progenitores es relativamente alto ya que el 25% de los padres tiene licenciatura y/o posgrado y el 18% de las madres también cuentan con esta clase de preparación.

El 80% restante se distribuye en términos aproximados de la siguiente manera: el 14% de ambos padres, tiene primaria, el 26% tiene la secundaria, el 1.5% escuela normal, el 8% carrera técnica y casi el 20% bachillerato. Como se hace evidente el 40% de la matrícula vive en hogares de clima educativo bajo y/o medio bajo, es decir donde los progenitores sólo cuentan con primaria y secundaria.¹⁵³

En torno de la actividad que los progenitores realizan, se puede decir -en términos aproximados- que el 87% de los padres recibe remuneración y sólo el 3.5% de ellos no percibe sueldo alguno, en contraposición, sólo el 62.5% de las madres recibe salario, mientras el 37% de ellas realizan actividades no remuneradas.¹⁵⁴

¹⁵² Laura S. Román Palacios, Coord., *Op. Cit.*, pp.17, 18 y 19.

¹⁵³ Irene Ana María García Pérez y Miguel Ortega del Valle, Coord. *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General, México, 2012, pág.12.

¹⁵⁴ Laura S. *Op. Cit.*, pág.33.

Respecto de las personas con las que viven los alumnos de las generaciones 2005 a 2011, el 95% de los estudiantes vive con sus padres y el 80% no trabaja. En adición a lo anterior, el 2.53% de ellos vive con otros familiares, por lo tanto, el 98% de los educandos tiene apoyo de algún familiar para seguir estudiando. El diagnóstico dejó pendiente la indagación de si del 95% de los que viven con sus padres, lo hacen con ambos o con alguno de los dos, siendo este un dato de primer orden.

En el ámbito de los ingresos, poco más del 80% de las familias perciben menos de seis salarios mínimos, situación constante de la generación 2006 a la 2011, es decir, las familias de los estudiantes subsisten con un bajo ingreso económico, sobre todo si consideramos que están compuestas por cuatro o cinco integrantes.¹⁵⁵

Si se toma en cuenta que el salario mínimo mensual es de 2,220.416, el 20% de las familias de los alumnos viven aproximadamente con \$4,400 al mes, el 40% con \$8,800, el 10% con \$15,400, el 4% con \$19,800 y finalmente otro 4% con más de \$20,000 al mes. Esto significa que el 60% de los estudiantes del CCH viven con menos de \$9,000 al mes.

De los bienes y servicios a los que los educandos tienen acceso en casa, cabe señalar que el 20% cuenta con televisión por cable, el 70% con teléfono celular, casi un 89% cuenta con línea telefónica, el 50% tiene computador a en casa y de este último porcentaje el 70% cuenta con servicio de internet, esto es válido para la generación que entró en 2011, lo que nos permite anticipar que hoy en día, por lo menos el 80% de los alumnos cuentan con computadora en casa.¹⁵⁶

El uso de enciclopedias, libros, revistas, periódicos y mapas como fuentes básicas de información, ha presentado una considerable disminución, ya que los alumnos prefieren el uso de internet, el cual ha pasado de 44% en 2006 al 68% en

¹⁵⁵ *Ibidem*, pág.34.

¹⁵⁶ *Ibidem*, pág.35.

2011. Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes lleva a cabo sus actividades de estudio de manera individual en casa.¹⁵⁷

En cuanto al rubro de la salud, se destaca que sólo el 14% considera que tiene sobrepeso, cerca de la mitad de los estudiantes afirma tener antecedentes familiares de hipertensión arterial y diabetes, no obstante no perciben como problema grave el sobrepeso y la obesidad.

El 24% de los estudiantes reconoce que toma bebidas alcohólicas una vez al mes, el 22% tiene problemas de salud visual, 32% declara haber sido hospitalizado al menos 1 vez, el 24% afirma tener baja cohesión familiar y el 18% indica que tarda demasiado en el tránsito entre su casa y la escuela.¹⁵⁸ Es importante acotar a estas estadísticas que el problema de alcoholismo se agrava conforme avanza la trayectoria de los educandos en el Colegio.

Respecto del indicador sobre la vida sexual, de toda la matrícula que va de 2005 a 2011, el 83% declaró no estar activo, pero entre quienes sí hay actividad sólo la mitad usa condón. Más del 90% declara no consumir tabaco, el 85% tiene un proyecto de vida muy definido y buenas relaciones interpersonales, así como una buena situación económica.¹⁵⁹

En cuanto a su escuela de procedencia el 85% afirma venir de escuela pública, el 11% de escuela privada, y el 5% de ambas. El 51% afirma que su secundaria estaba en el Distrito federal, mientras que el 47% afirma que estaba en el Estado de México.¹⁶⁰

El 95% de estudiantes terminó la secundaria en 3 años, mientras sólo el 5% lo hizo ocupando más tiempo. En cuanto a los promedios de egreso de la

¹⁵⁷ Laura Muñoz Corona y Juventino Ávila Ramos Coords., *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso* Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General, México, 2012, pág.30.

¹⁵⁸ Irene Ana María, *Op Cit.*, pág. 38.

¹⁵⁹ *Ibidem*, pág.37.

¹⁶⁰ Laura Muñoz Corona y Juventino Ávila Ramos, *Op. Cit.*, pág. 43.

secundaria casi el 50% de las señoritas tiene 10, mientras que el 40% de los jóvenes tiene entre 7 y 8 de calificación.¹⁶¹

En relación con las calificaciones obtenidas en el examen de ingreso a la UNAM, se sabe que la generación 2012, no tuvo ningún 6, el 80% se concentra entre el 7 y el 8 y sólo el 5% alcanza la máxima calificación. Una vez dentro del Colegio, el promedio de regularidad en los alumnos desciende al terminar tan sólo el primer semestre, llegando al 50%.¹⁶²

Al término del primer semestre, un número importante de educandos, poco más de la mitad, reprueba entre una y seis asignaturas: “de los 10, 058 alumnos regulares el 69% son del turno matutino y sólo 31% del turno vespertino [...] durante tercer y cuarto semestre el nivel de reprobación llega hasta 75%, finalmente, sólo el 57% logra salir en los tiempos establecidos.”¹⁶³

Después de analizar 40 años de trayectorias escolares, el Colegio ha detectado tres modos de comportamiento en los estudiantes:

Estudiantes capaces de superar sin mucha dificultad los cambios y que en consecuencia continúan con sus estudios, alumnos que no logran adaptarse a los cambios y al acumular materias reprobadas terminan por abandonar definitivamente la escuela, y un grupo más que se aleja de la vida académica sin dejar de asistir a clases, hasta que un evento de su vida los hace reconsiderar el valor de los estudios y retomarlos.¹⁶⁴

En este sentido, la observación directa que se realizó de este fenómeno, tanto como estudiante del CCH Vallejo –durante 6 años-, como la que se llevó a cabo siendo maestrante de MADEMS, hacen evidente la falta de un andamiaje pedagógico que permita a los alumnos transitar de manera sistemática del modelo pedagógico que han internalizado durante toda la educación básica, es decir el heteroestructuralismo, hacia un modelo autoestructuracionista o interestructuracionista como el que plantea la institución.

¹⁶¹ *Ibidem*, pág.46.

¹⁶² *Ibidem*, pág.90.

¹⁶³ *Ibidem*, pág.95.

¹⁶⁴ Laura S. Román, *Op. Cit.*, pág.20.

Se entiende por Heteroestructuralismo: una forma pedagógica que implica un conocimiento mecánico, lineal y disociado, en el cual la ciencia es neutral porque no se ocupa de cómo surgen las hipótesis, ni de cuáles son los motivos de quienes la formulan, sino de cómo se convalidan. En este modelo el profesor es un técnico que aplica teorías y/o portador del conocimiento del área, el aprendizaje del alumno está basado en la memoria -concepción del alumno vasija- y se considera que se puede llevar a cabo una práctica profesional científica, sin conocer ni preocuparse por los valores que sustentan la propuesta teórica, ni por los efectos de la misma, en suma, supone un conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas.¹⁶⁵

Se entiende por autoestructuracionista o interestructuracionista: un modelo pedagógico que supone la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón, en el cual no hay objetividad ni verdad única. En este modelo el docente actúa como agente crítico al confrontar la acción y sus marcos referenciales previos y el alumno construye estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que le permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos, es decir, se va de la teoría a la práctica en un proceso dialéctico. El aprendizaje ocurre socialmente y se contextualiza socio-históricamente.¹⁶⁶

Cuando los estudiantes se enfrentan a las enormes libertades que otorga el colegio, a sus cuantiosos espacios y a una manera enteramente distinta de mirar la educación, no todos logran hacer una adecuada distribución de su tiempo y comprender que la una gran libertad, implica una gran responsabilidad.

Uno de los grandes problemas que la presente investigación ha detectado es que se deja por completo en manos del estudiante la asimilación del modelo pedagógico y filosófico que rige la institución, lo cual es uno de los principales factores que causan el rezago académico. Es fundamental que los profesores dediquen tiempo efectivo de las clases a explicar las condiciones del SEM, la

¹⁶⁵Liliana Sanjurjo, *Op. Cit.*, pág.34.

¹⁶⁶ *Ibidem*, pág.22.

postura que tiene el bachillerato universitario frente a las grandes instituciones internacionales y en qué consisten el modelo educativo del colegio y no sólo limitarse a charlas informales en torno de la libertad y la responsabilidad o remitirlos a portales electrónicos.

Se trata de ir transitando de un modelo a otro paulatinamente en términos pedagógicos, mientras se les hace explícito –de manera formal- el punto de vista epistemológico que subyace en las prácticas educativas que se plantea rijan la vida escolar dentro de la UNAM y concretamente en el CCH.

El problema de la reprobación es uno de los más graves en la vida del colegio, los indicadores de la generación que entró en 2009 apuntan que la suma de los reprobados y los NP (no presento) después del segundo semestre es de casi 38, 755 reprobados y/o rezagados, contra, 158,883 aprobados, de los cuales ninguno rebasa el 8.3 de promedio. Para el segundo año los indicadores se disparan dramáticamente y vemos que hay 49, 971 alumnos en situación de reprobación o NP, contra los 156, 481, en situación aprobatoria, cuyo promedio máximo es 8.23.¹⁶⁷

Los datos más recientes que ofrece el colegio son en torno de la generación que entró en 2011, de los cuales se presenta la siguiente tabla:

Asignatura	Generación 2011, ciclo escolar 2010-2011							
	Alumnos	Acreditación	Reprobados	NP	Promedio			
Matemáticas I	18,146	13,467	74%	3,462	19%	1,217	7%	7.11
Taller de Cómputo	18,116	15,318	85%	1,491	8%	1,307	7%	8.00
Química I	18,139	14,662	81%	2,286	13%	1,191	7%	7.39
Historia Universal Moderna y Contemporánea I	18,139	15,058	83%	1,909	11%	1,172	6%	7.69
TLRIID I	18,139	15,022	83%	1,979	11%	1,138	6%	7.84
Francés I	1,942	1,668	86%	136	7%	138	7%	8.04
Inglés I	16,198	14,168	87%	1,209	7%	821	5%	8.02
Matemáticas II	18,125	12,846	71%	2,799	15%	2,480	14%	7.34
Química II	18,127	13,675	75%	2,173	12%	2,279	13%	7.53
Historia Universal Moderna y Contemporánea II	18,124	14,303	79%	1,621	9%	2,200	12%	8.02
TLRIID II	18,126	14,071	78%	1,798	10%	2,257	12%	7.98
Francés II	1,936	1,499	77%	198	10%	239	12%	8.02
Inglés II	16,190	13,224	82%	1,331	8%	1,635	10%	8.04
Total primer año	199,447	158,981	80%	22,392	11%	18,074	9%	7.72

En la tabla anterior se presentan sombreadas las asignaturas con índice de acreditación menor a 80%. En el segundo semestre el abandono duplica al del primer semestre, pasando de un promedio de 7% a 14%. Las asignaturas con

¹⁶⁷ Laura Muños Corona y Juventino Ávila Ramos, Op. Cit., pág. 98.

mayor reprobación son Matemáticas I con 19%, Matemáticas II con 15%, Química I con 13% y Química II con 12%.¹⁶⁸

En el caso de Historia, se inicia con un 83% de aprobación, el 11% son reprobados y sólo el 6% tuvo NP, sumando 17% de rezago. Para el segundo semestre disminuyeron a 79% los aprobados, también disminuyeron los reprobados bajando a 9%, no obstante se duplica el porcentaje de NP a 12%, sumando 21% de rezago en la asignatura.

El contraste entre la generación 2009 y la 2011, en cuanto al número de rezagados después del primer año es que la primera tuvo 38,755 rezagados, contra 40,468, de la segunda, es decir 1, 713 rezagados más en 2011.

Durante el segundo año de la generación 2011, el colegio presentó la siguiente tabla:

Asignatura	Generación 2010, ciclo escolar 2011							
	Alumnos	Acreditación	Reprobados		NP	Promedio		
Matemáticas III	17,045	11,312	66%	2,974	17%	2,759	16%	7.29
Física I	17,045	13,009	76%	1,991	12%	2,045	12%	7.57
Biología I	17,046	13,344	78%	1,824	11%	1,878	11%	7.64
Historia de México I	17,046	13,223	78%	1,800	11%	2,023	12%	7.89
TLRIID III	17,046	13,520	79%	1,354	8%	2,172	13%	8.08
Francés III	1,817	1,408	77%	117	6%	292	16%	7.96
Inglés III	15,232	12,235	80%	1,058	7%	1,939	13%	8.00
Matemáticas IV	17,007	11,198	66%	2,190	13%	3,619	21%	7.56
Física II	17,008	12,664	74%	1,800	11%	2,544	15%	7.75
Biología II	17,007	13,091	77%	1,537	9%	2,379	14%	7.96
Historia de México II	17,008	12,854	76%	1,539	9%	2,615	15%	8.10
TLRIID IV	17,009	12,643	74%	1,386	8%	2,980	18%	8.19
Francés IV	1,806	1,315	73%	142	8%	349	19%	8.12
Inglés IV	15,201	11,767	77%	1,008	7%	2,426	16%	8.17
Total segundo año	204,323	153,583	75%	20,720	10%	30,020	15%	7.85

El porcentaje de acreditación más bajo corresponde a las asignaturas Matemáticas III y IV, ubicándose como las asignaturas del tronco común con mayor reprobación. En términos generales, el cuarto semestre se ubica como el de menor número de acreditados.

En el caso de tercer semestre, la deserción promedio de las asignaturas se ubica alrededor de 13% y en cuarto semestre se acentúa a 17%, para ubicar el abandono en 15% durante este segundo año. Además, se observa que el número

¹⁶⁸Ibidem, pág.68.

de alumnos que cursan el segundo año disminuyen de alrededor de 18,000 alumnos a 17,000, lo que representa una merma derivada de los alumnos repetidores y de aquellos que abandonan la escuela.¹⁶⁹

Como se hace evidente a la luz de los datos, es durante el tercer y cuarto semestre que se presenta un nivel de deserción alarmante, las principales causas son: académicas, ambientales, pedagógicas, y socioeconómicas.

Las académicas más comunes son las que están vinculadas a las materias que llevan una secuencia de lo simple a lo complejo, cuando llegan a tercer semestre muchos de los estudiantes no lograron acumular los conocimientos previos necesarios para acreditar con éxito, es el caso de las matemáticas, las biología y las químicas.

En el caso de la historia podemos ver que el nivel de rezago durante el segundo año de CCH es de aproximadamente 5, 000 alumnos, es decir el 22%, de la generación, aunque cabe destacar que Historia Universal se encuentra en la lista de las de mayor acreditación de las generaciones recientes.

Cálculo, cibernética, matemáticas, estadística, temas selectos de filosofía, física y geografía se encuentran entre las asignaturas con menos porcentaje de acreditación, para las generaciones 2005 a 2011, en contraposición, Inglés, Francés, Redacción, Cómputo, Historia Universal, Ciencias de La Salud, Química y Psicología son las de mayor acreditación.

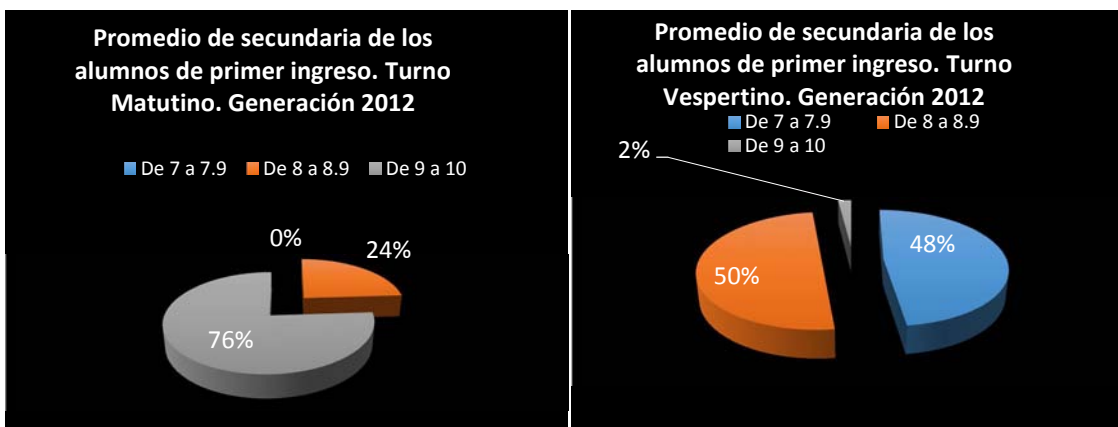
En cuanto a los factores socio-económicos. -como se mostró en el capítulo anterior- existe una correlación evidente entre el nivel financiero, el clima escolar de las familias y el rendimiento académico de los estudiantes del SEM.

En el turno vespertino el nivel de graduación en tiempo y forma asciende a sólo a 36%, mientras que en el turno matutino llega a 75%. No existe evidencia exacta de que del 100% de la generación –mañana y tarde- que ingresa cada año sea el 54% que sí egresa en sus tres años el que cuente con las mejores

¹⁶⁹ *Ibidem*, pág.69.

circunstancias económicas, de lo que sí hay evidencia es de que los alumnos son discriminados en función de su promedio al asignarles turno.

A continuación se presentan 2 gráficas que ponen en evidencia la situación, estos cuadros fueron elaborados por el profesor Dr. Carlos Campos Cruzado, quien los presentó dentro del marco del Concurso de oposición abierto para ocupar la plaza de Profesor de Carrera Asociado “B” de Tiempo Completo en las asignaturas Historia de México I y II. Publicada en la Gaceta UNAM Núm. 4, 395 de fecha 23 de enero de 2012. Cabe destacar que el Doctor lleva más de 20 años como profesor en el colegio.



Eficiencia terminal por turno de las generaciones 2005 a la 2009

GENERACIÓN	AÑO DE EGRESO	TURNO MATUTINO		TURNO VESPERTINO	
		EFICIENCIA	PROMEDIO	EFICIENCIA	PROMEDIO
2005	2007	65.5%	8.54	27.0%	8.23
2006	2008	67.2%	8.55	29.6%	8.20
2007	2009	71.1%	8.52	31.5%	8.17
2008	2010	74.3%	8.55	35.1%	8.14
2009	2011	75.1%	8.56	36.1%	8.18

Fuente: Secretaría de Informática, con base en los archivos de pase reglamentado proporcionados por la DGAE.

Como podemos anticipar, hay una relación directa entre el turno que se asigna y el promedio del estudiante, si atendemos la correlación entre nivel de aprovechamiento y la pobreza podemos afirmar que esta discriminación por promedio también agrupa a los jóvenes en estatus socioeconómicos y culturales.

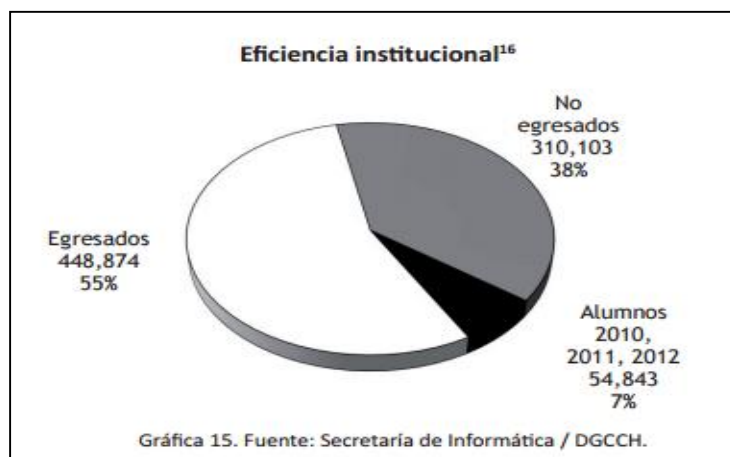
Es importante remarcar que el porcentaje de alumnos que ingresa a al colegio con altos promedios coincide con el porcentaje de eficiencia terminal,

desafortunadamente no existe un seguimiento alumno por alumno que pudiera confirmar esta conjetura, no obstante, si se toma en cuenta la explicación del apartado anterior, se puede especular -con criterio de causa- que es altamente probable que así sea.

En adición a lo anterior, varios profesores de distintas áreas coinciden en señalar que los alumnos del turno matutino son hijos de familia con altos ingresos, lo cual se nota en su forma de comportarse, el tipo de ropa que utilizan, la calidad de sus teléfonos, el nivel de nutrición y el tipo de lenguaje que emplean durante las clases. Siendo notorio el contraste con lo que ocurre en el turno vespertino.

Es importante puntualizar que el colegio ha distinguido tres formas de asumir el egreso: 1) Eficiencia terminal, la cual se entiende como el egreso de los alumnos de una generación que concluye sus estudios en tres años, 2) Eficiencia acumulada, la cual corresponde al egreso de los alumnos de una generación a través de los años y 3) Eficiencia institucional, la cual hace referencia al egreso histórico de todas las generaciones que han transitado por el CCH.¹⁷⁰

En términos generales el total de alumnos que han cursado CCH de 1971 a 2012 es de 813, 820 de los cuales han egresado sólo 448, 872, es decir el 41%, de los matriculados en CCH no egreso.



¹⁷⁰ Laura S. Román Palacios, *Ibidem*, pág.64.

El CCH ha incrementado casi en un 10% su tasa de eficiencia terminal de la generación 2005 a la 2011, es decir se pasó de 47% a 57% no obstante el Colegio reconoce en su diagnóstico: “es necesario mejorar este indicador, no sólo en su aspecto cuantitativo, sino sobre todo en el cualitativo, es decir, en la calidad de la formación de los alumnos”.¹⁷¹

Para redondear los indicadores estadísticos se debe agregar que el promedio de los alumnos en el momento del egreso no rebasa el 8.45, que las mujeres tienen una probabilidad 20% más alta que los hombres de terminar dentro de los tiempos estipulados por la institución, y además, que la gran mayoría de los alumnos –dos terceras partes-, aspiran a las carreras de: derecho, medicina, psicología, arquitectura y contaduría dejando de lado más de la mitad de la oferta educativa de la UNAM.¹⁷²

Para concluir la parte estadística de este apartado se debe mencionar que en lo concerniente a la incursión de los egresados en el mercado laboral, los alumnos del Colegio se desempeñan de la misma manera que sus compañeros de la ENP y de otros sistemas de bachillerato, tienen ocupaciones similares, en los mismos sectores económicos, en proporciones similares al sector laboral, trabajo fijo, horas de trabajo semanales, remuneración económica y correspondencia entre sus estudios y su desempeño laboral.

Otro aspecto de primer orden en las características de los educandos es la condición de adolescentes, la cual tiene tres aspectos principales, el primero es de orden biológico, e implica transformaciones físicas elementales (que por cuestiones de espacio no se mencionarán), las cuales ocurren durante el intervalo que va de entre los 13 o 14 años a los 19 o 21 aproximadamente, el segundo, es de orden cultural y responde a los códigos simbólicos propios de cada sociedad y el tercero es de orden psíquico y responde al problema de la reorganización total del ser.¹⁷³

¹⁷¹ *Loc. Cit.*

¹⁷² *Ibidem*, pág.69.

¹⁷³ Aníbal Ponce, *Adolescencia Educación y Sociedad*, Cultura Popular, México, 1976, pág.17.

Las condiciones sociales son determinantes para que exista una noción de adolescencia o no en los individuos de una sociedad dada. Actualmente el sistema económico prima la juventud como una mercancía que es de alta demanda, las personas están dispuestas a pagar casi cualquier costo por no envejecer o madurar. Así en México, se tiene el síndrome del *adultescente* o del *chavoruco* del cual ya anticipaban un buen esbozo, tanto Roger Bartra como Samuel Ramos quienes declararon en torno del mexicano, adjetivos como: adolescente eterno, incompleto, inacabado y/o ajolote.¹⁷⁴

La antropóloga cultural Ruth Benedict también había anticipado desde la segunda mitad del siglo pasado las consecuencias de la actual organización escolar: “La imitación temprana de una conducta “adulta” por una parte, y el periodo prolongado de educación, por otra, han aumentado la duración de la adolescencia social y creado una “pauta cultural de adolescencia colectiva”.¹⁷⁵

La juventud básicamente se ha vuelto un bien consumible, una mercancía que se puede comprar durante los primeros cincuenta años de vida, el punto central estriba en que los adolescentes en sí son un mercado muy amplio en nuestro país, según cifras del último censo, en este momento la mayoría de la población mexicana está entre los 15 y los 35 años de edad, de ahí que la prolongación artificial de la adolescencia resulte un buen negocio.

El culto a la juventud propio de la visión norteamericana y de buena parte de occidente en general, desprecia la madurez y la vejez, como signos de lo anacrónico, caduco e inservible, privilegiando la ingenuidad traviesa como signo de bondad implícito, la simplicidad es social y psicológicamente recompensada.

Una característica fundamental propia de la sociedad mexicana y que influye terminantemente en la manera en la que se piensa a sí misma, es la discontinuidad artificial en el devenir de los seres humanos producto directo de la

¹⁷⁴ Nos referimos a los libros: Roger Bartra. *La jaula de la melancolía*, Grijalbo, México, 1987 y Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, Espasa-Calpe Mexicana, México, 1984.

¹⁷⁵ Ruth Benedict, “Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural”, en Irving Louis Horowitz Coord., *Historia y elementos de la sociología del conocimiento: contenido y contexto de las ideas sociales*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1964, pág.39.

organización del SEM, concretamente a las divisiones escolares que hay de un nivel a otro, las llamadas salidas de primaria, secundaria o de la preparatoria, marcan verdaderos hitos en la vida de las juventudes mexicanas.

Súbitamente los egresados tienen que desenvolverse en nuevas actividades y responsabilidades de las cuales habían sido arbitrariamente eximidos durante su infancia, es decir, los roles de niño excluyen culturalmente e incluso por ley, el trabajo y muchos tipos de compromisos, esperando que repentinamente después de cumplir los niveles escolares básicos adopten posiciones maduras y responsables con las cuales no tienen experiencia práctica alguna.¹⁷⁶

El niño crece y se convierte gradual e imperceptiblemente en adolescente y el adolescente, se convierte de la misma manera gradual, en adulto. Esto refutó la teoría de que hubiera distintas etapas y nítidas líneas divisorias entre las diferentes épocas, etapas y fasces del desarrollo.¹⁷⁷

Es importante señalar, los aspectos biológicos y sociales se entrecruzan durante la transformación psíquica que sufre y goza -simultáneamente- el educando que está en las aulas, entre los que destacan: la transformación de su estructura de valores, la modificación radical en su forma de percibir el mundo, la consolidación de la identidad, la internalización del auto concepto, la reafirmación de su auto estima, en suma, la construcción de un símbolo de sí mismo o la reorganización total de la personalidad -si se prefiere- tanto en el plano social como en el individual.¹⁷⁸

La transformación en la estructura de valores de los jóvenes del CCH, está profundamente ligada a las condiciones en las que está organizado el SEM, ya que a partir de su ingreso al bachillerato, pasará más tiempo con sus compañeros de escuela que con su propia familia, por lo tanto se deberá adaptar a este nuevo

¹⁷⁶Jean Piaget y B. Inhelder, *Op. Cit.*, pág. 198.

¹⁷⁷ Ruth Benedict, *Op. Cit.*, pág.106.

¹⁷⁸ Carmen Meriño Gamiño, *Op. Cit.*, pág.46.

grupo, el cual tiene reglas y valores propios que en un momento determinado serán más importantes que los inculcados por la propia familia.¹⁷⁹

La interrelación de los sistemas de pensamiento y los afectivos, con una vida social que se amplía cada vez más repercuten en la maduración total del individuo, en la creciente diferenciación que puede lograr, entre lo que es su realidad interna y externa, llega a servirle como pase para construir una concepción del mundo que puede decirse es propia.¹⁸⁰

Así al transmutar sus valores morales, se modifican sus pautas de conducta, las cuales generan nuevos hábitos -comunes con sus coetáneos-, los cuales pueden ser positivos o negativos, y finalmente, el sentido lógico que orienta sus acciones cambia para dar paso a un nuevo estado de percepción de la realidad, en el cual él tiene un nuevo rol, ya que el escenario que le proporcionan sus pares es único, pues en él puede desarrollar participación como no lo puede hacer en ningún otro ambiente.¹⁸¹

He ahí la importancia del grupo en la reconfiguración de la estructura psíquica del joven cchero, ya que algo tan fundamental como la incorporación de su sexualidad a la imagen de sí mismo está profundamente ligado a su grupo de pares y a las actividades que realice con ellos, sobre todo fuera del aula.

John Horrocks nos brinda un referente en torno de lo que posiblemente ocurre entre el grupo y el individuo:

Es un error determinar el efecto de un grupo en términos de sus actividades abiertas, más bien de la interpretación que hace cada uno y las oportunidades que tiene para la autoafirmación [...] el criterio es más bien aprender la forma en que percibe al grupo y la forma en que funciona dentro de las actividades del mismo [...] de hecho ningún grupo tiene existencia real fuera de la mente de los individuos

¹⁷⁹ Alicia Batllori Guerrero, "el adolescente y la problemática familiar" en *Revista Perfiles educativos*, N°60, 1993, abril-junio, México, pág. 102.

¹⁸⁰ Carmen Meriño, *Op. Cit.*, pág.56.

¹⁸¹ Jean Piaget y B. Inhelder, *Op. Cit.* pág.80.

que lo conforman o de los sujetos que perciben la unión de individuos como grupo.¹⁸²

De este modo, el individuo reconstruye su identidad, remodela su autoconcepto, fortalece o debilita su autoestima, sentido de independencia e individualidad, mediante su grupo de pares, el cual se vuelve el centro de la vida para el joven preparatoriano: "...para lograr la madurez no basta lo biológico, sino que se debe transitar de una identidad personal, a un identidad psicosocial, en la cual el ambiente sociocultural es decisivo."¹⁸³

Ahora bien, la postura de varios psicopedagogos y psicólogos educativos, señala que el trabajo y el proyecto de vida individual, constituyen otra fuente poderosa de autoafirmación, la cual permitiría la inserción en la sociedad adulta.¹⁸⁴

Es en ese punto donde –profesores y autoridades- pueden influir, generando escenarios escolares atractivos donde las juventudes también puedan satisfacer las necesidades biológicas, sociales, culturales y psicológicas propias de la etapa que cruzan. Se trata de asumir que rivalizamos contra la vida que ofrecen los pasillos, las canchas deportivas, las áreas verdes o las discotecas y cantinas cercanas a la institución.

Nuestras clases son un escenario posible de toda la gama a la que los alumnos tienen acceso cuando asisten al Colegio y por lo general, como ya se ha visto en la parte estadística, se sale muy mal parado , las causas son múltiples como ya se ha mostrado, no obstante se puede anticipar, que el perfil sociocultural del estudiante del CCH Naucalpan desarrollado en este apartado es una variable importantísima para la comprensión del actor principal de la realidad educativa que nos hemos dado a investigar.

¹⁸² John Horrocks, *Op. Cit.*, pág. 80.

¹⁸³ Jorge Sánchez Azcona, *Op. Cit.*, pág.45.

¹⁸⁴ Nos referimos a Carmen Meriño, Jean Piaget, John Horrocks, Mauricio Knobel, Batllori Guerrero, B. Inhelder y Sánchez Azcona.

Hasta este punto se han revisado las características generales de los alumnos del CCH, siendo los rasgos más notables: el bajo promedio de secundaria y calificación de ingreso y/o examen diagnóstico, una gran deficiencia en el manejo de la lengua y las matemáticas al momento de ingresar, el tiempo de traslado tan elevado que ocupan más de la mitad de los alumnos para llegar a clases, la discriminación que se realiza mediante la asignación de turno, la situación familiar y económica que viven durante su estancia en el colegio y – sobre todo- el nivel tan elevado de rezago escolar, el cual llega al 41% del total de alumnos que han ingresado desde 1971 hasta 2011.

Es importante resaltar que el clima educativo de los hogares de las generaciones más recientes del colegio se ha modificado notablemente, ya que ha transitado del sector obrero al de servicios, lo cual implica un cambio en la actitud que tienen los padres sobre la importancia del estudio. Los alumnos en general, provienen de escuelas públicas y se ubican en un nivel medio bajo de ingreso familiar. Se puede afirmar que en este momento se cuenta con un estudiantado que en un 90% sólo se dedica a estudiar.

Capítulo 3

Planeando la enseñanza: Pedagogía, Historia e Imagen. Un puente entre tres horizontes

3.1. Del constructivismo epistemológico a su aplicación en la educación

Si se plantea el objetivo de realizar una intervención educativa en alguna institución escolarizada, se deben tomar en cuenta algunos factores para el diseño y aplicación de secuencias y materiales.

En primer lugar, se debe establecer una posición filosófica, teórica y metodológica coherente con la orientación educativa de la institución, ya que esto otorga pautas para el pensamiento y la acción. Además, es en sí un instrumento analítico que permite observar, describir, comprender, explicar y finalmente reflexionar en torno de las actividades, he ahí su importancia: “El examen de los conceptos que sustentan nuestra práctica implicaría una vigilancia epistemológica permanente, decisiva para comprenderla y superarla al cuestionar”.¹⁸⁵

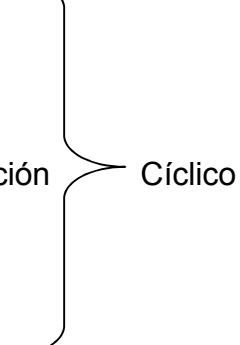
La presente sección, busca definir en el nivel epistemológico la teoría del conocimiento constructivista, la pedagogía asumida como ciencia y el paradigma sociocultural de Vigotsky, con la finalidad de poder utilizar los conceptos que articulan estos sistemas de pensamiento, durante el diseño de secuencias, materiales y, desde luego, durante su aplicación y evaluación.

La evaluación es: “...un instrumento de auto regulación y perfeccionamiento, que actúa desde dentro del proceso instructivo [...] es un componente del proceso de la enseñanza [...] es un proceso que se realiza paralelamente, de forma implícita al mismo proceso didáctico.”¹⁸⁶

¹⁸⁵ Estela Aguilar Mejía, Leonardo Viniegra Velázquez, *Op. Cit.*, pág. 18.

¹⁸⁶ Carlos Rosales, *Op. Cit.*, p.74.

El proceso:

- 1) Planificación de la enseñanza y la evaluación
 - 2) Actuación didáctica y evaluación simultánea
 - 3) Reflexión de la enseñanza según resultados de la evaluación
 - 4) Nueva planificación
 - 5) Intervención
- 

Para realizar el objetivo lo primero que hay que analizar es el modelo pedagógico del Colegio, en el caso del CCH está planteado como constructivista, lo cual se refleja en sus cuatro principios, a saber: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, junto con el más reciente que ahora se impulsa de aprender a vivir, el cual se instauró durante la reforma del año 2004 junto con la modalidad del curso taller –la cual remarca el posicionamiento- donde el profesor es un guía en la construcción de conocimientos que los alumnos protagonizan.

Entonces, si se desea comprender el modelo pedagógico del Colegio con la finalidad de actuar en armonía respecto de su posición educativa, se iniciará por remitirnos a su fundamento, es decir el constructivismo, distinguiendo que una cosa es la teoría del conocimiento constructivista o constructivismo epistemológico, otra un modelo pedagógico de orientación constructivista y otra los diversos paradigmas psicoeducativos cuyo núcleo epistémico es constructivista.

El planteamiento del constructivismo no ha sido generado súbitamente, sino que hay muchas ideas producidas a lo largo de la historia que contribuyeron a su configuración final, las cuales van de la Grecia antigua hasta nuestros días, por

tanto y siguiendo a Gallego Badillo el constructivismo es: “un movimiento intelectual sobre el problema del conocimiento”.¹⁸⁷

El constructivismo epistemológico en sus versiones actuales, cobra fuerza a mediados del siglo pasado, y ya en México, tiene su auge pedagógico en la década de los setenta, puesto que se comenzaron a aplicar sus principios en buena parte del SEM, incluyendo por supuesto, los CCH que se estaban conformando.

Cuando se habla de constructivismo sin incluir el mote de radical, cognitivo, social, psicogenético o sociocultural, podemos entender que se está hablando en torno de cómo adquieren conocimiento los seres humanos, es decir, se habla de una teoría del conocimiento:

Los principales rasgos del constructivismo epistemológico son:

1. Tiene como antagonistas principales, primero, al empirismo el cual asume que el conocimiento se representa directamente en la mente del sujeto, quien recibe pasivamente los estímulos del entorno, y segundo, al innatismo que sostiene que el conocimiento existe preformado a priori de alguna forma en el sujeto y es hasta cierto punto independiente del medio externo.
2. Sostiene que el conocimiento no es una copia o reflejo de la realidad sino una auténtica construcción. La cual se da de manera individual, pero se produce en entornos sociales.
3. Lo construido es ciertamente influido por las interacciones entre lo uno (el objeto a ser conocido) y lo otro (por ejemplo, los conocimientos previos que posee el sujeto), pero es cualitativamente una novedad: una reorganización, una reestructuración.

¹⁸⁷ Algunos de los principales pensadores que dan sustento al constructivismo son: Jenófanes, Heráclito, Protágoras, Zenón de Citia, Descartes, Galileo, Kant, Jean Piaget, Von Glasersfeld, Humberto Maturana, Jerome Bruner, Hilda Taba, Margarita Sánchez y Lev Vigotsky. *Cfr.* Valeria Araya Alfaro Manuela y Martín Manuela Andonegui Alfaro, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”, en Revista Larus de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (en línea), disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>> ISSN 1315-883X 2007, Fecha de consulta: 4 de junio de 2016.

4. Revaloriza al sujeto cognoscente en la problemática del acto de conocimiento o de aprendizaje al reconocérsele como un constructor, re- constructor o co-constructor de una serie de representaciones o interpretaciones sobre la realidad (ya se trate de estructuras, esquemas, estrategias, teorías implícitas, discursos o formas de pensamiento). Dichas representaciones le ayudan a comprender la realidad y a construirse a sí mismo.
5. Propone el abandono del “realismo ingenuo” como forma cultural del conocimiento, la cual está inscrita no sólo en concepciones tradicionales de la ciencia sino también en gran cantidad de instituciones y currículos escolares.¹⁸⁸

Las diferentes interpretaciones –y aplicaciones- del constructivismo surgen cuando los investigadores dirigen su atención en torno de quién es el que construye, qué es lo que se construye y sobre cómo es que se construye o cuando se presupone mayor peso a lo interindividual (social) o a lo intraindividual (personal), otros puntos de divergencia pueden ser los tipos de representaciones que se construyen o los mecanismos utilizados durante la construcción, además:

Cada perspectiva constructivista tiene su lenguaje propio, sus propios conceptos y explicaciones, sus matices epistemológicos y ontológicos, su problemática principal (espacio de problemas) y su propio foco de análisis a donde se centra su trabajo.¹⁸⁹

El objetivo no es comprender en su basta totalidad las diferentes tendencias del constructivismo –tema que podría ocupar otro trabajo completo- sino más bien exponer los principios filosóficos generales que dan sustento al modelo educativo del colegio, con la intención de poder reflejarlos durante las prácticas educativas.

¹⁸⁸ Gerardo Hernández Rojas,. Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. en *Perfiles educativos* (en línea), Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982008000400003&lng=es&nrm=iso> , fecha de consulta 5 de junio de 2016.

¹⁸⁹ *Ibidem*, pág.44.

Cabe destacar que otra de las ventajas de tener claridad en este nivel, es el poder seleccionar conscientemente las teorías del aprendizaje o paradigmas psicoeducativos que resulten más adecuados para orientar el diseño, la ejecución y la reflexión de cualquier intervención realizada en la realidad educativa.

El siguiente tópico es distinguir: ¿qué es un modelo pedagógico? y ¿cómo éste puede tener una orientación constructivista? Para poder dar respuesta a estas preguntas es fundamental definir, en primera instancia, ¿qué es la pedagogía? para posteriormente determinar, cómo ésta se transforma en un modelo pedagógico capaz de orientar el sentido formativo de una institución educativa.

Existe toda una discusión -semejante a la de la historia- en torno de si la pedagogía es un saber, una disciplina o una ciencia. La posición que se determina en el presente trabajo es que se trata de una ciencia, la cual tiene particularidades específicas que se explicarán brevemente: “no ha existido una definición única y universal por la cual todos los pedagogos reconozcan su área de intervención, sino que cada uno de ellos la ha concebido según argumentaciones particulares. Lo anterior muestra una confusión, que se convierte en un debate epistemológico.”¹⁹⁰

Entonces, la pedagogía es una ciencia que tiene un objeto de estudio fragmentado en cuatro partes, a saber: enseñanza, aprendizaje, administración y legislación educativa y organización de currículos, no obstante, todos ellos se pueden agrupar en dos tópicos: 1) Formación humana y 2) Educación. Véase el siguiente cuadro:

¹⁹⁰ Edward Faustino Loayza Maturrano, “La naturaleza epistemológica de la pedagogía: una resignificación cuantitativa – cualitativa”, en *Revista Investigación Educativa*, vol. 13 N° 24, Julio-Diciembre 2009, pág.170.

Epistemología de la Pedagogía	
Objeto fragmentado:	Se retroalimenta con:
1) Enseñanza	La didáctica
2) Aprendizaje	Las psicología y sus corrientes, neurolingüística, psicopedagogía y neurología
3) Administración y legislación educativa	Corrientes eficientistas de la administración
4) Currículo: Selección, reflexión y organización de los saberes, bienes y valores de la cultura, para formalizarlos en procesos de enseñanza aprendizaje y actividades	Teorías culturales, sociológicas y antropológicas

Formación humana

Educación

sí, la pedagogía se encarga de estudiar (describir, analizar, comprender y explicar) la realidad educativa, con la finalidad de optimizar los procesos de formación humana que ocurren en ella. “Hay que estudiar la pedagogía como una disciplina que intenta constituirse como ciencia en la medida en que trata de captar o aprehender el fenómeno complejo de la educación.”¹⁹¹

La pedagogía encuentra su realización tanto en un sentido formal, como en un sentido fáctico, esto quiere decir que por una parte construye discurso en torno de la realidad educativa -con la finalidad de reflexionarla y comprenderla-, para posteriormente, intervenir en ella -con la finalidad de transformarla- y así optimizar los procesos educativos, en otras palabras, va de la práctica a la teoría y viceversa. “La pedagogía no es solamente un discurso a cerca de la enseñanza sino también una práctica cuyo campo de explicación es el discurso”.¹⁹²

¹⁹¹José Iván Bedoya Madrid, “constitución de la pedagogía como ciencia” en *Epistemología y pedagogía Ensayo histórico crítico sobre el objeto y Método Pedagógicos*, ed. ECOE, Colombia, 1987, pág.42.

¹⁹² *Ibidem*, pág.49.

Cuando en el juego de una formación discursiva o conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una formación dominante (de modelo, de crítica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un umbral de epistemologización. Cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se dirá que ha franqueado un umbral de cientificidad. En fin, cuando este discurso científico a su vez puede definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando puede así, desplegar a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se dirá que ha franqueado el umbral de la formalización.¹⁹³

Para construir explicaciones en torno de la realidad educativa que se pretende estudiar, la pedagogía se sirve de las disciplinas con las que comparte objeto de estudio, es decir, si por ejemplo pretende describir cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la historia en un contexto educativo institucional como el del CCH Naucalpan, podría recurrir a la psicología educativa y ubicar qué teorías psicológicas del aprendizaje se han aplicado a la educación – transformándose en paradigmas psicoeducativos- y así, tomar esos preceptos teóricos, conceptuales y metodológicos con la finalidad de analizar los procesos de formación que intenta hacer inteligibles.

Otro caso sería, si pretende explicar la forma en que la UNESCO impone parámetros educativos a los Estados nacionales, podría mirar hacia la historia, hacia la sociología o hacia la antropología social en busca de teorías, conceptos y métodos que le permitan echar luz sobre el tema.

En la caracterización del discurso pedagógico es necesario establecer lo que se entiende en la discusión actual sobre la pedagogía, éste es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros cómo agentes participantes en el proceso

¹⁹³ Foucault, Michel, *La Arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970, pág.56.

pedagógico y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza.¹⁹⁴

En este punto de la explicación se hace evidente que MADEMS, se encuentra sobre esta línea de acción, ya que su objetivo central es el diseño de intervenciones pedagógicas en la EMS, las cuales deben ser construidas sobre fundamentos teóricos claros, pues sólo así se puede regresar reflexivamente sobre la práctica con la finalidad de regularla y perfeccionarla.

El proceso pedagógico se puede simplificar de la siguiente manera:

1. Observar la realidad educativa, (describir, analizar, comprender y en última instancia explicarla)
2. Intervenir en dicha realidad (fundamentándose en la observación comprensiva y los marcos teóricos y metodológicos pertinentes)
3. Reflexionar la intervención y hacer un nuevo planteamiento con la finalidad de generar estrategias metacognitivas que optimicen todo el proceso pedagógico.

Hay que distinguir el proceso pedagógico (o práctica pedagógica) del discurso o formación discursiva pedagógica, es decir de la pedagogía propiamente dicha [...] hay que constatar dos niveles: el de los hechos de la realidad (la práctica, o según otros, la praxis educativa) y el de las ideas (las diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico representativo hasta un nivel científico).¹⁹⁵

Es preciso señalar que la pedagogía se puede servir, tanto de los métodos de análisis de texto, como de los de la investigación empírica en los cuales:

Algunas hipótesis se formulan por vía inductiva, esto es, como generalizaciones sobre la base de la observación de un puñado de casos particulares [...] Otras veces, el científico opera por analogía equiparando cualidades de un campo a otro

¹⁹⁴ José Iván Bedoya, *Op. Cit.*, pág.60.

¹⁹⁵ *Ibidem*, pág.56.

[...] (o) por deducción a partir de una serie de premisas científicas o no, que deben someterse a la comprobación.¹⁹⁶

Dentro de esta línea de argumentación, se debe acotar que las principales técnicas para la recolección de datos utilizan instrumentos tales como: la encuesta, la entrevista, la observación directa, la discusión en grupo, los pre test, los post test y el análisis de contenido.¹⁹⁷

Diríamos que los dos grandes métodos de la pedagogía, en tanto que estudio y disciplina teórico-práctica del saber y del hacer humanos, son el método empírico-experimental, basado en la observación y comprobación experiencial o experimental de los hechos, y el método discursivo-racional, apoyado en el pensamiento y en el discurso de la razón acerca de los principios y de los fines de la educación. En su investigación pueden servir de apoyo métodos matemáticos, lógicos, lingüísticos, antropológicos y psicosociológicos, etc.¹⁹⁸

La pedagogía se transforma en modelo pedagógico cuando una institución pretende constituirse como una realidad educativa definida y coherente en todos o varios de los niveles del objeto fragmentado de la pedagogía, es decir, cómo se va a enseñar, cuál es la concepción de aprendizaje de la que se parte, cómo se llevarán a cabo los procesos administrativos, legislativos y, desde luego, cómo se determinará la selección de los contenidos del currículum.

Se entiende por modelo: una construcción conceptual elaborada por especialistas para entender las relaciones que describen un fenómeno, ahora bien, un modelo pedagógico es una representación de las relaciones predominantes en el acto de educar, en otras palabras, es una herramienta conceptual para entender la educación. Se puede comprender de una forma más clara cuando se hace referencia a la conformación de su estructura:

¹⁹⁶ Mario Bunge, *La investigación científica*, Siglo XXI: México, México, 2000, pág.32.

¹⁹⁷ Si se desea saber con precisión las características de éstos métodos y sus técnicas *Cfr.* Johan Galtung, *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, T. I, pág. 3 y Claire Selltiz, *et. al*, en *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*, Ediciones Rislp, Madrid, 1965, p.229.

¹⁹⁸ Alexandre Sanvisens Marfull, "Educación, pedagogía y ciencias de la educación", en *Introducción a la pedagogía*, Ed. Bacanova, España, 1987, pág.29.

1. Las intencionalidades formativas ¿qué enseñar?, ¿qué busco con enseñar? ¿con qué finalidad?, ¿de qué manera pretendo incidir en el aprendizaje?
2. La opción curricular ¿qué enseñar? ¿cuándo enseñar?
3. Las concepciones de profesor y estudiante ¿cómo enseñar?, ¿cómo se aprende?
4. Las nociones de enseñanza, aprendizaje y didáctica ¿método? ¿con qué enseñar?, ¿con qué criterios se selecciona?
5. La idea de evaluación ¿se cumplieron los propósitos?, ¿para qué evaluar? ¿qué y cuándo evaluar? ¿cómo y con qué? ¿cómo evaluar a la evaluación?¹⁹⁹

Ahora bien, un modelo pedagógico se orienta en función de la teoría del conocimiento que se utilice como criterio para responder los cuestionamientos arriba planteados. Evidentemente es la institución la que se encarga de realizar estos posicionamientos, no obstante y gracias a la libertad de cátedra del CCH, se pueden elegir algunos aspectos en torno de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Una vez que hay claridad en torno del modelo pedagógico del colegio y lo que implicaría ejercer una intervención educativa, desde una tónica de respeto y congruencia con los principios educativos fundacionales, lo que sigue, es definir una teoría del aprendizaje cuyo núcleo epistemológico sea de corte constructivista, con la finalidad de utilizarla para describir los procesos que ocurren en el aula sin romper con los posicionamientos hasta aquí planteados.

En esta investigación se estima óptimo el paradigma sociocultural de Lev Vigotsky, el cual está formado por una serie de conceptos que permiten pensar e interactuar desde un punto de vista constructivista en la realidad educativa que se

¹⁹⁹ Elizabeth Pinilla Análida, Modelos pedagógicos y formación de profesionales (en línea) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163122508008>> ISSN 0120-2448, fecha de consulta: 6 de junio de 2016.

busca intervenir. A continuación se delinearán los rasgos fundamentales del paradigma.²⁰⁰

Un paradigma psicoeducativo es la aplicación de una teoría del aprendizaje engendrada en la psicología al campo de la educación, en el caso de la teoría de Vigotsky el desarrollo y el aprendizaje son un binomio indisoluble, de hecho el primero es consecuencia del segundo desde la concepción del psicólogo ruso, por tanto, estaba implícita desde su planteamiento inicial la tremenda potencialidad de su teoría del desarrollo humano en el área educativa. “La relación entre psicología y educación sería de influencia mutua, por lo que el problema de la aplicación o el uso de la primera sobre la segunda quedaría anulado desde el inicio.”²⁰¹

Así como Piaget arranca sus investigaciones preguntándose por el origen del pensamiento humano y su transformación, Vigotsky inicia sus investigaciones asumiendo como objeto el estudio la conciencia y la pregunta de investigación que lo orienta es: ¿cómo se desarrollan las capacidades psíquicas superiores en los seres humanos? Para responder a esta interrogante tomó como base filosófica el marxismo y la teoría del reflejo de Federico Engels.

Se presuponía que para la comprensión objetiva del origen y el desarrollo de la conciencia era necesario ocuparse del estudio de las funciones psicológicas en la filogenia (determinado por factores biológicos, en este sentido, procesos psicológicos inferiores) y en la ontogénia humanas (determinados primero por los procesos biológicos y luego con la intervención de la cultura, y en particular del lenguaje, lo que da lugar a los procesos psicológicos superiores).²⁰²

Así, es en la interacción con el medio sociocultural que el individuo desarrolla sus capacidades psíquicas superiores. En este medio existen prácticas socioculturalmente organizadas, tales como la escuela, el trabajo, la convivencia

²⁰⁰ Las otras dos grandes teorías del aprendizaje aplicadas a la educación, es decir paradigmas psicoeducativos de corte constructivista, son el paradigma psicogenético de Jean Piaget y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, Novak y Rosalid Driver. Cfr. Patricia Margarita Pérez Rodríguez, Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX, en *Tiempo de Educar* (en línea) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>> ISSN 1665-0824), Fecha de consulta: 7 de junio de 2016.

²⁰¹ Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Ed. Paidós, 1998, pág.212.

²⁰² *Ibidem*, pág.219.

familiar, las actividades artísticas y deportivas, por una parte, y por otra, los artefactos socioculturales que utiliza el sujeto cuando entra en interacción con el medio.

Ejemplo de estos últimos son los diversos códigos simbólicos como: Los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, símbolos algebraicos, notas musicales, sistemas de comunicación de diferente tipo (por ejemplo heráldica o lenguaje de banderas), marcos teóricos, destacando sobre todo, el lenguaje en sí mismo ya sea hablado, escrito o pensado.

Desde esta perspectiva el SEM constituye todo un medio sociocultural poblado de artefactos culturales, los cuales están planteados desde arriba como ya se ha evidenciado, no obstante, la mediación directa entre estos y los educandos somos los profesores.

En su interacción con el medio el sujeto utiliza herramientas, las cuales están orientadas externamente, puesto que producen transformación en los objetos, por otra parte están los signos, los cuales producen cambios en el individuo que realiza la actividad, es decir están orientados internamente.

Los signos sirven para regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular nuestras propias conductas y la de los demás [...] el lenguaje tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.²⁰³

El énfasis está en que el individuo reconstruye el mundo sociocultural en el que vive mientras lo aprehende –he ahí el vínculo con el constructivismo-, en este sentido, el desarrollo psicológico se entiende como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos –herramientas y signos-, consecuentemente, se producen cambios en las formas de mediación –entre el sujeto y la realidad-, los cuales hacen que los individuos realicen operaciones cada vez más complejas, es decir de orden superior.

²⁰³ *Ibidem*, pág.221.

Vigotsky asume que existen conceptos espontáneos los cuales se desarrollan en las siguientes etapas:

1. Cúmulos inorganizados: agrupaciones de objetos sin ninguna base común objetiva, sino que siguen más bien, una pura impresión perceptual, o criterio subjetivo.
2. Complejos: Basados en criterios perceptivos objetivos inmediatos, pero que tienen el problema de ser inestables y de variar rápidamente.
3. Seudoconceptos: En tránsito hacia los conceptos en los que se agrupan los objetos o se usan palabras sin conocer exactamente el núcleo esencial que definiría el concepto son las formas superiores de los complejos, no sólo característico de los niños sino también de los adultos”.²⁰⁴
4. Conceptos verdaderos: Son los conceptos científicos, los cuales se adquieren a través de la reflexión, forman parte de sistemas y se relacionan de manera distinta con los objetos; esto es posible gracias a la internalización de la esencia del concepto.²⁰⁵

Como se hace evidente, la tarea educativa iría en el sentido de definir qué capacidad estoy desarrollando y en qué nivel se encuentra el educando, para posteriormente, hacer un andamiaje que lleve al alumno de un estadio al otro. Un andamiaje es una serie de ayudas que los sujetos más avanzados tienden sobre los novatos con la finalidad de que estos se desarrollen.

Uno de los postulados centrales de esta teoría es la Ley genética general del desarrollo cultural, la cual afirma que cualquier función psicológica aparece dos veces, en dos dimensiones distintas, a saber: “En primer lugar, en el plano social, interindividual o interpsicológico y, posteriormente, en el plano intraindividual o intrapsicológico es decir el interior del sujeto.”²⁰⁶

²⁰⁴ Éstos son necesarios puesto que se consideran parte fundamental del proceso de aprendizaje.

²⁰⁵ *Ibidem*, pag.222.

²⁰⁶ *Ibidem*, pag.224.

Es por esto que resulta fundamental trabajar con ejemplos claros, en los cuales se haga explícita la comprensión y aplicación de la capacidad que buscamos desarrollar en el alumno, pues siempre será en los profesores donde los alumnos puedan ver un referente bien realizado que les sirva como orientación, en sus procesos de internalización.

Se entiende por internalización una actividad reconstructiva interior o intrapsicológica, la cual se da a partir de una realidad sociocultural exterior o interpsicológica, es decir, primero entre personas y luego de forma individual.

La apropiación ocurre cuando los sujetos hacen suyos los instrumentos al participar en contextos culturales (en interacciones sociales) donde éstos se emplean con criterios determinados por el grupo cultural; de este modo los aprendices tendrán que apropiarse de los usos y funciones de dichos instrumentos para volverlos a utilizar creativamente (incluso tendrán que depurar o transformar el uso del instrumento o el instrumento mismo) en nuevas situaciones cotidianas.²⁰⁷

Vigotsky propone que para comprender el desarrollo del psiquismo humano se deben considerar los siguientes factores:

1. Filogenético: la evolución filogenética del hombre como especie. Debe entenderse como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provisto por un contexto socio-histórico determinado, el cual, permite al sujeto apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos.
2. Histórico: desarrollo histórico cultural del hombre.
3. Ontogenético: el desarrollo personal de cada hombre.
4. Microgénético: el desarrollo de una función u operación psicológica en situaciones experimentales.²⁰⁸

Los profesores se mueven constantemente dentro de la filogénia y la microgénia, es decir, generando contextos sociohistóricos específicos dentro de

²⁰⁷ *Ibidem*, pag.225.

²⁰⁸ *Ibidem*, pág.226.

los salones de clase, mientras que simultáneamente, ensayan situaciones experimentales con pequeños grupos cuyo objetivo es el desarrollo de capacidades psíquicas específicas.

Un último concepto medular de esta teoría del aprendizaje, es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vigotsky buscó una forma coherente con su posición epistemológica para tratar de evaluar los aprendizajes que condicionan el desarrollo de la conciencia. Debemos recordar que los instrumentos de medición como la escala Simon-Binet o las llamadas pruebas psicométricas sólo permiten valorar parcialmente el desarrollo de los sujetos, puesto que se centran en determinar los productos acabados del desarrollo y no los que están en proceso de construcción.

La ZDP mide lo que un alumno puede hacer o resolver por sí mismo y lo que puede realizar con la ayuda de un experto, la noción de aprendizaje no sólo incluye los conocimientos que se pueden evocar de manera voluntaria y ordenada, sino que se concentra en describir, comprender y explicar los aprendizajes en construcción.

En suma, el paradigma constituye un corpus conceptual que permite planear, intervenir y reflexionar los procesos educativos.

Hasta este punto, se ha distinguido la diferencia entre la teoría del conocimiento constructivista, un modelo pedagógico constructivista y un paradigma psicoeducativo constructivista, para lograrlo, se analizaron los principios epistemológicos de cada uno y se establecieron los conceptos necesarios para poder utilizarlos, tanto en la práctica educativa, como en el ejercicio teórico reflexivo de la misma.

3.2. Cuando la historia se convierte en pedagogía

Una vez comprendido el modelo pedagógico del colegio, sus trasfondos epistemológicos y el paradigma psicoeducativo que permite tomar una posición en torno de la intervención, es momento de abordar otros aspectos importantes antes de diseñar secuencias y materiales.

Respetando el orden de lo general a lo particular que se ha establecido, ahora se definirá el método de instrucción –aprendizaje cooperativo-, la naturaleza de lo que se va a enseñar -en este caso es historia-, los problemas propios de dónde se va a enseñar –EMS, CCH Naucalpan-, las habilidades cognitivas involucradas - noción de tiempo histórico, empatía histórica, relativismo cognitivo, aplicaciones históricas-causalidad y pensamiento crítico- y los parámetros filosóficos –pedagogía crítica- deseables para establecer relaciones congruentes en todas las esferas sociales de la institución –posición política- y modo correcto de ser –posición ética- durante el ejercicio docente.

El método para la intervención educativa que se consideró más pertinente es el llamado aprendizaje cooperativo, el cual permite resolver cuestiones operativas en grupos tan numerosos como los del CCH.

Los entornos de aprendizaje constructivista se pueden definir como lugares donde los alumnos deben trabajar juntos y en colaboración, mediados por andamiajes, instrumentos y recursos de aprendizaje que posibiliten conseguir el desarrollo de las habilidades psíquicas que se planteen como objetivos.

El aprendizaje colaborativo se refiere a un conjunto de métodos de instrucción, en los cuales trabajan los estudiantes en pequeños grupos (de tres a seis compañeros), generalmente heterogéneos en rendimiento [...] los integrantes de cada grupo son responsables, no sólo de aprender el material de clase, sino de

ayudar a que todo su grupo lo aprenda. Por último se recompensa el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo”.²⁰⁹

Las secuencias didácticas se arman de tal forma que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal suerte que cada uno de ellos, solo puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen alcanzar los suyos, a esto se le conoce como interdependencia positiva.

Algunas pautas para construir entornos basados en este tipo de aprendizaje son:

1. Estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo.
2. Establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales.
3. Elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso.
4. Chequeo permanente del progreso del equipo a nivel individual y grupal.
5. Cuidado de las relaciones socio-afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.
6. Discusiones progresivas en torno del producto final.²¹⁰

Este método de intervención, nos brinda muchas ventajas entre las cuales destacan:

1. Se adquieren pautas de comportamiento y roles sociales, adquisición de habilidades sociales que favorecen el control de los impulsos agresivos.
2. Se relativiza el punto de vista propio, con lo cual se favorece el desarrollo cognitivo, la transmisión de información, cooperación y solución de problemas.

²⁰⁹ Gabriela López y Santiago Acuña, “Aprendizaje cooperativo en el aula”, en *Narraciones de la ciencia*, UAEM, Cuernavaca, 2011, pág.31.

²¹⁰ María Eugenia Calzadilla, Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la comunicación y la información, en *Revista Larus de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela*, (en línea) Disponible en <http://web.archive.org/web/20030314100158/http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/322Calzadilla.pdf>, fecha de consulta 1 de mayo de 2016.

3. Se influencia para aumentar las aspiraciones de los estudiantes así como la mejora en su rendimiento.²¹¹

El trabajo entre pares estimula la elaboración y reorganización de la información, desarrolla la imitación, la instrucción y la colaboración, pues exige planificar y evaluar los materiales informativos.

Las reglas, principios y evaluación del aprendizaje colaborativo son:

- 1) Cuando una persona hable, el resto escucha.
- 2) Se respetan todas las ideas.
- 3) Pueden existir varias respuestas a un mismo problema.
- 4) Cada estudiante tiene la misma oportunidad de participar.²¹²

Como expertos del área y conscientemente posicionados dentro de marcos teóricos, es posible articular sistemas de evaluación que permitan integrar el enfoque sociocultural y los andamiajes propuestos por este método de instrucción.

Los roles propuestos para el estudiante en esta técnica son:

- Responsables por el aprendizaje: Se hacen cargo de su propio aprendizaje y son auto-regulados.
- Entienden qué actividades específicas se relacionan con sus objetivos, y usan estándares de excelencia para evaluar qué tan bien han logrado dichos objetivos.
- Colaborativos: Están abiertos a escuchar ideas de los demás, a articularlas efectivamente, tienen empatía por los demás y tienen una mente abierta para conciliar ideas contradictorias u opuestas. Tienen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás.
- Estratégicos: Desarrolla y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. Metacognición incluye construir modelos mentales

²¹¹ Gabriela López y Santiago Acuña, *Op. Cit.*, pág.30.

²¹² *Ibidem*, pág.33.

efectivos de conocimiento y de recursos, aun cuando los modelos puedan estar basados en información compleja y cambiante.²¹³

Por su parte, el profesor como diseñador se ocupa de: el tamaño de los equipos, las condiciones del salón, los materiales, planea los objetivos (unidades temáticas y conocimientos mínimos), explica los criterios de éxito, define las reglas y estándares de comportamiento, las tareas a realizar con objetivos claros, los mecanismos de evaluación y monitorear el aprendizaje de los alumnos dentro de la sala de clase.²¹⁴

En este punto de la explicación, y respetando el orden que se ha venido aplicando, ahora debemos enfocarnos en ¿Qué vamos a enseñar? En este caso es historia.

La historia como ciencia o disciplina tiene sus propias problemáticas: ¿qué es la historia?, ¿una ciencia?, ¿un dominio?, ¿una disciplina?, ¿literatura?, ¿la historia es el conocimiento del pasado o sólo una dimensión del lenguaje?, ¿la historia se dedica a explicar la realidad pretérita o sólo lo que sabemos ésta?, ¿quiénes hacen historia y para qué?, ¿cuál es el modo correcto de historiar?, ¿cuáles son las fuentes que proveen un testimonio fidedigno?, ¿y los límites de la heurística?, ¿cómo podemos franquear las demarcaciones de la interpretación?, ¿podemos ser imparciales?, ¿al observar, irremediabilmente transformamos?, ¿existen las verdades históricas?

Como se puede anticipar, la historia es un horizonte complejo en términos epistemológicos, teóricos y metodológicos, ahora bien, cuando el planteamiento gira hacia lo pedagógico aparecen nuevos problemas: ¿se debe enseñar historia en el SEM como parte de la formación general de los alumnos?, ¿por qué y con qué fin?, si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles serían las bases curriculares?, ¿cuáles serían los principios administrativos?, ¿de qué forma educar?, ¿en qué

²¹³ Cesar Alberto Collazos, Luis Guerrero y Adriana Vergara, Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor, en Revista Universidad de Colombia, (en línea) disponible en: http://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guia_general/aprendizaje_colaborativo.pdf, fecha de consulta: 7 de marzo 2015.

²¹⁴*Ibidem*, pág.7.

momento es propicio iniciar?, ¿qué teorías del aprendizaje se pueden aplicar y de qué forma?, ¿cómo se deben organizar los espacios dentro de los colegios?, ¿cuáles son los métodos de enseñanza propicios?, ¿cuánto tiempo se debe dedicar a esta tarea el educando?, ¿qué materiales se deben emplear y en qué nivel?, ¿se deben enseñar contenidos imprescindibles de 4 000 años de historia o enseñar a historiar?, ¿es más importante la historia nacional o la -supuesta- historia universal?, ¿hay que enseñar tiempos de paz o de guerra?

Ahora bien, estos planteamientos generales permiten un acercamiento con una visión de conjunto a los problemas específicos de la enseñanza de la historia, y más específicamente, a los desafíos que se enfrentan en los entornos escolares de la EMS.

Si la tarea es diferenciar los principales problemas de la enseñanza de la historia en la EMS, se pueden distinguir que los hay de índole política, social-cultural, disciplinar, pedagógica y didáctica, a saber:

1. El antecedente interiorizado que poseen los educandos en torno de la función política o doctrinaria inherente a la historia, la cual inicia en los niveles básicos de enseñanza y produce un profundo desinterés debido a que se basa en fechas, personajes y acontecimientos políticamente relevantes para la legitimación del Estado y totalmente ajenos al contexto real del alumno.
2. El contexto sociocultural minimiza, hace mofa o incluso condena este tipo de conocimiento, ejemplo de esto es la asociación que se busca promover entre los extraterrestres y las civilizaciones antiguas o la imposición de un arquetipo seudointelectual para aquellos que poseen conocimiento sobre el pasado.
3. La historia se ofrece como un discurso acabado más que como un saber discursivo, reflexivo y crítico en el cual: se aplican métodos de análisis, se plantean problemas de investigación, se construyen hipótesis y se

proponen explicaciones con la finalidad de llegar a una comprensión del pasado y no a una repetición mecánica del mismo.

4. El desarrollo del pensamiento histórico implica en sí mismo un nivel alto de complejidad y abstracción debido a la Imposibilidad de reproducir físicamente los hechos del pasado, así como la necesidad implícita de manejar e interrelacionar conceptos nuevos en cada tema.²¹⁵
5. La escasa formación de los profesores deriva en una pobre adaptación del currículo a los diversos contextos e intereses de los alumnos, por lo tanto su enseñanza se torna enunciativa y cerrada, es decir, no se ve que haya problemas, metodologías o planteamientos hipotéticos, además, los docentes muestran severas dificultades para definir los principales objetivos didácticos y/o distinguir la parte cognitiva de la parte disciplinar en ellos.
6. Los alumnos consideran que la historia no necesita ser comprendida sino memorizada, tienden a considerar que las matemáticas y las ciencias son más útiles, además hay una marcada dificultad en explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les va a servir fuera de la escuela.²¹⁶
7. Se exige a todos los alumnos aprendan con los mismos materiales ya al mismo ritmo: “la falta de recursos y materiales didácticos [...] buenos mapas, atlas históricos, antologías, videos, etc. repercuten en el vago interés por la asignatura”.²¹⁷
8. Los instrumentos didácticos y materiales que se emplean en la enseñanza de la historia fueron diseñados por personas que no tienen una formación suficiente, por lo tanto, llevan implícitas posiciones político-pedagógicas o disciplinares -que muchísimas veces- los profesores no logran distinguir con claridad, lo que deriva en una falta de correspondencia entre los modelos educativos proyectados en los planes y programas de estudio, así como en

²¹⁵ Mireya Lamonedada Huerta, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel Medio Superior”, Revista Mexicana de historia Educativa, Vol.3, N°5, junio-julio, pág.102.

²¹⁶ María del Carmen González Muñoz, *La enseñanza de la historia en el nivel medio superior*, Pons, España, 1996, pág.47.

²¹⁷ Mireya, *Op. Cit.*, pág.103.

la imposibilidad de respuesta a las necesidades de aprendizaje específicas de cada contexto.

Ahora bien, el CCH como institución de EMS ha dado respuesta a las interrogantes arriba mencionadas, éstas se pueden ver reflejadas en el Plan de estudios y en los Programas Indicativos de Historia de México e Historia Universal, puesto que en ellos se pueden ubicar cuáles son los problemas pedagógicos en la enseñanza de la historia que el Colegio se ha planteado, debido a que en última instancia, éstos se han traducido en objetivos y aprendizajes específicos, los cuales se sintetizan de la siguiente manera:

1. Comprender hechos históricos y situarlos en el tiempo.
2. Utilizar los conceptos de simultaneidad, sincronización, multicausalidad y cambio para explicar el pasado.
3. Establecer las diversas interrelaciones entre causas y consecuencias.
4. Contrastar textos y comentarlos críticamente, asumiendo que hay diversos puntos de vista de un mismo acontecimiento y que estos son producto de los diversos intereses sociales.
5. Transmitir de manera organizada los conocimientos que posee, tanto verbalmente como por escrito.

Para la construcción de nuestros materiales y para la regulación de cualquier práctica docente, es necesario establecer cuáles son las habilidades cognitivas específicas que están involucradas en el aprendizaje de la historia que busca desarrollar el Colegio de Ciencias y Humanidades, en este orden de ideas, se ha tomado como base una taxonomía propuesta por la doctora Frida Díaz Barriga.

En esta clasificación la autora distingue cinco habilidades cognitivas específicas, las cuales -a su vez- cuentan con subestadios de comprensión y sirvieron como fundamento para el diseño de las pruebas diagnósticas utilizadas y como criterios de referencia en los diversos sistemas de evaluación implementados, dichas habilidades son: noción de tiempo histórico, empatía

histórica, relativismo cognitivo, aplicaciones históricas-causalidad y pensamiento crítico.²¹⁸

La noción de tiempo histórico implica poseer la habilidad de ordenar acontecimientos dentro de una secuencia, agrupar acontecimientos concurrentes en el tiempo y establecer el sentido de continuidad entre pasado y presente, como se puede ver con claridad se va de lo simple a lo complejo.

En cuanto a la empatía histórica lo que se busca es la comprensión de las acciones de los hombres del pasado, la doctora nos señala cinco estadios de comprensión, saber:

- 1) Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy.
- 2) Se identifican cualidades humanas comunes de los hombres del pasado y el presente, aunque los motivos son estereotipados y ahistóricos.
- 3) El alumno es capaz de ponerse desde el punto de vista del agente, pero lo hace desde su propio punto de vista y en el presente.
- 4) Considera la situación y el punto de vista probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente.²¹⁹

El relativismo cognitivo, es la capacidad del alumno para: 1) comprender que en historia no existe una verdad absoluta y/o única en torno de ningún objeto o problema de investigación y 2) Contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo asunto. En esta habilidad se distinguen tres niveles de complejidad:

- 1) Posición absolutista, sólo existe una verdad única.
- 2) Relativismo radical, toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos y todas las versiones son igualmente aceptables, por tanto la verdad no existe o no puede conocerse.

²¹⁸ Frida Días Barriga Arceo, *Op. Cit.*, pág.53.

²¹⁹ *Ibidem*, pág.53.

3) Epistemología evaluadora, el nodo es evaluar lo adecuado de las interpretaciones en función de los argumentos y evidencias que la sustenta –evaluación crítica-.²²⁰

De las aplicaciones históricas y la causalidad, se debe mostrar que no se busca establecer leyes causales generales e invariables sino modelos explicativos y comprensivos de las acciones humanas para cada caso, ya que gran parte de los adolescentes tienden a personalizar las explicaciones históricas y a generalizar procesos.²²¹

Evidentemente la última frontera en la enseñanza de la historia es el pensamiento crítico, éste involucra deducción, categorización, emisión de juicios, no sólo cognitivos sino también valoral-afectivos, de interacción social y la utilización de una racionalidad dialéctica o dialógica.²²²

A decir de Díaz, las cualidades del pensamiento crítico son:

Está informado, analiza situaciones, es reflexivo, identifica los argumentos, toma en cuenta los hechos objetivamente posibles y se forma un criterio propio, sabe escuchar y atender los diversos puntos de vista, busca alternativas, se pregunta a quién y cómo benefician ciertas acciones, anticipa las consecuencias de los actos, puede diferenciar la razón de la emoción, sabe distinguir sus motivos de los de los demás, reconoce sus sentimientos positivos y negativos, toma decisiones razonadas, desconfía del rumor y de fuentes dudosas, extiende el pensamiento crítico a la acción crítica.²²³

Como se puede advertir, las cualidades del pensamiento crítico denotan una madurez intelectual y emocional propia de la edad adulta, más que de la adolescencia, no obstante es durante este periodo que se fundan las bases para lograr tal tipo de desarrollo en los educandos.

²²⁰ *Ibidem*, pág.55.

²²¹ *Ibidem*, pág.57.

²²² *Ibidem*, pág.60.

²²³ *Ibidem*, pág.63.

Si se conjuntan las visiones que se han planteando, las habilidades cognitivas que acabamos de revisar deben ser colocadas como las capacidades psíquicas superiores que deseamos desarrollar en nuestros educandos, los cuales, estarán insertos en contextos socioculturales específicos, cuyos criterios de construcción –andamiajes- serán planteados bajo el método de instrucción colaborativo.

Ahora bien, antes de pasar a la práctica se debe recordar que el marco referencial estaría incompleto sin una serie de principios éticos -que fundamenten la regulación del modo de ser con los estudiantes- y políticos -que fundamenten la manera de relacionarnos en todas las esferas sociales-, de la realidad educativa en la que se busca participar.

En este sentido, y con la finalidad de mantener la congruencia epistemológica establecida hasta el momento, se considera que algunos de los conceptos e ideas que cimentan la pedagogía crítica pueden ayudar a establecer estos últimos parámetros.

La escuela crítica se considera la voz de la escuela de Frankfurt, representada principalmente por Theodor W. Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse. El pensamiento sociológico de la escuela de Frankfurt, trae a Habermas, que será el inspirador de esta corriente crítica en su segunda etapa.²²⁴

Los principios epistemológicos de la teoría crítica:

1. Articulan la ciencia a los problemas e intereses de la humanidad.
2. Suponen la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón.
3. Consideran que no hay objetividad ni verdad única.
4. Asumen que no es posible una unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y sociales, pues estas se ocupan de objetos cualitativamente diferentes.

²²⁴ Alí Ramón Rojas Olaya, “La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria”, en *Integra Educativa* N° 4 / Vol. II No. 1, pág.100.

5. Determinan que las ciencias no son neutrales, sino que están configuradas por el interés al que sirven (técnico, práctico o emancipatorio).
6. Afirman que la teoría se construye en articulación con la práctica.²²⁵

En términos específicos, la teoría social crítica integra la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política transformadora de la realidad.

La escuela crítica en términos pedagógicos, surge en la segunda mitad del siglo XX como una corriente filosófica que llega al campo de la educación mediante la publicación del libro de Stephen Kemmis y Wilfred Carr: *Teoría crítica de la Enseñanza*, en el cual a decir de Alí Rojas se propone: "...un criterio de análisis deliberante y reflexivo, que va más allá de la autorreflexión propia del enfoque práctico y del descubrimiento de las distorsiones ideológicas e institucionales que impiden la comprensión de los hechos a analizar."²²⁶

Esta corriente pugna por el cuestionamiento de las posturas didácticas anteriores, con especial énfasis en la inicial de John Amos Comenius -la cual data del siglo XVII- y la tecnocrática que se relaciona con la modernidad a partir de la década de los cincuenta del siglo XX.

En adición a lo anterior, se debe marcar que entre sus directrices principales están: la reflexión colectiva entre maestros y alumnos en torno de las dificultades intrínsecas de las aulas, la meditación sistemática y el análisis profundo de la problemática social y sus relaciones dialécticas con la educación, así como el establecimiento de la acción transformadora como eje y fundamento de la práctica docente en los diferentes Sistemas Educativos del mundo.²²⁷

²²⁵ Liliana Sanjurjo, *Op. Cit.*, 2004, pág.22.

²²⁶ Alí Ramón Rojas Olaya, *Op. Cit.*, pág.101.

²²⁷ Liliana Sanjurjo, *Op.cit.* pág.23.

Otros elementos a enfatizar son: la reestructuración de la relación entre profesor y alumno o docente-discente²²⁸, (la propuesta cuestiona la verticalidad, el poder inherente y sus contradicciones) además, se comienzan a considerar aspectos afectivos y se asume una visión del conocimiento desde el constructivismo, el cual, busca la problematización de la realidad y la transformación revolucionaria de la sociedad.²²⁹

En suma, se puede afirmar que la didáctica crítica es un modelo pedagógico que propone una acción formativa fomentando contextos socio culturales de enseñanza-aprendizaje tendencialmente simétricos y horizontales, desde una perspectiva racional emancipadora, es decir, se instruye con los educandos (y no a los educandos) para transformar y liberar.

La o el docente con interés por la Didáctica Crítica, entiende y realiza su práctica educativa interrelacionando la teoría, la investigación y la práctica bajo la perspectiva indisoluble que le permita abordar el salón de clases analizando e interpretando el contexto, la institución y el aula con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral de la propia maestra, del propio maestro, de sus colegas y de las alumnas y alumnos.²³⁰

En este punto se hace evidente que el presente trabajo en su totalidad ha buscado hacer inteligibles los diversos contextos que la pedagogía crítica conmina a interrelacionar, esto se ha hecho patente mediante los autores evocados, pues en ellos podemos anticipar una clara influencia de estas ideas.

Es importante aclarar que esta corriente pedagógica está representada por Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux y Jürgen Habermas principalmente, no obstante, para nuestro posicionamiento político y ético durante la intervención, sólo nos serviremos de las ideas de Freire ya que consideramos que reflejan en suficiencia y nítidamente el pensamiento fundamental de esta corriente.

²²⁸ La discencia es: Neologismo que hace referencia al conjunto de las funciones y actividades de los dicentes, es decir de los educandos. *Cfr.* Paulo Freire, *Op. Cit.*, pág.23

²²⁹ La didáctica crítica forma parte de las Pedagogías Alternativas, como el Movimiento Freinet, algunos Movimientos de Renovación Pedagógica, el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje, la propuesta liberadora de Paulo Freire y los aportes de Bigott en 1975 y 2008 *Cfr.* Alí Ramón Rojas *Op. Cit.* pág.102.

²³⁰ *Ibidem*, pág.95.

Se entiende la enseñanza desde el paradigma crítico, como la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores e intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan.²³¹

En otras palabras, toda pedagogía tiene una posición política, ética y filosófica, no existe tal cosa como una pedagogía purista, desde la cual el profesor podría aseverar: “yo vengo a enseñarles matemáticas y no a hablar de política”, puesto que esa en sí misma es una posición política a todas luces.

Cabe mencionar que las ideas de Freire están respondiendo en 1970 a un tipo de educación que él conceptualiza como “educación bancaria”, la cual hace referencia al modelo tradicionalista -que ya se explicó en el apartado del profesor- como una práctica pedagógica impuesta arbitrariamente en los diferentes centros formativos del mundo. En ella, se toma como principio filosófico la acumulación de conocimientos desde la perspectiva psicológica conductista del alumno vasija y el realismo ingenuo decimonónico como sustento epistemológico.

La filosofía pedagógica de Freire hace una serie de proposiciones entorno de cómo se debe mirar el profesor a sí mismo, cómo se debe mirar al educando y cómo atender la relación que se establece con éste durante el ejercicio práctico, es decir, hace una propuesta en torno del modo de ser ideal o virtuoso que un profesor puede adoptar. “quien forma, se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”.²³²

En primera instancia, se comenzará por decir que el educando es un sujeto, activo, político, oprimido, inacabado y constructor de sus conocimientos, esto quiere decir que Freire parte de la misma idea de conocimiento, expuesta líneas arriba, la cual asume al educando como un constructor, re-constructor o co-constructor del conocimiento, lo cual también guarda coherencia con la postura de

²³¹ Lilitana Sanjurjo, *Ibidem*, pág.23.

²³² Paulo Freire, *Op. Cit.*, pág.25.

Vigotsky en el sentido de que esta construcción se realiza en contextos socioculturales y no de manera aislada.²³³

El profesor también posee estas características, puesto que ellas son propias de lo humano, excepto por una, la de oprimido, esta característica no es extensiva a todo el género humano, ya que algunos entre ellos son los opresores.

En la primera sección de trabajo, se estableció con claridad quienes son estos personajes y cómo manipulan el SEM con la finalidad de asignar roles sociales y modos de ser concretos: “debemos partir de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios”.²³⁴

En cuanto a la forma en que el profesor debe conducirse a sí mismo, nos advierte que la reflexión y la práctica siempre deben ir de la mano ya que posibilitan la transformación y el perfeccionamiento del ser humano. Esta transformación es expresada por Freire como “el inacabamiento”, es decir, la posibilidad de cambio que no se agota sino hasta el momento de la muerte, lo cual implica que la educación es una tarea de vida.²³⁵

En adición a lo anterior, la idea de inacabamiento está asociada ineludiblemente a la moral, ya que, como seres humano –a decir de Freire- se está inserto en la realidad, sin posibilidad de neutralidad, es decir, siempre se estará eligiendo entre el bien y el mal, lo cual va formando y transformando: “ya no fue posible existir salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo”.²³⁶

²³³ *Ibidem*, pág.13.

²³⁴ *Ibidem*, pág.78.

²³⁵ Recuérdese el relato donde Platón es tomado prisionero por un rey conquistador, el cual le pregunta al filósofo: ¿no crees que soy el más feliz de los hombres?, a lo que el pensador responde: es difícil saberlo puesto que tu vida no ha terminado y no podríamos tener certeza sobre el tema sino hasta tú muerte. Posteriormente, y en un revés de la suerte, el conquistador es pasado a cuchillo por los griegos en reconquista, evidenciándose con esto la perpetua condición de transformación en nuestras vidas.

²³⁶ *Ibidem*, pág.51.

Esta necesidad freiriana de asumir una posición moral específica es probable que tenga origen en las ideas que San Agustín desarrolla en torno del libre albedrío –recuérdese la formación teológica del pedagogo-, las cuales se pueden sintetizar en la siguiente afirmación: ¿qué mérito tendría hacer el bien si sólo pudiésemos hacer el bien? El mérito radica en que podríamos elegir hacer el mal.

Así, podemos decir –como ya se hizo en Francia- que se está condenado a la libertad, o en otras palabras, que siempre se tiene que elegir entre ser moral o inmoral en las relaciones que se entablen con la institución, con los otros profesores y con los alumnos.²³⁷

La consecuencia de asumir estos principios conceptuales, lleva ineludiblemente a establecer un código moral específico que permita convivir con los demás dentro de los contextos socioculturales que se plantea intervenir y co-crear. El fin último está en poder vivir la “profunda experiencia de asumirnos en el mundo y con el mundo” bajo los que se consideren los mejores rasgos de la herencia social y genética.

Otra de las ideas centrales que guían el sentido político y ético que el profesor establece con el educando, con los profesores y con la institución es “ser con los demás”

En estos ambientes que se gestionan y construyen, es imperativo fomentar desde la perspectiva freiriana: curiosidad, insumisión, sentido crítico, creativo e incluyente. Para lograr esto es indispensable estar con los otros sin miedos ni odios, ya que sólo así se puede alcanzar el gran ideal de transformación revolucionaria que tanto necesita nuestro país: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”.²³⁸

²³⁷ San Agustín, Del libre albedrío, (en línea) disponible en: <https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/03/san-agustin-del-libre-albedrio.pdf>, consultado el 24 de junio de 2016.

²³⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, México, 2005, pág.8.

El ser con los demás es una idea que podemos rastrear hasta Aristóteles, pues en las líneas del pensador griego aparece como: “lo autosuficiente lo entendemos con referencia no sólo a un hombre solo que viva vida solitaria, sino a sus padres, hijos, mujer y en general a sus amigos y conciudadanos”.²³⁹

Quizá el máximo desafío que plantea esta filosofía pedagógica, es la prédica con la acción, en palabras de Freire: “el profesor debe ser un ejemplo práctico de la teoría”. Guardar coherencia en todos los niveles de la vida sin duda es una tarea titánica, no obstante desde la óptica de este trabajo, es en sí el camino mismo que se ha elegido.

Para enfrentar esta noble tarea, Freire anticipa la imperiosa necesidad de lo que él denominó “la rabia justa”, la cual se puede entender como núcleo conceptual de la valentía en tanto virtud, es decir, al comprender la situación de opresión, surge indignación y rabia, las cuales alimentan el valor para enfrentar las diversas dificultades que se presenten en la misión educativa transformadora.

En este punto se puede tender el puente nuevamente hacia la Grecia antigua y hacia Aristóteles, quien aseguraba que era fundamental elegir un propósito bello, bueno y verdadero, el cual junto con el coraje -la rabia justa- serían las bases del valor, el cual vence al miedo utilizando la virtud -la educación-.

No consiste, pues, la valentía en lanzarse al peligro a moción del dolor o el coraje. Y con todo, la valentía motivada por el coraje es, al parecer, la más natural y cuando lleva anexa la elección de la conciencia del fin, es verdadera valentía.²⁴⁰

En suma, si se toman en cuenta los conceptos anteriores, se puede asumir que existen ciertos principios en los que se sostiene toda filosofía educativa -y que podrían ser fundamentos del derecho- en tanto su “naturaleza” y “ejercicio”, a saber:

²³⁹ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Porrúa, México, 1992, pág.8.

²⁴⁰ *Ibidem*, pág.39.

Que lo que decida hacer el profesor no lo dañe a sí mismo, que no afecte a otros y que no destruya el entorno físico en un grado tal que se vea mermado el desarrollo colectivo, criterios, todos, que se deben aplicar a los modos de relacionarse con los otros profesores y con los alumnos.

Hasta este punto, se ha revisado el método de instrucción denominado aprendizaje colaborativo, del cual, se han destacado las ventajas que ofrece para el diseño de entornos de aprendizaje constructivista. Además, se explicaron los principales problemas de la enseñanza de la historia en la EMS y los propios del Colegio de Ciencias y Humanidades. También, se definieron las habilidades cognitivas involucradas en el desarrollo del pensamiento histórico, para finalmente, puntualizar una posición política y ética consistente con los principios filosóficos de la pedagogía crítica.

3.3. Imagen, historia y aprendizaje

El objetivo del presente apartado es explicar una serie de principios epistemológicos y metodológicos que permitan a los profesores -de cualquier nivel educativo- incorporar el uso de la imagen de manera profesional dentro de los procesos formativos de los que son responsables.

Para lograrlo se tomarán como eje rector los siguientes cuestionamientos, a saber: ¿cuál es la importancia de la imagen reproducida mecánicamente?, ¿cómo se puede definir en tanto objeto de estudio?, ¿cuáles son los principales problemas en torno de su interpretación y qué criterios se pueden aplicar cuando se analiza de manera crítica? Además, se pondrá especial énfasis en describir cuál es su utilidad, modo de empleo y función durante las labores educativas.

El filósofo Vilém Flusser ha advertido que la aparente nitidez que la imagen, reproducida mecánicamente ofrece en casi todas las áreas del quehacer humano, deriva en la sustitución de la realidad por su representación, ya que se piensa y actúa sobre el informe simbólico, sobre todo, en los terrenos de la investigación y la educación.²⁴¹

En el primer caso, la imagen constituye un objeto que es susceptible de abarcarlo todo, esto se debe a que de casi todo se puede construir una imagen. En analogía se puede decir que la imagen es un *logos* en sí mismo ya que tiene la capacidad de representar casi cualquier aspecto de la realidad.²⁴²

En el terreno de la educación la imagen juega un papel fundamental, esto se debe a su capacidad representativa, se debe recordar que los primeros referentes -muchas veces los únicos- con los más variados niveles de la cultura y de la realidad, es decir, la naturaleza, los otros seres humanos e incluso el conocimiento de propio ser, se obtienen mediante su utilización.

Es necesario aclarar que a la imagen a la cual se está aludiendo es la que ha sido reproducida mecánicamente, el ejemplo por antonomasia sería la fotografía, aunque también se incluye la imagen en movimiento, es decir, el cine,

²⁴¹ Cfr: Vilém Flusser, *Hacia una filosofía de la fotografía*, Trillas, México, 2010, pág. 23.

²⁴² Los límites de la imagen son análogos a los del lenguaje escrito: la voluntad, la libertad, la fe, el valor, la conciencia, en otras palabras, lo que se ha denominado inefable.

el video y las representaciones digitales: “La imagen fotográfica representa una verdadera brecha en el tiempo: innovación en la información y conocimiento, auxiliar de la investigación en los diferentes campos de la ciencia”.²⁴³

Desde la perspectiva histórica, la imagen ha probado su enorme poder de persuasión ya que se ha recurrido a ella como medio de adoctrinamiento, objeto de culto, estímulo para la meditación, fuente mística de milagros, umbral de contacto con lo divino, principio de credibilidad, arma en los debates, y también, como instrumento de legitimación.

Los informes visuales previos a la fotografía, no permitían estudiar las cualidades del objeto real que pretendían representar, ya que no reflejaban de manera nítida la superficie original como ya lo ha señalado Ivins William.²⁴⁴

Con base en las ideas de Flusser y de William, se puede sostener que la exposición de placas de nitrato de plata a la luz -controlada mediante una cámara oscura- que realizaron Talbot y Daguerre, permitió marcar una brecha temporal en la historia de la comunicación humana, a tal grado que se podría hablar de etapas pre y pos-fotográficas.

Hoy en día la imagen digital, televisiva, las redes sociales y el internet, condicionan la percepción de los sucesos contemporáneos en casi todos los sectores de la población mundial. El aspecto político más relevante, es que las personas de cualquier condición social están en posibilidad de producir imágenes.

Así, la imagen se convierte en un nuevo agente histórico ya que influye de forma decisiva en lo que será visto y en cómo será visto, esto se debe a que toda imagen lleva implícita una posición política, ideológica y filosófica como ya lo han demostrado: Peter Burke, Roland Barthes, Julio Amador Bech, Roger Chartier, Gisele Ferund, Vilém Flusser, entre otros.

La fotografía posee la aptitud de expresar los deseos y las necesidades de las capas sociales dominantes, y de interpretar a su manera los acontecimientos de la

²⁴³ Boris Kossoy, *Fotografía e historia*, La marca, Argentina, 2001, pág. 8.

²⁴⁴Ivins, William Mills, *Imagen impresa y conocimiento; análisis de la imagen prefotografica*, Gustavo Gili, México, 1975, pág. 230.

vida social [...] es uno de los medios más eficaces de modelar nuestras ideas y de influir en nuestro comportamiento.²⁴⁵

Cuando se busca utilizar la imagen como fuente de información desde la historia, el primer paso es definirla en tanto objeto de investigación, en este sentido, se debe tomar en cuenta, que la misma palabra está asociada a múltiples conceptos y diferentes campos semánticos, siendo los más destacados: proceso imitativo o de reproducción, representación, copia, símbolo, idea, figura, documento, imitación, modelo, signo y metáfora.²⁴⁶

Todos los conceptos anteriores requieren de puntos de partida diferentes demandando posiciones de análisis distintas, se puede advertir entonces, la gran variedad de perspectivas desde las que se puede trabajar con la imagen.

En el presente trabajo se determinó que el punto de partida más conveniente es el propuesto por la investigadora Julia Tuñón, a saber: “La imagen capta la forma, no la materia, por lo tanto no es un calco mecánico de la realidad visible, ni duplicación fiel de la percepción humana, sino una representación icónica, convencional.”²⁴⁷

Lo anterior implica que la imagen, fija o en movimiento, posibilita la sensación de estar en presencia de lo que pasa en ella, no obstante, es sólo vana ilusión, es simplemente una referencia, ya que de ésta no podemos sacar experiencia directa en tanto a lo que alude, en consecuencia, no se puede conocer.

Se entiende conocer desde la visión epistémica de Luis Villoro: “para conocer es preciso haber tenido una experiencia directa [...] saber de un objeto no es garantía de que haya experimentado sus propiedades [...] quien afirma conocer afirma la existencia real de algo.”²⁴⁸

²⁴⁵ Gisele Ferund, *La fotografía como documento social*, Gustavo Gili, Barcelona, 2001, pág. 71.

²⁴⁶ Cfr: Lourdes Roca y Ortiz, “La imagen como fuente: una construcción de la investigación social”, en *Razón y palabra*, no. 37, ITESM, México, 2004, pág. 131.

²⁴⁷ Julia Tuñón, “La foto, el filme y el libro: Tres pistas de circo en la investigación de la historia del cine”, en *Múltiples Matices de la imagen: Historia, arte y percepción*, Yeuatlatoilli, México, 2003, pág. 46.

²⁴⁸ Luis Villoro, *Creer, saber, conocer*, Siglo XXI, México, 1992, pág. 198.

Por ejemplo, se puede observar una fotografía de Pancho Villa, una pintura de la rebelión de Boston o un video de las pirámides de Palenque, empero, esto no daría conocimiento directo del centauro del norte, de la independencia de Estados Unidos o de Mesoamérica; no obstante, se puede obtener información referencial valiosa para la historia si se les contextualiza en suficiencia y se incorpora a la reconstrucción del horizonte que se investiga, en este sentido, utilizarla dentro de los parámetros interpretativos que Gadamer ha marcado al explicar el círculo de la comprensión.²⁴⁹

Es posible tener experiencia directa con el soporte de la imagen, pero no con el hecho u objeto al que hace referencia, así, la imagen está sujeta a los principios epistemológicos que rigen el estudio de cualquier fuente típicamente histórica y de su análisis se puede obtener:

- 1) Saber o referencia: es familiarizarse, percatarse, darse cuenta, tomar noticia o estar enterado de algo determinado. No contempla experiencia directa.
- 2) Conocimiento: implica necesariamente la experiencia personal y directa con lo que se conoce. Se da en dos niveles, el superficial, que es el mero contacto físico en pocas ocasiones, y el profundo, que es una acumulación de experiencias con el objeto en diferentes momentos y condiciones -de preferencia controladas- hasta lograr la integración de éstas en una unidad.
- 3) Comprensión: se da por medio de la interrelación de los dos niveles anteriores. Su instrumento es la interpretación, la cual se genera basándose en la experiencia previa con objetos similares y su respectivo contraste con otras referencias.
- 4) Confirmación práctica: el acierto reiterado en la práctica permite comprobar que efectivamente se sabe o se conoce.²⁵⁰

²⁴⁹ El círculo de la comprensión es la relación bidireccional que se establece entre el todo –aspecto de la realidad que se busca comprender- y las diversas partes que vamos investigando del mismo. El nodo está en que cuando se comprende una nueva parte del todo, éste se resignifica parcial o completamente. *Cfr:* Hans George Gadamer, *Verdad y Método I*, Ediciones sígueme, Salamanca, 1988, pág.361.

²⁵⁰ Luis Villoro, *Op. Cit.*, pp. 198 a 221.

Cuando Paul Ricoeur advierte en su obra *Del texto a la acción*: “lo que escribimos es el significado del acontecimiento como habla, no del acontecimiento como tal”, es posible leer entre líneas la preocupación milenaria de la Grecia del siglo IV a C. en torno del problema de la interpretación del *logos*, ya que desde aquella época se planteó la diferencia entre lo pensado, lo escrito, lo dicho y lo comprendido.²⁵¹

En este sentido, se afirma que lo que se obtiene mediante los registros visuales es el significado del acontecimiento como imagen y no del acontecimiento como tal, por lo tanto, sólo constituye una referencia y no la afirmación de que algo tiene existencia o no.

Otro principio fundamental que se debe tomar en cuenta para comprender la imagen a nivel epistémico, es que al observar cualquier aspecto de la realidad se transforma irremediabilmente, esto se debe a que la percepción es en sí misma un acto interpretativo.

Cuando se establece cualquier relación de conocimiento, se hace desde las propias normas y pautas de conducta, que a su vez –como ya se explicó en el capítulo 1- fundamentan los sistemas de valoración de la realidad, base del sentido lógico, y en última instancia, percepción.²⁵²

...visual perception is an interpretative act that consists of two key components: information analysis and subjective awareness. Unlike a camera, which simply collects and stores raw visual information projected from the environment, we experience the world as a detailed analysis of vivid visual features, forms and objects. Our visual system analyses low-level feature information, such as colour,

²⁵¹ Paul Ricoeur, “El paradigma del texto” en *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Prometeo, Buenos Aires, 2008, pág.170. El texto aludido es del de: Aristóteles, *Tratados de Lógica: El Organón*, Porrúa, México, 2011, 553pp.

²⁵² Este es un principio epistemológico que atañe a toda la ciencia. Es necesario recordar que cuando se intentaban observar las colisiones de materia -en el detonador de partículas europeo- surgió la necesidad de iluminarlas, el resultado, fue que el impacto de la luz alteraba sus trayectorias haciendo imposible la observación sin la transformación. En el caso de las ciencias sociales el ejemplo que lo ilustra con mayor eficacia es el del antropólogo, ya que al insertarse en la comunidad durante años con la finalidad de ganarse la confianza de los nativos -y con ella sus secretos-, termina él mismo siendo parte de la comunidad que pretendía observar, ocurriendo un proceso dialéctico de doble transformación.

orientation, texture, motion, depth and form, as well as the high-level structure and meaning of visual objects.²⁵³

La repercusión inmediata de este principio, es que la imagen entra en un juego de infinitas significaciones, puesto que ya no se trata de encontrar el sentido unívoco de lo que se representa, sino de hallar todos los posibles y contrastarlos metódica, sistemática, reflexiva y críticamente. Así, se puede establecer que la imagen es una referencia polisémica de inagotables significaciones.

En este punto, conviene recordar la reflexión hecha por Marc Bloch en torno del tema: “El pasado es por definición, un dato que nada puede modificar, pero el conocimiento del pasado es algo en progreso, que constantemente se transforma y se perfecciona”.²⁵⁴

Ahora bien, se debe agregar que el análisis crítico de la imagen posibilita un conocimiento cada vez más acabado en torno de su significado, no obstante, éste nunca acaba por ser revelado totalmente, es decir, es inagotable en tanto objeto de estudio. La imagen realiza -metafóricamente hablando- un viaje eterno por el mundo de las significaciones, ya que cuando muere la generación para la que fue pensada, la representación se significa y re-significa en cada tiempo y época de una forma distinta:

El autor histórico y su correspondiente lector desaparecen al mismo tiempo que desaparece el momento histórico durante el cual fue creada la obra [...] Es entonces cuando surge el signo, cuyo significado trasciende al autor, revelándose siglo tras siglo, una generación tras otra [...] La obra se convierte así en una matriz

²⁵³ La percepción es un acto interpretativo, el cual está conformado por dos componentes: análisis de la información y conciencia subjetiva. A diferencia de una cámara que simplemente colecta y almacena información visual proyectada del ambiente, nuestra experiencia del mundo es un detallado análisis de características visuales vividas, formas y objetos. Nuestro sistema visual analiza información con características de baja intensidad, tales como: color, textura, movimiento, profundidad y forma, así como las estructuras de alto nivel y el significado de los objetos visuales. (traducción propia) Cfr: Frank Tong, “Primary visual Cortex and visual awareness” en NEUROSCIENCE, Department of Psychology Princeton University, Vol.4, March. 2003, pág. 219

²⁵⁴ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, FCE, México, 1990, pág.49.

semiótica que cobrará un sinnúmero de significados a lo largo de la historia, por la falta de definición tanto de su forma como de su contenido.²⁵⁵

De la definición y naturaleza epistémica -descrita líneas arriba-, se desprende el principio metodológico fundamental que permite realizar procesos de descripción, análisis, explicación y evaluación del significado -o posibles significados- de la imagen, a saber:

Para realizar una interpretación crítica de la imagen es necesario reconstruir históricamente cuatro contextos: 1) El del autor, 2) el de recepción (para quienes fue pensada originalmente), 3) al que hace referencia (contenido de la imagen) y 4) el propio del investigador (quien se plantea la tarea de interpretarla).

Para reconstruir los diferentes contextos, se puede considerar lo que Michel Foucault postuló en su introducción a la arqueología del saber, en la cual, explica que para dotar de significación un documento, es posible hacer series de series –a manera de una red de pesca hecha por hexaedros-, donde cada punto de intersección es coyuntura, por lo tanto, no existe el centro de la explicación sino infinitas referencias de lo previo, lo simultáneo y lo posterior respecto de lo que se estudia.²⁵⁶

Con base en el planteamiento anterior, a continuación, se presentará -de manera sintética- una propuesta metodológica específica para analizar la imagen, a saber:²⁵⁷

1) Análisis de la historia material de la imagen

a) Procesamiento de la imagen como objeto. Sirve para comprender las dificultades técnicas de realización, es decir, lo que se denomina historia material de creación: “implica estudiar características, técnicas formales y de composición

²⁵⁵ Daniel Ferreras Savoye, “Oposiciones binarias y función semiótica: El viaje inacabable de Don Quijote”, en *lectura y signo*, N°1, West Virginia University, 2006, pág. 91. 368pp.

²⁵⁶ Cfr: Michel Foucault, *Op. Cit.*, pp. 3 a 30.

²⁵⁷ Esta propuesta fue planteada por primera vez y de manera extensiva, en un trabajo previo. Cfr: Orvelin Osorio Tovar, *Análisis de las corrientes teóricas en torno a la imagen utilizadas en *Historia Mexicana (tomo 4 1998)*: Propuesta para procesar la imagen y su aplicación en cinco representaciones mesoamericanas de la muerte. Estudio para el catálogo ACA 1996-2000* UNAM. Licenciatura, Historia, 2014, pág.57.

de la imagen, tales como: el soporte, formato, tipo de imagen, óptica, tiempo de pose, luz, calidad técnica, enfoque del tema y estructura formal”.²⁵⁸

Las preguntas que guían esta sección son: ¿mediante qué medios materiales se fabricó o reprodujo la imagen?, ¿qué limitaciones y/o posibilidades brinda esa clase de soporte, tecnología y/o de método de registro?

b) Reconstrucción del contexto biográfico del realizador o los realizadores. ¿cuáles eran las motivaciones?, ¿cuál era su ideología?, ¿cuáles eran las circunstancias históricas y cómo influían en la producción?, ¿es posible determinar algunos de los valores inconscientes de los autores?²⁵⁹

c) Explicar el contexto de recepción de la imagen, este se puede concebir como: “reconstruir las normas o convenciones, conscientes o inconscientes, que rigen la percepción y la interpretación de las imágenes en el seno de una determinada cultura.”²⁶⁰

Se aconseja responder las siguientes preguntas, para lo cual se deben tomar en cuenta los diversos grupos y sectores sociales de la época: ¿para quién fue pensada?, ¿con qué finalidad se realizó?, ¿qué intentaba comunicar? y ¿cómo afectaban las circunstancias históricas en la interpretación de la obra?

d) Desarrollar el devenir histórico de la imagen desde su creación hasta el momento de la investigación, en esta sección las preguntas clave son: ¿quién o quiénes conservaron la imagen?, ¿cómo lo hicieron? y ¿con qué finalidad?

2) Análisis de la representación

a) Distinguir los elementos formales conocidos de los desconocidos, con la finalidad de identificar la unidad básica de análisis, la cual, está conformada por la relación y/o tensiones entre la forma y el contenido de ésta.

²⁵⁸ Roca y Ortiz Lourdes, *Op. Cit.*, pág.27.

²⁵⁹ Boris Kossoy, *Op. Cit.*, pág.37.

²⁶⁰ Peter Burke, *Lo visto y lo no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona 2001, pág.229.

La forma supone y expresa la idea que la origina y es la manifestación patente de la inteligencia que la produjo, de igual manera el concepto se vuelve preciso en la figura exacta que le da forma [...] la obra es la unidad sustantiva de forma y contenido, por lo tanto, forma y contenido son una unidad [...] no existe algo puramente formal ya que la forma posee siempre un significado.²⁶¹

b) Con base en la o las unidades básicas de análisis que se encuentren, se determinará el tema o los temas abordados.

Cuando analizamos una imagen hay que identificar la relación que hay entre el objeto ausente y la imagen (presente) que lo representa, para poder asumir el significado del objeto analizado como signo, con la finalidad de establecer si ésta representación es homologa al objeto ausente o representa algo distinto, ya que al mostrar ciertas cualidades, se pueden estar ocultando otras.²⁶²

c) Significación de los elementos desconocidos utilizando la información previa que se ha desarrollado. El análisis pre-iconográfico, iconográfico e iconológico propuesto por Erwin Panofsky, junto con los valores básicos de la interpretación visual propuestos por Julio Amador Bech, pueden tomarse como punto de referencia.

- Descripción pre-iconográfica (análisis formal) requiere experiencia práctica (familiaridad con objetos y acontecimientos). Para realizarlo se utilizan valores como: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, el matiz, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento.²⁶³
- Análisis iconográfico, requiere conocimiento de las fuentes literarias (familiaridad con temas y conceptos específicos) se realiza sobre la base de un estudio de cómo los temas o conceptos específicos fueron expresados mediante objetos y acontecimientos en el pasado.

²⁶¹ Julio Amador Bech, *El significado de la obra de arte: Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales*, UNAM colección Artes Visuales, México, 2008, pág.17. 243pp.

²⁶² Roger Chartier, *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, Gedisa, Barcelona, 1992, pág.59. 276pp

²⁶³ Donis A. Dondis, *La sintaxis de la imagen: una introducción al alfabeto visual*, Colección GG Diseño, México, 2011, pág. 53.

- Interpretación iconológica: requiere la historia de los síntomas culturales o símbolos en general que fueron expresados mediante temas y conceptos específicos.²⁶⁴

d) Insertar los valores obtenidos en la “estructura visual pura” propuesta por Bech. La intención es determinar cuál es la relación que sostiene la o las unidades básicas de análisis con el resto de los elementos que conforman la imagen – presentes y no presentes-, considerando como criterio inicial la historia material.²⁶⁵

Estructura visual pura:

- I. Elementos
- II. Situación de cada elemento dentro de un conjunto determinado
- III. Relación de los elementos entre sí
- IV. Conjunto de los elementos como un todo

3) Análisis de la significación:

a) Establecer qué valor y función cumplen: color, movimiento, textura, tono y matiz, dentro de la composición de la imagen.

b) Construir una hipótesis explicativa que mediatice la relación de conocimiento establecida con la imagen, para lo cual, se deben tomar en cuenta todos los elementos analizados y aplicar el círculo de la comprensión propuesto por Gadamer hasta que se logre hacer inteligible la imagen.

c) Dimensionar los límites propios, es decir, el horizonte de recepción. Las preguntas fundamentales son: ¿cuál es la tradición a la que pertenezco y qué rasgos de ella condicionan la interpretación que realizo?, ¿qué aspectos puedo estar haciendo a un lado por desconocimiento?, ¿cuáles por prejuicio?, ¿qué fantasías o fijaciones pueden estar influyendo en la manera de explicar la imagen?

Se requiere que el estudioso esté consciente de sus propias limitaciones ante el material y pueda asumir aquellos elementos que no puede “ver”, “observar” o

²⁶⁴ Erwin Panofsky, *El significado de las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1979, pp. 45 a 77.

²⁶⁵ Los criterios no presentes en la imagen son contextuales, de los que se hace referencia indirecta u omisión intencional: Cfr: Julio Amador Bech, *Op. Cit.*, pág. 29.

“contemplar”, por sus limitaciones personales inconscientes, o por aquellas que no desea ver por sus propias obsesiones, determinaciones o prejuicios dados.²⁶⁶

e) Integrar todas las variables anteriores en una explicación donde se incluya, tanto la evaluación de la imagen en todos los niveles descritos, como la reconstrucción histórica de los cuatro contextos señalados.

Como se puede ver, no todos los pasos son susceptibles de ser aplicados a todas las imágenes, cada una entraña una dimensión propia; por tanto, lo que se sugiere es tomar los elementos necesarios y elaborar un sistema adecuado para cada caso.

Ahora, se analizará la relación entre la imagen y su aplicación en los procesos de aprendizaje. El origen de los materiales visuales como soporte para la transmisión de información en el mundo occidental, se puede remontar a los murales de las iglesias y a los primeros catecismos cristianos impresos.²⁶⁷

Ya en el contexto de la educación escolar, el propio John Amos Comenius incluyó en algunos de sus libros de educación básica imágenes con una finalidad didáctica, en términos generales, se puede afirmar que sería difícil encontrar oposición alguna a la utilización de éstas en los procesos de enseñanza aprendizaje, así, la discusión recae más bien en torno de: ¿cómo se emplean y con qué finalidad?

En primera instancia, se debe mencionar que la imagen puede ser asumida en los procesos didácticos desde tres enfoques esenciales, a saber:

1. La imagen de percepción: es la obtenida directamente por nuestros órganos visuales, donde lo que vemos son objetos o eventos reales concretos: “El momento preciso de mirar un objeto tiene que ver con la sensación,

²⁶⁶ Roca y Ortiz Lourdes, *Op. Cit.*, pág.27.

²⁶⁷ El uso de la imagen en el mundo mesoamericano está perfectamente documentado. En varias ciudades del epiclásico se empleaban los medio, alto y bajo relieves para comunicar el fundamento teológico del nuevo orden político utilizando símbolos comunes a los diferentes marcos culturales que ahí confluían. *Cfr.* Alfredo López Austin y Leonardo López Luján, *Mito y realidad de Zuyuá*, El Colegio de México-FCE, México, 1999, pág.32.

mientras que su reconocimiento y/o interpretación tiene que ver con la percepción".²⁶⁸

Hay una discusión en torno de si este sentido de imagen ya puede considerarse una representación, ya que como se analizó en el constructivismo epistemológico -y en la primera parte de este apartado-, al observar irremediabilmente transformamos y nuestros sentidos no lo pueden captar todo.

2. La imagen de la imaginación: ésta se evoca internamente, y el objeto de referencia no está necesariamente presente, los procesos implicados son el pensamiento y la memoria visual.

La eidética, o capacidad para formar imágenes claras a manera de una proyección interna se asocia a lo que se podría llamar coloquialmente memoria fotográfica. En esta situación parece ubicarse el caso extraordinario del sujeto reportado por el psicólogo soviético Luria, que podía memorizar grandes cantidades numéricas en una tabla en cualquier dirección, incluso diagonalmente. Más aún, podía recordar con exactitud conversaciones después de varios años, en pruebas sin aviso previo.²⁶⁹

3. La imagen como representación. Corresponde a la que está en lugar del objeto referente. En este caso se habla de un signo visual o icónico. Se tiene así imágenes impresas, fotográficas, televisivas, pictóricas, digitales, etc.

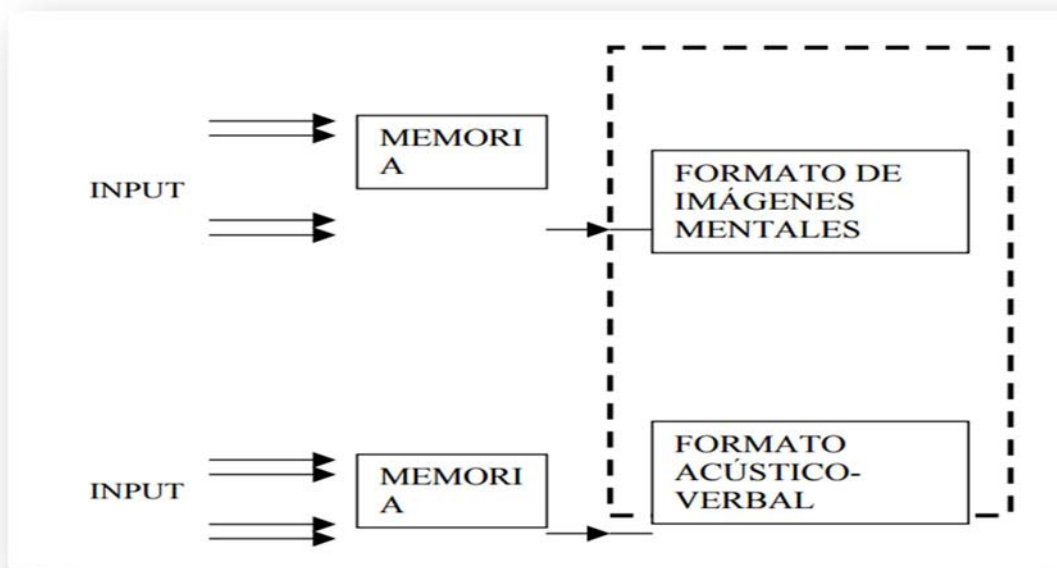
Resulta evidente que los tres tipos están relacionados, por ejemplo, cuando se ve una fotografía, se está viendo la imagen del papel fotográfico impreso, en la cual hay una imagen representada, la cual a su vez, se relaciona con otras que se tengan en la memoria para compararlas y comprenderlas, es decir, se realiza el proceso de pensar visualmente.

²⁶⁸ Jorge Méndez Martínez, Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico, en Revista Perfiles Educativos (en línea) 1997, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207506>> ISSN 0185-2698, fecha de consulta: 3 de junio de 2016.

²⁶⁹ Se refiere al psicólogo Alexander Romanovich Luria contemporáneo y colega de Vigotsky. *Loc. Cit.*

En el paso de la memoria a corto plazo (MCP), se puede hablar de un modelo unimodal, que considera que los dos tipos de registro (ecoicos y visuales) se integran en un formato acústico verbal. Sin embargo, esto complica la idea de codificación de imágenes complejas en formatos únicamente acústico-verbales. Por esta razón, también se ha propuesto un modelo bimodal, que aunque acepta la interrelación entre los dos tipos de registro, mantiene su posterior independencia.²⁷⁰

El autor propone el siguiente modelo esquemático:



Se puede entonces afirmar, que cuando se emplean imágenes para apoyar o fundamentar nuestras explicaciones, se incide en dos vías del pensamiento simultáneamente (acústico-verbal y formato de imágenes mentales), lo cual contribuye en los procesos de asimilación y aprendizaje de los educandos, ya que al evocar uno de ellos el otro aparece asociado y viceversa.

Si a estos elementos se le añaden lecturas, reflexiones inducidas mediante preguntas intercaladas, explicaciones adecuadas al nivel, cuestionarios escritos e intercambio de ideas entre pares, se asegura que el educando esté utilizando varias formas de representación durante la construcción de su conocimiento.

²⁷⁰ Jorge, Méndez Martínez, *Op. Cit.*, pág.8.

Ahora, se presentaran los principales rasgos de lo que en este trabajo se considera como imagen didáctica, a saber:

1. Que ha sido armada con la intención explícita de representar o abstraer conceptos específicos.
2. Transmite y condensa información de manera eficaz.
3. Es convincente por su capacidad demostrativa.
4. Es una esquematización de la mente, es decir, una sucesión de abstracciones que se cristalizan en una síntesis de formas visuales.
5. Es una concentración de información sin variar su esencia.
6. Está organizada bajo un sentido lógico específico.²⁷¹

De acuerdo con lo anterior, ahora se enumerarán las funciones que este tipo de imagen cumple en los procesos de aprendizaje, a saber:

1. Atentiva: que atrae o mantiene la atención, lo cual implica el factor de la motivación.
2. Explicativa: que ayuda en la comprensión del texto o el discurso que se presente de manera simultánea.
3. Retentiva: que fortalecer el recuerdo.
4. Representativa: para visualizar un particular, una secuencia, personas, lugares u objetos.
5. Vicarial: que sustituye tanto acciones físicas como verbales.
6. Organizativa: ayuda a organizar la información en una estructura coherente.
7. Afectiva: que fortalece el gozo o gusto al incidir en las emociones o actitudes.
8. Cognoscitiva: que facilita el aprendizaje de la información asociando comprensión y retención de forma explícita y simultánea.
9. Compensatoria: para educandos con problemas de aprendizaje.

²⁷¹ María Paz Prendes Espinosa, "Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen", en *Enseñanza & Teaching Revista interuniversitaria de didáctica*, N°13, Ediciones Universidad de Salamanca, Murcia España, 1995, pág.211.

10. Mnemotécnica: que condensa o sintetiza grandes cantidades de información.²⁷²

Una de las ventajas fundamentales que proporciona trabajar con imágenes en el campo de la historia, es que se representan los acontecimientos estudiados - que ya no existen- con gran claridad, facilitando su comprensión y retención.

En suma, la imagen facilita la realización de tareas cognitivas complejas más allá de la memorización, entre las que destacan: comprensión, análisis, síntesis, categorización, evaluación, inferencia, inducción, deducción y pensamiento analógico, todas ellas implicadas en el aprendizaje de la historia como se explicó en el apartado dedicado a la pedagogía.

Además, se debe señalar que los estudios en los que se fundamentó esta última parte, apuntan a una visión de conjunto durante los procesos de aprendizaje, es decir, entre más estímulos se presenten, más fácil será la comprensión e interiorización de éstos por parte de los educandos.

Ahora bien, es importante señalar el papel del profesor en este entramado de historia, imagen y aprendizaje:

La manera que tiene el fotógrafo de actuar como filtro cultural es por medio de la selección del aspecto a reproducir, la estética en la organización del mismo y la tecnología elegida para llevarlo a cabo [...] el registro visual obtenido da testimonio del estado espiritual del autor, de su bagaje cultural, de su sensibilidad, su creatividad, de su ideología y posición ante la vida.²⁷³

Del mismo modo, el profesor selecciona, organiza y utiliza imágenes configurando un nuevo registro visual y un ambiente donde serán interpretadas y re-significadas. Así, el educador es, primero, observador de imágenes y luego re-

²⁷² Para armar este listado se utilizaron las ideas de dos autores. Cfr. Francisco Romo Simón, La imagen metalingüística como imagen pedagógica, en revista electrónica de didáctica, Hankuk University of Foreign Studies Research Fund EU, disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/201628/redele20165romofrancisco.pdf?documentId=0901e72b8204dfb3>, fecha de consulta: 3 de junio de 2016 y Benjamin K. Bergen, *et al.*, Aspectos lingüísticos y espaciales de la imagen, en *Revista Cognitive Science*, vol. 31, N° 5, EU, 2007, pág.52.

²⁷³ Boris Kossoy, *Op. Cit.*, pág.35.

configurador de las mismas, se torna en co-constructor cuando las transforma en instrumentos educativos.

El conocimiento en torno de los criterios expuestos en el presente apartado, coloca al educador en posibilidad de:

1. Describir los procesos de análisis, interpretación y explicación en torno de cualquier tipo de imagen.
2. Analizar de forma crítica y reflexiva los procesos de significación y representación que él realice durante la selección, organización y diseño de sus planes de clase, secuencias didácticas y materiales.
3. Examinar de forma crítica y reflexiva los procesos de significación de imágenes que ocurran durante las sesiones a su cargo.
4. Elaborar instrumentos de evaluación que permitan:
 - a. Establecer la capacidad de interpretación crítica en construcción (ZDP) que poseen los alumnos.
 - b. Determinar el conocimiento acabado de los alumnos
 - c. Autorregular y corregir su propio ejercicio educativo.
5. Actuar asertivamente durante el análisis y debate en torno de las representaciones visuales que se trabajen en clase.
6. Utilizar criterios congruentes de Interdependencia entre los materiales, la explicación y las actividades.
7. Concientizar su responsabilidad ética al comprender que su intervención transforma la percepción de los educandos.
8. Comprender que escoger una imagen para utilizarla frente a grupo es una tarea tan delicada como escoger una lectura.

Hasta este punto se ha abordado la imagen desde dos perspectivas distintas. En primera instancia, examinamos su importancia y características en tanto objeto de investigación, así como la forma en que se puede proceder para significarla de manera crítica, para lo cual, se partió de los siguientes criterios epistémicos y metodológicos:

1. Se puede tener contacto directo con el soporte de la imagen pero no con lo representado en él, por tanto, la imagen se define como una representación icónica convencional.
2. Del soporte de la imagen se pueden obtener:
 - a. Saber o referencia
 - b. Conocimiento
 - c. Comprensión
 - d. Confirmación práctica
3. La percepción humana es un acto interpretativo en sí mismo, por tanto, al observar transformamos.
4. Dotar de significado a la imagen es un acto interpretativo, por tanto, ésta es polisémica e inagotable como objeto de estudio.
5. Para realizar una interpretación crítica de cualquier representación icónica convencional es necesario reconstruir históricamente cuatro contextos:
 - I. El del autor
 - II. El de recepción (para quienes fue pensada originalmente)
 - III. Al que hace referencia (contenido de la imagen)
 - IV. El propio del investigador (quien se plantea la tarea de interpretarla).
6. Se debe tomar en cuenta lo previo, lo simultáneo y lo posterior respecto de la imagen que se estudia.

En un segundo momento, se examinó su potencial didáctico, para lograrlo, se definieron las características de la imagen de percepción, de imaginación y de representación, enfatizando en cómo se interrelacionan mediante distintos formatos de pensamiento. También se caracterizaron sus funciones dentro de los procesos de aprendizaje, destacando que su utilización dentro de materiales y secuencias incide significativamente en el desarrollo de tareas cognitivas complejas y no sólo como recurso para potencializar la memoria.

En el caso del presente trabajo se realizaron dos intervenciones, utilizando en dos diferentes sentidos la imagen; el primero de ellos fue aplicando la yuxtaposición, como recurso para tender puentes explicativos y de análisis entre el

pasado y el presente; en la segunda intervención, se implementó como método mnemotécnico, es decir, los alumnos construyeron sus propias representaciones para condensar información.

Las imágenes que se utilizaron en ambos casos fueron construidas con base en un banco previamente seleccionado bajo los criterios epistemológicos que se definieron en la primera parte de este apartado.

Capítulo 4. De la planeación a la ejecución. La odisea educativa y su reflexión

*Que las verdades no tengan complejos,
que las mentiras parezcan mentiras,
que no te den la razón los espejos,
que te aproveche mirar lo que miras.*

Joaquín Sabina.

El objetivo del siguiente capítulo es describir y analizar dos intervenciones educativas cuyo núcleo central es la utilización de la imagen como herramienta didáctica. En el primer caso, se aplicaron imágenes yuxtapuestas con la finalidad de tender puentes explicativos entre los acontecimientos pasados que ocasionaron el movimiento de independencia y la realidad presente en la que se desarrollan los alumnos. Las representaciones aplicadas fueron: grafitis, murales, pinturas y fotografías.

En el segundo caso, se empleó la imagen en tanto recurso nemotécnico, es decir, los alumnos construyeron imágenes con la intención explícita de condensar los aprendizajes de la etapa armada de la Revolución Mexicana, para lograrlo emplearon más de 70 imágenes diferentes.

Se decidió presentar la información en formato de tabla debido a que se pueden revisar varios aspectos sincrónicamente, además facilita la visualización de las secuencias planeadas y de su ejecución de una forma mucho más efectiva que la prosa escrita.

La presentación del capítulo 4.1 y 4.2 (las dos intervenciones) tienen una estructura semejante, salvo una diferencia: En el primer caso, está incompleta la evaluación realizada a los alumnos debido a que en ese momento de la maestría aún no se contaban con la información necesaria para establecerla y tampoco se había comprendido a

cabalidad su importancia. En el segundo caso, ya se incluye un análisis cuantitativo y cualitativo de la evaluación aplicada a los estudiantes.

La estructura general de los apartados es la siguiente, a saber:

► **Presentación contextual dentro del marco curricular:**

- ✓ Asignatura dentro del modelo pedagógico, objetivos terminales y perfil de egreso, directrices, modelo de cultura básica, valores, capacidades psíquicas, contenidos transversales (declarativos, procedimentales y actitudinales)
- ✓ Objetivos terminales del curso de Historia de México I (en el apartado 4.1) e Historia de México II (En el apartado 4.2)
- ✓ Contribución de la asignatura a los objetivos terminales del bachillerato
- ✓ Esquema presentando las unidades temáticas
- ✓ Esquema de la asignatura en el contexto curricular
- ✓ Esquema del contexto secuencial de la asignatura en todo el bachillerato

► **Planeación de las sesiones (datos generales):**

- ✓ Propósito de la unidad, temas, objetivos didácticos, habilidades cognitivas, instrumentos didácticos y materiales.
- ✓ 4 Secuencias didácticas divididas en: inicio, desarrollo y cierre

► **Factores situacionales:**

- ✓ Contexto específico de cada grupo

► **Análisis crítico:**

- ✓ Confrontación de lo propuesto en las secuencias con lo sucedido en la práctica mediante el uso de un cuadro de cuatro entradas: 1) Secuencia de actividades, 2) Detección de situaciones, 3) Posibilidades y 4) Limitaciones

► **Evaluación de los alumnos:**

- ✓ En el caso del apartado 4.1 sólo se describe una dinámica de evaluación colectiva, en la cual no se utilizó ningún instrumento para recoger datos y/o medir conocimientos en construcción o acabados.
- ✓ En el caso del apartado 4.2 se contempla el análisis cuantitativo y cualitativo del conocimiento acabado y el que está en construcción (ZDP) con base en una rúbrica de habilidades cognitivas que se aplica a un pre test y un pos test. Además en esta segunda intervención se designaron escalas para evaluación diagnóstica, sumativa y final.

► **Evaluación de la intervención:**

- ✓ Competencia docente
- ✓ Atención de los alumnos
- ✓ Interacción entre los alumnos
- ✓ Auto crítica reflexiva
- ✓ Conclusiones

Consúltense materiales digitales:

► **práctica I:**

- ✓ Presentación I. "La yuxtaposición de imágenes como Instrumento didáctico" (Unidad IV Independencia de México)

► **Práctica II:**

- ✓ Presentación II. "La imagen didáctica como recurso mnemotécnico"
 - Mi formación como ser humano, Revolución Mexicana I y Revolución Mexicana II),

4.1. La yuxtaposición de imágenes como instrumento didáctico.

LA ASIGNATURA DENTRO DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO EL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DEL CCH	
Objetivos Terminales del Bachillerato y/o Perfil de Egreso:	<ul style="list-style-type: none">• Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia• Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística• Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos <p>Los conocimientos se agrupan en cuatro áreas del conocimiento:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Matemáticas2. Ciencias experimentales3. Histórico-social4. Talleres de Lenguaje y Comunicación <p>Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado</p> <p>Área Histórico Social:</p> <p>Disponible en :</p> <p>http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf</p> <p>Se actualizó en 2004-2005 mediante la participación de profesores electos, consejeros académicos y consejeros técnicos. Bajo la dirección del Dr. José de Jesús Bazán Levy.pág.5</p>

<p>Principales directrices:</p>	<p>Resulta fundamental que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal</p>
<p>Modelo de cultura básica:</p>	<p>Propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación</p> <p>Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales</p>
<p>Educar para:</p>	<p>En una sucinta aproximación, se busca que los egresados de bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística. Deben además saber para qué sirve todo ello y relacionarlo con diversas situaciones que se les presentan en su vida; es decir, su aprendizaje será significativo para ellos mismos.pág.7</p>
<p>Valores:</p>	<p>Comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos, estéticos y argumentativos para enfrentar la vida cotidiana</p> <p>De este modo, con dichos referentes se comprende que el dialogo razonado, la solidaridad, la tolerancia, la sensibilidad, la libertad, la democracia, el respeto a la diferencia y la justicia son valores que hacen posible una mejor forma de vida personal y social.pág.60</p> <p>Promover en el alumno el desarrollo de una concepción integral de lo social y humano a través del ejercicio interdisciplinario del conocimiento.pág.60</p>

Capacidades psíquicas:	Desarrollar ejes que aludan al modo de ser (ontología) y funjan como condición de posibilidad para cualquier conocimiento (epistemología). Estos habrán de posibilitar la relación de saberes y su combinación explicativa [...] Ellos son la facticidad o condición espacio temporal, capacidad cognitiva (sensibilidad racional y racionalidad sensible) historicidad, acción, valoración, imaginación y capacidad discursiva.pág.60
Contenidos transversales:	Dichos ejes son marco de referencia para la apropiación de los conceptos transversales entre los cuales destacan:
(Declarativos)	Historicidad, ser humano, capitalismo, socialismo, cultura, civilización, progreso, sociedad, Estado, nación, identidad, alteridad, diversidad, democracia, sociedad civil, globalización, neoliberalismo, estabilidad, cambio, conflicto, territorialidad, formas de gobierno, justicia, igualdad, libertad, eticidad, modernidad, derechos humanos, autonomía, proceso social, institución social, crisis, desarrollo, mercado, revolución, movimientos sociales y naturaleza.pág.61.
Habilidades transversales:	Las habilidades transversales del conocer y el hacer son: observar, plantear, resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar, inferir, abstraer, explicar, problematizar, relacionar conocimientos, discernir, imaginar, crear, reflexionar y argumentar. pág.61.
(Procedimentales)	
Actitudes transversales:	Las actitudes transversales del ser son: cooperación, solidaridad, respeto al otro, responsabilidad, espíritu de integración con sentido científico y humanístico, deseo de saber, autonomía personal, intelectual y moral, justicia, honestidad y compromiso, sentido crítico y respeto al ambiente.pág.61.
(Actitudinales)	

DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre: Historia de México I

Semestre: Tercero

Objetivos
terminales del
curso:

El propósito de la materia es el conocimiento del origen y desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2500 a.C. hasta el año 2000 de nuestra era. La materia se imparte en dos cursos: Historia de México I, que tiene una temporalidad acotada de 2500 a.C. hasta el año 1900 d.C., e Historia de México II, que va de 1900 hasta nuestros días


Contribución de la
asignatura a los
objetivos
terminales del
bachillerato y/o al
perfil de egreso

- ✓ Que el alumno se reconozca como un ser histórico; cuando se propone entender el presente como resultado de un proceso histórico-social, requiere de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje
- ✓ El alumno aprenderá a preguntarle a la historia lo que desea saber, utilizando determinados recursos e instrumentos; atravesará por las etapas de describir, explicar y analizar en forma crítica

Número y nombre
de las unidades
temáticas:

Esquema por Unidades Historia de México I

- Unidad I. Introducción metodológica
- Unidad II. México prehispánico 2500 a.c. a 1521

	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad III. Conquista y colonia 1521-1810 • Unidad IV. Independencia y origen del estado-nación mexicano 1810-1854 • Unidad V. Reforma y consolidación del Porfiriato 1854-1900 <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Unidad en la que se intervino </div> </div>
VISIÓN PANORÁMICA DEL CURSO CON RESPECTO A LA INTERVENCIÓN REALIZADA	
<p>Los temas que no se vieron durante el curso aparecen marcados con una línea</p> <p>La unidad II fue totalmente impartida por el profesor titular</p> <p>Entre paréntesis se señalan las clases en las que ya</p>	<p>Unidad I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido de estudiar la historia de México. 2. La historia de México en el contexto de los procesos históricos mundiales. 3. Periodización y tiempo histórico. 4. El proceso de investigación histórica: objeto de estudio, fuentes e Interpretación. <p>Unidad II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regiones del México prehispánico: Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica. 2. Periodización: horizontes culturales (preclásico, clásico y posclásico). 3. Características de la civilización mesoamericana. 4. Principales culturas. 5. Los mexicas y el contexto cultural del posclásico tardío. <p>Unidad III</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La situación de España en el contexto europeo. (clase 1) 2. El proceso de conquista militar.(clase 2)

<p>estuve presente en calidad de observador, aunque el propio profesor marcaba con cierta constancia pautas para mi intervención en los temas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Sistemas políticos coloniales impuestos por la Corona Española: Habsburgo y Borbón.(clase 2) Entre estas dos clases hubo tres clases perdidas: dos por paro de labores y una porque el grupo se molestó de que no estuviera desde el principio con ellos. 4. Organización del trabajo y principales actividades económicas.(clase 3) 5. Poder material y espiritual de la iglesia. (clase 3 inconclusa) 6. Movimientos de resistencia a la dominación española. 7. Sociedad, cultura y vida cotidiana. <p>Unidad IV</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de independencia. (clase 4) -Primera intervención- 2. Factores externos e internos del movimiento de independencia (clase 5, 9 de noviembre 2015) –segunda intervención- (clase 6, 11 de noviembre) –tercera intervención- (clase 7, 18 de noviembre) -cuarta intervención- 3. Situación económica del país y los intentos de reconstrucción. 4. México ante los intereses extranjeros. 5. La construcción de la identidad nacional (clase para el informe del profesor) -23 de noviembre- <p>Unidad V</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La reforma liberal y el liberalismo triunfante
---	--

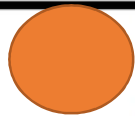
2. México en el contexto internacional: intervención militar e imperialismo.

3. La modernización económica y su impacto social

4. Bases del sistema político porfirista

5. Cultura y vida cotidiana

LA ASIGNATURA EN EL CONTEXTO CURRICULAR



PRIMER SEMESTRE

SEGUNDO SEMESTRE

TERCER SEMESTRE

Asignatura	Horas	Créditos	Categoría
Matemáticas III	5	10	Obligatoria
Física I	5	10	Obligatoria
Biología I	5	10	Obligatoria
Historia de México I	4	8	Obligatoria
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	6	12	Obligatoria
Inglés/Francés III	4	8	Obligatoria
Totales	29	58	

CUARTO SEMESTRE

QUINTO SEMESTRE

SEXTO SEMESTRE

**CONTEXTO SECUENCIAL DE LA ASIGNATURA
DURANTE TODO EL BACHILLERATO**

Nombre:	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Semestre:	Primero
Nombre:	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Semestre:	Segundo
Nombre:	Historia de México I	Semestre:	Tercero
Nombre:	Historia de México II	Semestre:	Cuarto
Nombre:	Optativa Teoría de la historia I	Semestre:	Quinto
Nombre:	Optativa Teoría de la historia II	Semestre:	Sexto

Planeación de sesiones

Institución	CCH Naucalpan	Turno	Vespertino				
Curso	Historia de México I	Sesiones/duración	4 / 360 minutos				
Unidad temática	La Unidad IV. Independencia y origen del Estado Nación mexicano 1810-1854						
Propósito de la unidad	El alumno explicará el surgimiento de México como nación independiente, a partir del reconocimiento de la incidencia de la crisis del sistema colonial en el proceso de Independencia (marcado por el programa)						
Temas	<p>El programa no marca un puente entre la unidad tres y la unidad cuatro, de tal suerte que se tuvieron que construir los temas considerando las necesidades del grupo y la importancia crucial de estos contenidos</p> <p>La gran relevancia recayó en el cruce del curso de Historia Universal I con el de Historia de México I, de los cuales los alumnos presentaron pseudoconceptos y conocimientos fragmentados en la memoria acumulativa, es decir, no internalizados</p> <p>Además, fue notorio que no se habían vinculado los diversos temas de ambas asignaturas reflexionando en torno de la sincronidad de los contenidos</p> <p>1. Factores externos e internos de la independencia de México.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Historia de México I</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Historia Universal I</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Las Reformas Borbónicas ▶ El criollismo ▶ La explotación y miseria del pueblo ▶ El impacto de la crisis política de España </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ▶ La Revolución Industrial ▶ La Ilustración ▶ La Independencia de las Trece Colonias (1776) ▶ La Revolución francesa (1789) ▶ La invasión francesa a España (1808) </td> </tr> </tbody> </table>			Historia de México I	Historia Universal I	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Las Reformas Borbónicas ▶ El criollismo ▶ La explotación y miseria del pueblo ▶ El impacto de la crisis política de España 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La Revolución Industrial ▶ La Ilustración ▶ La Independencia de las Trece Colonias (1776) ▶ La Revolución francesa (1789) ▶ La invasión francesa a España (1808)
Historia de México I	Historia Universal I						
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Las Reformas Borbónicas ▶ El criollismo ▶ La explotación y miseria del pueblo ▶ El impacto de la crisis política de España 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La Revolución Industrial ▶ La Ilustración ▶ La Independencia de las Trece Colonias (1776) ▶ La Revolución francesa (1789) ▶ La invasión francesa a España (1808) 						

Objetivos didácticos /Aprendizajes	<p>Los objetivos didácticos se diseñaron con base en la taxonomía de Bloom actualizada y contemplaron niveles de comprensión tales como: análisis y evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce que la independencia de México no fue un hecho aislado 2. Distingue los factores externos e internos que ocasionaron la independencia de México 3. Reflexiona el vínculo que existe entre las situaciones que se vivían en el pasado y las que se viven en el presente
Habilidades cognitivas involucradas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noción de tiempo histórico 2. Empatía histórica 3. Relativismo cognitivo 4. Pensamiento crítico
Instrumentos didácticos	<p>Representaciones visuales en diferentes formatos</p>
Materiales 1) Imágenes para reflexión	<p>Presentación de PWP con lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Grito de Dolores, mural de Juan O'Gorman • El juramento del Juego de Pelota, obra de J. L. David • Criollos en la Ciudad de México. Retrato de la familia Fagoaga-Arozqueta, anónimo • Explotación de México por los conquistadores españoles de Diego Rivera

4) Ilustraciones

- Retrato de José de Gálvez en estampilla postal española conmemorativa
- Alegoría del cobro excesivo de impuestos en la Nueva España
- Dibujo de la expulsión Jesuita de la Nueva España
- Fotografía de la virgen de Guadalupe
- Alegoría de Napoleón a caballo
- Representación de la máquina de vapor de Watt
- Alegoría de los movimientos obreros en la Inglaterra industrial
- Alegoría de la urbanización en Inglaterra industrial
- Retrato de Luis XVI
- Alegoría del motín del té
- Alegoría de la masacre de Boston
- Acercamiento de George Washington en un billete dólar
- Alegoría de la época del terror de Robespierre

Planeación de Secuencias didácticas

Sesión I

Tiempo	Proceso	Aprendizaje en el educando	Rol del educador
Inicio:			
20 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se establecerán las reglas que orientarán las actividades en el salón de clases 2. Se presentará el curso, los objetivos de la unidad y de la clase 3. Se presentará la Agenda del día 	<p>Se establecerá el rol del profesor, el del estudiante y el comportamiento deseable e indeseable durante el trabajo del curso</p> <p>Se iniciará al estudiante en el conocimiento de los procesos de autorregulación y evaluación</p>	<p>El énfasis se colocará en la necesidad de construir conocimiento juntos sin miedos ni odios</p> <p>El profesor hará explícitas las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión poniendo énfasis en cómo se utiliza la Agenda, la cual es una herramienta metacognitiva</p> <p>Se deberá colocar especial cuidado en las relaciones socio-afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad</p>
<p>Reglamento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se deben dirigir en todo momento unos a otros con absoluto respeto. El castigo será la expulsión definitiva del grupo 2. No celulares 3. Durante las actividades individuales no se puede platicar. De ser sorprendido se le bajará ½ punto sobre la calificación final. Al sumar 3 llamadas de atención se le expulsará del grupo 4. Para solicitar la palabra durante una explicación del docente se debe alzar la mano. Cuando alguien esté dirigiéndose al grupo todos deben prestarle atención. El castigo es ½ punto menos y a las 3 reincidencias expulsión definitiva 			

5. No se puede ingresar intoxicado al salón de clases. La sanción es invitarlo a salir del salón
6. No se puede comer en el salón de clases. La sanción es invitarlo a terminar sus alimentos afuera del salón e ingresar cuando esté listo

Desarrollo:

50 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presentará el mural “El Grito de Dolores”, de Juan O’Gorman, con la finalidad de activar conocimientos previos. 2. Se presentará un listado de los factores internos que causaron la independencia 3. Se expondrá el tema de las reformas borbónicas, para lograrlo, se tomarán en cuenta los impuestos, la sustitución de funcionarios, la expulsión jesuita y las ideas de la ilustración 	<p>Distinguirá los conceptos de los pseudoconceptos que posee en torno del tema</p> <p>Recordará lo que sabe de los temas que se abordarán</p> <p>Ligará los conocimientos que previos que posee con los que el profesor le presenta</p> <p>Asociará imágenes y representaciones visuales con los temas que se le explicarán</p>	<p>El profesor dimensionará la ZDP de los alumnos conminándolos a participar libremente y a ubicar los elementos icónicos que les sean familiares</p> <p>Verificará la capacidad de interpretar imágenes, al tiempo que reconocerá el nivel de participación del grupo</p> <p>Intercalará preguntas que le permitan distinguir el conocimiento acabado del conocimiento en construcción</p>
--------	---	--	---

	<p>4. Se proyectará el video “el pensamiento ilustrado y despotismo ilustrado”</p> <p>5. Se expondrá el tema del criollismo, para lograrlo, se tomarán como base las ideas ilustradas y el sincretismo religioso</p> <p>6. Se expondrá el factor interno de la explotación y miseria del pueblo con auxilio del mural “La conquista de Diego Rivera”</p>	<p>Asociará signos y representaciones visuales con los temas que se abordan</p> <p>Reflexionará y ordenará la información en torno de la cual se le cuestiona</p> <p>Desarrollará la capacidad de comunicar información de manera oral</p>	<p>Utilizará mapas y organizadores gráficos para establecer procesos, sincronidad y multicausalidad en los contenidos expuestos</p> <p>Intercalará preguntas que le permitan conocer qué tan desarrolladas están habilidades cognitivas tales como: Noción de tiempo histórico, empatía histórica, relativismo cognitivo y pensamiento crítico. Éstas se plantean y replantean en función del nivel de desarrollo que muestren los alumnos, tomando como base el posicionamiento teórico establecido en el capítulo tres de este trabajo.</p>
--	--	--	---

			Yuxtapondrá imágenes con la finalidad de que el alumno retenga en la memoria, comprenda e internalice nuevos conocimientos
Cierre:			
20	7. Organizará una ronda de preguntas y aclaraciones	Recordará y pondrá en orden información con la finalidad de poder participar en el debate	Cuestionará en torno de los nodos principales de cada tema con la finalidad de afianzar la información, mientras determina la ZDP

Sesión II

Tiempo	Proceso	Aprendizaje	Rol del docente
Inicio:			
20 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reafirmará las reglas en las que se va a trabajar 2. Se presentará el curso, los objetivos de la unidad y los de la clase 3. Se presentará la Agenda del día 4. Se activarán conocimientos previos 	<p>Reafirmará el establecimiento del rol del profesor, el del estudiante y el comportamiento deseable e indeseable durante el trabajo del curso</p> <p>Se buscará dar continuidad al reconocimiento de los procesos de autorregulación y evaluación</p> <p>Se evocarán los recuerdos que sean pertinentes con la finalidad de anclar más información</p>	<p>El énfasis se colocará en la necesidad de construir conocimiento juntos sin miedos ni odios</p> <p>Se harán explícitas las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión poniendo énfasis en cómo se utiliza la Agenda, la cual es una herramienta metacognitiva</p> <p>Se cuidarán las relaciones socio-afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad Vigilará la internalización de la información de una clase a otra</p>

Desarrollo:

40 min	<ol style="list-style-type: none">1. Se presentarán las imágenes de la clase pasada (sin texto) con la finalidad de que alguno de los miembros de la clase exponga lo que recuerde de los temas con los que se haya asociado dicha representación2. Se tenderá un puente entre el tiempo de la conquista y la época actual mediante la presentación del mural del Niño de Sao Paulo de Paulo Ito3. Se expondrá el impacto de la crisis política de España durante el año de 18084. Se expondrá el tema de la revolución industrial, destacando el aspecto de la	<p>Evocará sus recuerdos y los pondrá en orden para poder participar</p> <p>Asociará sus conocimientos previos y los expuestos en clases con las imágenes que se le presentarán</p> <p>Discutirá con sus pares las posibles interpretaciones de las imágenes que se le presenten</p> <p>Se apropiará del sentido de las imágenes y las dotará de significación, transformándolas en signos que coadyuvarán a la internalización de los conceptos y a la reestructuración de los seudoconceptos en conceptos verdaderos</p> <p>Se familiarizará con la imagen en tanto herramienta de análisis desde un punto de vista histórico</p> <p>Discutirá la información verbal y visual presentada</p>	<p>Intercalará preguntas con la finalidad de volver a repasar por completo la información más relevante de cada tema y anticipar el nivel de interiorización de la información (ZDP)</p> <p>Destacará puntos de vista relevantes de cada imagen con la finalidad de instar el dialogo y la participación abierta de los alumnos</p> <p>En el caso de que el grupo se reúsa a debatir en torno de las imágenes, se harán preguntas explícitas ofertando puntajes extra</p>
--------	--	--	---

	tecnificación de los procesos productivos.		
Cierre:			
30 min	<p>1. Se realizará una actividad de evaluación colectiva</p> <p>Se proyectará sobre el pizarrón una cuadro de doble entrada: “Factores externos e internos de la independencia de México”</p> <p>Se pondrán a disposición de diez voluntarios tarjetas de colores grandes con información que deberán colocar en donde corresponda, con la consigna específica de pasar uno por uno y explicar el porqué de su respuesta</p> <p>2. Los alumnos copiarán la tabla resuelta en sus cuadernos y la deberán mostrar como evaluación</p>	<p>Los alumnos interactuarán de manera lúdica con los conocimientos que logren retener y los que están en construcción</p> <p>Se recirculará la información, con la finalidad de fijarla en la memoria</p>	<p>Intercalará preguntas que le permitirán saber qué temas quedaron mejor afianzados y cuáles requerirán un repaso posterior o un andamiaje especial</p> <p>Intercalará cuestionamientos que le permitirán medir el nivel de internalización de las habilidades que se desarrollarán durante la sesión</p> <p>Vigilará que mientras se haga la copia, los alumnos se concentren en la escritura de la misma</p> <p>En caso de dudas de los alumnos nunca deberá de dar respuestas acabadas, sino que las formulará mediante preguntas que lleven a alumno a la respuesta</p>

**FACTORES
SITUACIONALES
EL AULA DEL CCH NAUCALPAN**

<p>Contexto Específico de la Situación de Enseñanza- Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El grupo estaba formado por 52 estudiantes, de los cuales asistieron con regularidad un promedio de entre 25 y 30 por clase ➤ El grupo era “nuevo” y realizó procesos de integración, debido a la separación que el Colegio acostumbra realizar al inicio de tercer semestre ➤ Las clases fueron de 90 minutos dos veces por semana, los días lunes y miércoles de 7pm a 9pm ➤ El curso fue presencial y se colocaron las bancas de manera tradicional debido al número de estudiantes y a la incapacidad de concentración que mostraron al estar las bancas acomodadas al modo de “taller” - usual en el CCH- ➤ Constantemente hubo paros y suspensión de clases, perdiendo con ello la posibilidad de establecer un ritmo estable de trabajo
<p>Naturaleza del Tema</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El tema que se abordó fue teórico ➤ Presenta divergencias en cuanto a las posiciones e interpretaciones que han dado de él

**Tres clases de
observación- intervención**

El proceso teórico-práctico de profesionalización docente que se ha realizó en MADEMS (historia), nos ha permitido reflexionar en torno de la propia experiencia, primero como alumnos de CCH –Vallejo-, y ahora como educadores, posibilitando una observación crítica del contexto de las intervenciones realizadas en el CCH Naucalpan.

Se ha observado, que ni el colegio ni los profesores se ocupan de la necesidad de tender un puente -“andamiaje pedagógico”- entre la forma de trabajar que conocen y han interiorizado durante años los alumnos -condicionamiento lineal operante dependiente- y el modelo que se utiliza en los Colegios de Ciencias y Humanidades -constructivista-, asumiendo que este tránsito se dará “sobre la marcha” y sin mayores dificultades

Esto se puede evidenciar mediante varias observaciones:

- | | | |
|----|-----------------------------|---|
| 1) | La disposición del espacio: | <p>Durante la primera sesión se hizo notorio que la colocación de las mesas a manera de curso taller, es decir, los alumnos frente a frente dando la espalda al profesor, implicaba que los alumnos tendrían la formación necesaria para trabajar colaborativamente y sin perder la atención del curso de la clase, lo cual, fue corregido ya que se prestó para la desatención y el aislamiento de los subgrupos que se generaron dentro del propio grupo</p> <p>La principal dificultad estuvo en que no se tenía contacto visual con todos, lo cual dificultaba saber el nivel de participación en la clase y si se realizaba trabajo en torno del tema o sólo se generaban procesos de socialización independientes al objetivo de la clase</p> |
|----|-----------------------------|---|

<p>2) El número de alumnos y sus características:</p>	<p>Las condiciones físicas planteadas en el punto uno, se agravaron notablemente cuando los integrantes excedían el número de 20 personas (el promedio de alumnos en lista es de 50 a 55 alumnos), lo cual redundó en una pérdida de control en la gestión del clima educativo, es decir, no se podía estar al tanto de las faltas de respeto, los procesos de violencia, gestual, verbal o física a cabalidad. Lo cual rompió – en un inicio- la posibilidad de una construcción colectiva del conocimiento ya que se generó temor e incluso aislamiento de algunos educandos</p> <p>Cabe mencionar que fue muy raro que se presentaran todos los alumnos inscritos, el promedio de asistencia, como ya se señaló, fue de 30-35 alumnos por clase, lo cual ocasionó que no todos estuvieran al tanto de los valores, las normas y las pautas de conducta que se buscó establecer en clase</p> <p>Todo esto repercutió en la pérdida de interés por el aprendizaje y en el abandono de la clase por parte de más de la mitad de los inscritos al curso. Cabe destacar que la deserción es una situación generalizada en tercer y cuarto semestre como ya se explicó en el apartado de “el alumno”</p> <p>En otras palabras, los educandos mostraron no tener un sentido de responsabilidad desarrollado, no contar con herramientas de aprendizaje y, en la mayoría de los casos, han entendido su educación como un proceso que dirigen otras personas -heteroregulación-, por lo tanto, el giro pedagógico planteado por el Colegio ha sido demasiado abrupto</p> <p>Eventualmente los estudiantes se dan cuenta de que si lo desean pueden “no hacer nada” o hacer “otras cosas” dentro del salón -o fuera de él- sin consecuencia aparente, o por lo menos, sin consecuencias inmediatas, lo cual es una de las principales causas de la pérdida de interés en las clases, lo que ha</p>
---	--

	<p>repercutido (y repercute) en su búsqueda de nuevos entornos dentro del propio Colegio</p> <p>No es deseable que disminuya el número de alumnos, dado que la demanda para entrar es de 10 por cada lugar disponible, lo que sería más viable, es dividir los grupos a la mitad como ya se hace en inglés y los laboratorios</p> <p>No se puede dar por hecho que los educandos asimilarán el modelo por sí mismos y que comenzarán a gestionar responsablemente la libertad –enorme- que se les entrega al ingresar al Colegio, tampoco podemos dar por sentado que todos comprenderán por sí mismos la necesidad de asumir la responsabilidad de su propia formación y mucho menos podemos creer que saben construir sus aprendizajes o que siquiera les interesa de verdad</p> <p>Se debe entender que las condiciones actuales del Sistema Educativo Mexicano, no dotan a los estudiantes de los elementos necesarios para asumir repentinamente un cambio tan radical</p>
<p>3) Las características del profesor:</p>	<p>La mayoría de los profesores tienen un conocimiento superficial en torno de los tres pilares del ejercicio docente profesional, es decir, psicología, pedagogía y didáctica, por lo cual es indispensable profesionalizar su tarea docente</p> <p>Casi ninguno de ellos pudiera hablar de un posicionamiento filosófico o pedagógico específico de su ejercicio docente y sólo los profesores de carrera tienen horas de escritorio pagadas en las cuales pueden reflexionar y perfeccionar sus prácticas</p> <p>En adición a lo anterior, se debe tomar en cuenta todo lo que se explicó en el apartado de “El profesor”,</p>

	<p>sobre todo las condiciones económicas y laborales</p> <p>Otro rasgo característico del profesorado del CCH Naucalpan es el escaso trabajo colegiado y la poca o nula identidad del cuerpo docente, debido a las propias condiciones del SEM, en las cuales también ya se profundizó</p>
<p>4) Las características del colegio:</p>	<p>Fuera de las aulas, en los pasillos y jardines se vive –a determinadas horas del día y en ciertos días específicos más que en otros- un clima de incertidumbre y violencia, la presencia de los grupos porriles y de otras asociaciones, derivan en enfrentamientos armados que son patentes en la vida cotidiana del colegio</p> <p>Es muy fácil para los educandos conseguir y consumir tabaco, drogas y alcohol dentro del Colegio</p> <p>La consecuencia de estas observaciones es que se requiere una reforma de fondo y efectiva, la cual arranque desde el nivel político-económico</p>


Análisis crítico: del plan a la práctica

Confrontación de lo propuesto en las secuencias con lo sucedido en la práctica



- Se trabajó con la misma secuencia de imágenes durante las cuatro clases, en un principio estaban planeadas sólo para dos, pero dado que es el cruce de los cursos de Historia universal e Historia de México y se trabajan 10 temas distintos, el tiempo se extendió a cuatro clases
- Se utilizó la yuxtaposición de imágenes con la finalidad de tender puentes explicativos entre las situaciones que se vivían a principios del siglo XIX con las que se viven actualmente. La idea principal fue colocar el corpus de imágenes como centro del análisis, de tal forma que los alumnos fueran dotando de significación las imágenes mediante la reflexión colectiva en torno de las mismas, así, bastaría con repasar el corpus de imágenes para recordar todos los aprendizajes que se generaron a partir de ellas (consúltese el cd, para ver la presentación completa)


En la siguiente secuenciación se analizan las cuatro sesiones utilizando un cuadro de cuatro entradas en el que se contemplan: la detección de situaciones específicas, posibilidades y limitaciones

Secuencia de actividades	Detección de situaciones	Posibilidades	Limitaciones
1. Se presentó el curso, los objetivos y la Agenda del día	Mostraron interés y gusto por el orden que reflejaba la presentación del curso	Presentarles la transversalidad con el resto de sus materias y la secuencia de aprendizaje completa de todas la “historias” que se cursan durante su estancia en CCH	Saturación de información. Muchas veces expresaron actitud de agobio por tanta información

<p>2. Se presentó el mural “El Grito de Dolores”, de Juan O’Gorman</p>  <p><small>El Grito de Dolores, mural de Juan O’Gorman, Museo Nacional de Historia, Chapultepec</small></p>	<p>Les agradó mucho la idea de trabajar con imágenes</p>	<p>Presentar versiones alternativas de la historia y contrastarlas con facilidad</p> <p>Acudir en práctica de campo al museo de Chapultepec</p>	<p>El tiempo y la saturación de temas</p>
<p>3. Se enlistaron los factores internos que causaron la independencia</p>	<p>Mostraron agrado por la precisión de la presentación de ideas</p>	<p>Mostrar más organizadores de la información, en los cuales se condensan los contenidos y una vez que se familiaricen con ellos, se promoverá que ellos mismos los realicen</p>	<p>Llevará tiempo de la clase hacer explícito el razonamiento que me llevó a organizar la información de esa forma</p>

<p>4. Se expuso el tema de las reformas borbónicas, para lo cual, se tomaron en consideración los impuestos, la sustitución de funcionarios, la expulsión jesuita y las ideas de la ilustración</p>	<p>Mostraron tener pocos parámetros y pocas experiencias previas que les permitieran comprender algunas ideas</p> <p>Casi todas las participaciones muestran posiciones absolutistas (es decir asumiendo buenos y malos en la historia), alejándose de la epistemología evaluadora propia del pensamiento crítico</p>	<p>Hacer un glosario de conceptos claves para entender cada tema</p>	<p>Se tendría que dictar o si ellos investigan, revisar, por tanto, una vez más el tiempo y la saturación de temas se presenta como obstáculo</p>
<p>5. Se expuso el tema del criollismo, para lo cual, se tomaron como base las ideas ilustradas y el sincretismo religioso</p>	<p>Mostraron tener pocos parámetros y pocas experiencias previas que les permitieran comprender algunas ideas</p>	<p>Hacer un glosario de conceptos claves para entender cada tema</p>	<p>Se tendría que dictar o si ellos investigan, revisar, por tanto, una vez más el tiempo y la</p>

<p>2.El criollismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Movimiento sociocultural ▣ Patria nuestra  <p>Obispo Juan de Zumárraga</p> <p>Criollos en la Ciudad de México. Retrato de la familia Fagoaga-Arozqueta</p>			<p>saturación de temas se presenta como obstáculo</p>
<p>6. Se expuso el factor interno de la explotación y miseria del pueblo con auxilio del mural La conquista de Diego Rivera</p>  <p>3.La explotación y miseria del pueblo</p> <p>Explotación de México por los conquistadores españoles</p>	<p>Mostraron agrado y participaron mucho en la descripción general del mural.</p>	<p>Presentárselos, a manera de condensador de la información, de tal suerte que les sea más fácil repasar un tema entero con sólo una imagen</p>	<p>Se puede caer en versiones maniqueas de la historia si no se explican en suficiencia las posibles interpretaciones</p>

<p>7. Se tendió un puente entre el tiempo de la conquista y la época actual mediante la presentación del mural del Niño de Sao Paulo de Paulo Ito</p> 	<p>Los alumnos vincularon de una manera significativa el pasado con el presente ya que mostraron diversas actitudes de indignación y empatía</p>	<p>Presentar obras de todo tipo con la finalidad de asociarles contenidos</p>	<p>Organizar y seleccionar imágenes requiere muchas horas de trabajo fuera del aula</p>
<p>8. Se expuso “el impacto de la crisis política de España (1808)</p>	<p>La utilización de mapas facilitó la comprensión de los temas</p>	<p>Localizar atlas para complementar los recursos</p>	<p>No todos los temas se pueden representar visualmente</p>

<p>9. Se presentaron los puntos que se cubrieron de la agenda explicitando qué de ese punto en adelante les expondría nueva información</p>	<p>Hacer explícitos los procesos metacognitivos resultó muy atractivo para ellos, les otorgó la sensación de orden y armonía en las secuencia de aprendizaje</p>		<p>A veces la conducción de la clase demanda recursos que no se prevén</p>
<p>10. Se expuso el tema de la revolución industrial, destacando el aspecto de la tecnificación de los procesos productivos</p>	<p>Los alumnos, mostraron amplia comprensión del tema, ya que éste corresponde al curso de historia universal, lo cual permitió avanzar de manera más efectiva y con ejemplos que ellos dominaban</p>	<p>El grupo se entusiasma notablemente cuando tienen comprensión de un tema y participan en abundancia</p>	<p>Cuando no hay comprensión, se desaniman y caen en procesos de indiferencia y flojera Es difícil generalizar en torno de 40 alumnos, no obstante, la mayoría son poco tolerantes a la frustración</p>

<p>11. Se expuso la explotación de trabajadores y recursos naturales de la Inglaterra decimonónica tendiendo puentes con las actuales reformas de Peña Nieto</p>	<p>El grupo pone un tipo de atención muy positiva, cuando se mencionan situaciones de la actualidad y sobre todo cuando se hace explícito que nos afectan a todos</p>	<p>Mantener informados de los acontecimientos importantes de México y el mundo a nuestros jóvenes. Incluso se puede asignar algún voluntario o voluntarios que tengan la función de hablarnos de las noticias relevantes procurando encontrar los vínculos con el tema del día, o por lo menos de la historia en general</p>	<p>Tiempo</p>
<p>12. Se expuso en torno de los movimientos obreros y se vincularon con la guerrilla latinoamericana y con los movimientos estudiantiles de México (1968)</p>			

Evaluación de la intervención

- Debido al limitado conocimiento en materia pedagógica que aún se tenía en esta primera intervención, no se diseñaron evaluación diagnóstica ni instrumentos que midieran el aprendizaje de cada material que se entregó a los alumnos

Evaluación final para los alumnos:

Se proyectó un cuadro de doble entrada en el pizarrón y se otorgaron diez tarjetas con los factores externos e internos que desataron el movimiento de independencia a quienes se ofrecieron voluntariamente, los cuales, pasaron de uno por uno a acomodarlos donde consideraron pertinente mientras explicaban el por qué de su respuesta

No se negó la participación del resto de los compañeros cuando los voluntarios no supieron dónde colocar el material, no obstante, se indicó que si se quería ayudar se debía alzar la mano primero

Tampoco se negó la ayuda del profesor cuando la solicitaron explícitamente, sólo que se les hicieron preguntas para comprender la naturaleza de su desorientación, en lugar de dar respuestas concretas

Lista de factores:

1. La expansión de las tropas napoleónicas en Europa e invasión a España
2. Aumento de los impuestos y la creación de nuevos impuestos que generaron el empobrecimiento de la población
3. Revolución científica tecnológica que modificó las formas de producción, contribuyendo a la consolidación de la burguesía como grupo social dominante
4. Movimiento revolucionario que inicia con la toma de la Bastilla en 1789, es considerado el más radical y violento
5. Inconformidad de los criollos por no poder acceder a los altos puestos de la burocracia, el ejército y el clero
6. Graves sequías, malas cosechas que provocaron hambrunas
7. Movimiento intelectual fundado en la razón, se desarrollo principalmente en Inglaterra y Francia en el siglo XVIII. A finales de siglo este pensamiento se extendió a las colonias americanas
8. Sentimiento de arraigo y pertenencia que había nacido, para distinguirse de los nacidos en España
9. Las condiciones de explotación y miseria en que vivían la mayoría de la población conformada por mestizos, indígenas, castas y negros
10. Primer movimiento de independencia en América. Iniciado en 1776, inspirado en las ideas de la ilustración, se promulgaron los derechos naturales del hombre y la república

Evaluación de la intervención

- Se utilizó una lista de referencia mediante la cual se observaron los siguientes aspectos, a saber: Competencia docente, atención hacia los alumnos e interacción entre los alumnos

Competencia Docente:

1. Nivel de organización en el desarrollo de la sesión:
Adecuado y suficiente.
2. Sobre el manejo de información y conceptos durante la clase, el/la profesor/a:
Se trató de interrelacionar contenidos y temas, no obstante se hicieron saltos temáticos y digresiones que parecieron demasiadas
3. Dominio del tema:
Se necesitan hacer precisiones y procurar permanecer dentro de los límites del tema
4. De acuerdo con las posibles relaciones de los contenidos con otros temas:
No se debe brincar tan abruptamente de periodo histórico. Además, se debe contextualizar con mayor cuidado, y precisión.
5. La planeación resulta:
Buena, pero se requiere especificidad y precisión en varios ejemplos
6. Uso de los recursos didácticos:
Excelente, la utilización de PWP permite incluir mapas, pinturas, murales, cuadros, videos y muchos otros recursos visuales.

7. En cuanto a la forma de abordar el contenido:
Demasiado expositivo, no se dejó lugar a actividades de construcción del conocimiento.

Atención hacia los alumnos

8. En la forma en que se estableció la relación con el grupo:
Dominator en el uso de la palabra e integrador en el sentido de la constante formulación de preguntas al grupo
9. Se posibilitaron o invalidaron las reacciones de los alumnos:
No se cortó toda participación pero, en varias ocasiones se limitaba la participación o las preguntas implicaban respuestas mecánicas, memorísticas y cortas
10. En relación a las preguntas y participaciones espontáneas de los alumnos:
Existe una bien disimulada ansiedad en el ejercicio docente.
11. Cuando se dio información, instrucciones o se formularon preguntas que no fueron comprendidas:
Se reformuló la información, instrucción o pregunta
12. Ante la participación de los alumnos:
Incluyente, pero en ocasiones se les quitaba la palabra
13. En relación a los juicios y opiniones de los alumnos:
Atento y receptivo, con los matices ya expresados.
14. La forma de retroalimentar a los alumnos fue:
Pertinente aunque insuficiente, esto se debe a que se requiere atención personalizada para cada uno
15. Respecto al trabajo asignado a los alumnos durante la clase:
En el caso de este grupo la demanda sólo consistió en la atención total, a cambio de no hacerles examen, ni

dejarles tareas. el punto de partida fue subestimar sus capacidades y aptitudes, asumiendo que ellos podrían aprender únicamente con la exposición, la reflexión y el cuestionamiento que se promovió

Interacción entre los alumnos :

16. El Ambiente que generé para el desarrollo de la clase:

Se fomentó el respeto como base de la convivencia

17. Las reglas explícitas e implícitas de acción en el aula:

Estuvieron en parte dirigidas al trabajo individual y el control, aunque por otra parte en diferentes momentos se buscó que éstas fomentaran relaciones horizontales entre ellos.

18. Las estrategias didácticas utilizadas:

Obstaculizaron la interacción entre ellos, se trataba de poner atención y no de que socializaran el conocimiento

19. La interacción espontánea entre los alumnos:

Fue reprimida duramente y malentendida como falta de atención o burla.

Análisis crítico:

En el entendido de que todo puede ser mejor ilimitadamente, se distinguieron dos aspectos:

1. Lo que ya es suficiente:

- ✓ La presentación del objetivo general de la materia en el bachillerato, de la asignatura y del día
- ✓ El uso de la agenda como mecanismo de autorregulación
- ✓ La activación de conocimientos previos

- ✓ La constante interrogación a los alumnos
- ✓ Los recursos visuales como condensadores de información
- ✓ La utilización de videos como recurso didáctico
- ✓ La yuxtaposición de imágenes como recurso didáctico durante las explicaciones históricas, con la finalidad de tender puentes explicativos entre el pasado y el presente

2. Lo que se debe mejorar de inmediato:

- ▶ La aplicación de un instrumento innovador con una posición filosófica tradicionalista de fondo, es decir, evitar el uso exacerbado de la técnica expositiva
- ▶ Se debe ser preciso con los ejemplos
- ▶ Se debe preparar el tema con mayor profundidad
- ▶ Se deben diseñar secuencias donde sean los alumnos constructores activos de su conocimiento
- ▶ Se debe distinguir entre la burla o desatención de los procesos de dialogo propios del aula
- ▶ Se debe trabajar con el tono de voz (otorgar varios matices y solidos)
- ▶ No se deben utilizar groserías y señas vulgares ya que restan validez y seriedad a la práctica docente
- ▶ Se debe invitar a los alumnos a realizar preguntas de tal modo que entiendan la lógica del pensamiento histórico
- ▶ Se debe contar con una línea de tiempo permanente en el salón (representación espacial del tiempo) con la finalidad de poder dar saltos en el tiempo sin confundir o desorientar a los estudiantes
- ▶ No se debe arrebatara la palabra a los estudiantes. El nodo está en que se teme perder la atención y se habla rápido para retenerla
- ▶ Es muy importante evitar caer en cuestiones de egolatría o de servirse de la atención de los alumnos para

satisfacer los propios deseos de ser escuchado o resolver procesos afectivos

Como lo ha expresado Daniel Gerber, el profesor debe preguntarse qué lo convoca y por qué

“...cualquier relación que se establece con Otro es así demanda de amor solicitud de aquello que falta y que el Otro –también sometido al lenguaje no tiene–”pág.101.

“...el peligro del poder que el alumno otorgó al maestro está en que éste puede ocuparlo como una fuente casi exclusiva de satisfacciones narcisistas [...] puede dar lugar a una búsqueda insistente por parte del profesor, ya sea de conformar al alumno a su imagen y semejanza, o de exigir insistentemente ser confirmado en el lugar del saber pleno”.pág.104

Jean Filloux también tiene dos ideas para la reflexión:

“...que me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo, que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo.”p38

“El formador sólo podrá ayudar al formado a hacer un retorno sobre su infancia, si es capaz de resolver él mismo los problemas que pueda tener con su propia infancia y la infancia en general”p43

Conclusiones de la primera intervención:

- El gran peligro que se está corriendo es que se utilice a los alumnos para resolver necesidades afectivas en lugar de ser y estar con ellos por motivos profesionales e ideológico-políticos
- Con respecto de la forma que se utilizó para establecer el vínculo educador-educando-contenidos, fue la imagen la que se buscó –no siempre con éxito- que mediatizara esta relación. En este sentido, se deben replantear las dinámicas de observación de las imágenes con la finalidad de que coadyuven a la interacción entre pares más que como refuerzo de la cátedra

- En cuanto a los esquemas decisionales no hubo congruencia, ya que sin querer, se terminó cargando la práctica hacia la perspectiva del alumno vasija
- La clave puede ser replantear las dinámicas sociales y no tanto los materiales
- Finalmente, la forma en que se manejó la autoridad en las situaciones problemáticas fue excelente, ya que en ningún momento se pasaron por alto faltas de respeto, por mínimas que fueran

4.2. La imagen como recurso nemotécnico

DATOS GENERALES DEL CURSO	
Nombre: Historia de México II	Semestre: Cuarto
Objetivos terminales del curso:	El propósito de la materia es el conocimiento del origen y desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2500 a.C. hasta el año 2000 de nuestra era. La materia se imparte en dos cursos: Historia de México I, que tiene una temporalidad acotada de 2500 a.C. hasta el año 1900 d.C., e Historia de México II, que va de 1900 hasta nuestros días
Contribución de la asignatura a los objetivos terminales del bachillerato y/o al perfil de egreso.	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno se reconozca como un ser histórico; cuando se propone entender el presente como resultado de un proceso histórico-social, requiere de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje. • El alumno aprenderá a preguntarle a la historia lo que desea saber, utilizando determinados recursos e instrumentos; atravesará por las etapas de describir, explicar y analizar en forma crítica.

<p>Número y nombre de las unidades temáticas:</p>	<p>Esquema por Unidades Historia de México II</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidad I. Crisis del Porfiriato y México Revolucionario 1900-1920 ✓ Unidad II. Reconstrucción Nacional e Institucionalización de La Revolución Mexicana 1920-1940 ✓ Unidad III. Modernización Económica y consolidación del Sistema Político 1940-1970 ✓ Unidad IV. Transición del Estado Benefactor, Neoliberalismo y Globalización 1970 <p style="text-align: right;">} Unidad en la que se intervino</p>
<p>VISIÓN PANORÁMICA DEL CURSO CON RESPECTO A LA INTERVENCIÓN REALIZADA</p>	
<p>La intervención abarcó en su totalidad la unidad uno del programa</p>	<p>Unidad I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis del sistema porfirista (Clase 1) 2. Diversidad regional, grupos sociales, caudillos, propuestas y principales acciones en la Revolución mexicana (Clase 2) 3. Consecuencias del movimiento revolucionario (Clase 3) <p>Unidad II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proceso de institucionalización 2. Soberanía nacional y contexto internacional

3. Conflictos Estado Iglesia
4. Conformación del estado corporativo y los movimientos obrero y campesino
5. Nacionalismo revolucionario y su impacto sociocultural

Unidad III

1. Modalidades del desarrollo económico en el contexto de los cambios mundiales
2. Presidencialismo, unipartidismo y corporativismo
3. Movimientos sociales y contradicciones campo ciudad
4. Modernidad urbana

Unidad IV

1. Contradicciones del Estado benefactor y sus repercusiones.
2. El neoliberalismo mexicano en el contexto de la globalización.
3. Recomposición del sistema político.
4. Movimientos sociales emergentes en oposición al neoliberalismo.
5. Los efectos de la globalización y la crisis de valores.
6. La sociedad mexicana y los posibles escenarios en el siglo XXI

LA ASIGNATURA EN EL CONTEXTO CURRICULAR

CUARTO SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS IV / FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

CONTEXTO SECUENCIAL DE LA ASIGNATURA DURANTE TODO EL BACHILLERATO

Asignaturas Antecedentes

Nombre:	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Semestre:	Primero
Nombre:	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Semestre:	Segundo
Nombre:	Historia de México I	Semestre:	Tercero
Nombre:	Historia de México II	Semestre:	Cuarto
Nombre:	Optativa Teoría de la historia I	Semestre:	Quinto
Nombre:	Optativa Teoría de la historia II	Semestre:	Sexto

Planeación			
Institución	CCH Naucalpan	Turno	Vespertino
Curso	Historia de México II	Sesiones/duración	3 / 270 minutos
Unidad temática	La Unidad I. Crisis del Porfiriato y México Revolucionario 1900-1920		
Propósito de la unidad	Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el origen y desarrollo de la Revolución Mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella, relacionando la crisis que la antecede, con los diversos intereses, acciones y propuestas en el conflicto, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso.		
Temas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis del sistema porfirista 2. Diversidad regional, grupos sociales, caudillos, propuestas y principales acciones en la Revolución mexicana 3. Consecuencias del movimiento revolucionario 		
Objetivos didácticos /Aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica las razones del agotamiento del proyecto de modernización porfirista 2. Explica la oposición y acciones de diversos grupos sociales 3. Conoce las diversas consecuencias jurídico-políticas de la revolución 		
Habilidades cognitivas involucradas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noción de tiempo histórico 2. Empatía histórica 3. Relativismo cognitivo 4. Pensamiento crítico 		
Instrumentos didácticos	Representaciones visuales en diferentes formatos		

<p>Materiales:</p> <p>1. Visuales</p> <p>2. Fílmicos</p> <p>3. Banco de imágenes</p>	<p>➤ Organizadores gráficos (línea del tiempo) (cuadro de tres entradas), Videos, fotografías, caricaturas, litografías, portadas de periódicos y de revistas</p> <p>1. Fragmento “El llanto del maguey”, de la película ¡Que viva México! de Sergei Eisenstein, 1930.</p> <p>2. Revolución Mexicana del Ministerio de Educación de Argentina 2012</p> <p>3. Crisis del Porfiriato de Aurelio de los Reyes 1991</p> <p>4. Revuelta maderista de Enrique Krauze 2009</p> <p>5. Entrada de Villa y Zapata a la Ciudad de México, sin autor y fecha</p> <p>1. Pelotón de rurales C.B Waite Ciudad de México 1904</p> <p>2. Campos de petróleo Tamaulipas s/autor</p> <p>3. El general Lázaro Cárdenas s/autor</p> <p>4. Mural la revolución mexicana González Camarena</p> <p>5. Portada de libro Bernardo Reyes TusQuest</p> <p>6. Aquiles Serdán en la comisaría s/autor</p> <p>7. Retrato del general Pascual Orozco s/autor</p> <p>8. Retrato del general Carranza s/autor</p> <p>9. Retrato del embajador Lane Wilson s/autor</p> <p>10. Madero funda el Club Antirreeleccionista Culiacán (1909)</p> <p>11. Portada del libro Adolfo de la Huerta de Pedro Castro</p> <p>12. Habitación y vivienda AGN Colección fotográfica Charles B. Waite</p> <p>13. Cananea, Sonora, oficinas y fundición a la llegada del gobernador Izábal</p> <p>14. Portada del Hijo del Ahuizote julio 8 de 1900</p> <p>15. Caricatura de la Iglesia Católica El Hijo del Ahuizote julio 8 de 1900</p> <p>16. Portada del Diario El Imparcial 1910</p> <p>17. Portada del Mundo ilustrado 1901</p>
--	---

18. Portada del Álbum de Damas 1901
19. Publicidad de Cedería y corsetería francesa s/autor
20. Publicidad de Gambrinus Gran Restaurant s/autor
21. Caricatura de Zapata asesino “el imparcial” s/autor
22. Fotografía de los hermanos Flores Magón s/autor
23. Salón de clases de una primaria de la Ciudad de México Archivo Casasola
24. Ejército revolucionario en ferrocarril s/autor
25. Porfirio Díaz y el estado mayor presidencial en el Tren s/autor
26. Ferrocarril s/autor
27. Festejo en honor de Henry Lane Wilson Colección fotográfica Charles B. Waite
28. Cervecería Moctezuma Orizaba Veracruz Colección fotográfica Charles B. Waite
29. Comerciantes en el Istmo de Tehuantepec Oaxaca Colección fotográfica Charles B. Waite
30. Madero en campaña Barrientos Colección fotográfica Charles B. Waite
31. Pascual Orozco y Francisco Villa en Ciudad Juárez 1911 Colección fotográfica Charles B. Waite
32. Zapata y otros jefes militares 1912
33. Tratados de Ciudad Juárez Colección fotográfica Charles B. Waite
34. Díaz antes del exilio 1911 Colección fotográfica Charles B. Waite
35. Madero rinde homenaje a la constitución de 1857, 1913 AGN Colección fotográfica autores varios
36. Zapata en el campo de batalla CESU Archivo Magaña
37. Victoriano Huerta y Navarrete Hemeroteca Nacional
38. Autores del Plan de Guadalupe Hemeroteca Nacional
39. Venustiano Carranza con José Maytorena y Álvaro Obregón Hermosillo 1913 Library of Congress
40. Caricatura de Ataque a Columbus autor desconocido

41. Cadáver de Francisco Villa en el Parral Colección fotográfica Charles B. Waite
42. Soldaderas (3) Hemeroteca Nacional
43. Porfirio Díaz y Carlota Colección fotográfica Charles B. Waite
44. Panteón municipal de Guanajuato AGN Colección Fotográfica varios autores
45. Zapata y Villa en el Palacio Nacional 1914 Library of Congress
46. Obregón y Carranza paseando Library of Congress
47. Cartel de se busca de Pancho Villa marzo 1916 AGN
48. Obregón presidente 1920 AGN
49. Fuerzas Zapatistas S/Autor
50. Francisco Villa con la escolta que lo acompañó a la Convención de Aguascalientes en *La ilustración Semanal* 1914.
51. Dirigentes de la Casa del Obrero Mundial Archivo Fotográfico CTM
52. Huelga de Río Blanco S/Autor
53. Soldados en Río Blanco S/Autor
54. Ejecuciones en Río Blanco S/Autor
55. Cartel de reclutamiento de ciudadanos americanos para unirse a Pancho villa S/Autor
56. Columbus Nuevo México después del ataque de Villa Colección fotográfica Charles B. Waite
57. Cadáver de Zapata en Cuautla 1919, Colección fotográfica Charles B. Waite
58. Huestes revolucionarias Colección fotográfica Charles B. Waite
59. Villa en el campo de batalla AGN Autores varios
60. Familia de carabinero y soldadera Colección fotográfica Charles B. Waite
61. Entrada del ejército convencionalista a la Ciudad de México Colección fotográfica. Waite
62. Funerales de Carranza Library of Congress
63. Grupo general de Doctores, Maestros y Obreros de los ferrocarrileros en los talleres de Nonoalco S/Autor

<p>4. Presentación de PWP</p> <p>5. Musicales</p> <p>6. Bibliográficos</p>	<p>64. Escudo del Partido Liberal Mexicano 65. Caricatura del Porfisaurio S/Autor 66. Litografía de la Aristocracia Porfiriana S/ Autor 67. Portada del Hijo del Ahuizote 1910 68. Excursión fotográfica a los campos zapatistas La semana ilustrada 69. Los escarmientos terribles La semana ilustrada 70. Servicios de las amazonas en líneas de combate La semana ilustrada 71. Campesinos S/Autor 72. Hacienda henequenera S/Autor 73. Hacienda Pulquera S/Autor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi formación como ser humano • Revolución Mexicana (1) • Revolución Mexicana (2) <ol style="list-style-type: none"> 1. “Las bicicletas” de Salvador Morlet, 2. “Chapultepec” de Higinio Ruvalcaba 3. “La marcha de Zacatecas” de Genaro Codina 4. “Jesusita en Chihuahua” de Quirino Mendoza 5. “La rielera” de los alegres de Teran 6. “Carabina 30 30” Amparo Ochoa 7. “La Adelita” Amparo Ochoa <ul style="list-style-type: none"> • Eduardo del rio García (RIUS), <i>La revolucioncita Mexicana</i>, Ed. Posada, México, 1984, 191pp.
---	--

<p>7. Cuestionarios guías de lectura (4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura fue dividida en cuatro secciones, para cada una se designó un cuestionario distinto (ver materiales al final del capítulo)
<p>8. Cuadro de dos entradas para grupo de expertos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personajes, Acontecimientos y Grupos Sociales
<p>9. Otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector de diapositivas, bocinas, presentación en PWP, banco de imágenes históricas de la revolución impresas, colores, hojas de papel, tijeras, marca textos y pegamento

Secuencias Didácticas			
Sesión I			
Tiempo	Proceso	Aprendizaje	Rol del docente
Inicio:			
30 min	<ol style="list-style-type: none"> Se presentará el mini curso “Mi formación como ser humano” Organizará una dinámica de integración en diadas ¿Cuéntame quién eres? 	<p>Concientizará el rol del profesor, el del estudiante y el comportamiento deseable e indeseable durante el trabajo del curso</p>	<p>Hará explícitos los objetivos del Colegio, de los planes y programas Comunicará la situación general de la educación dentro del SEM, poniendo énfasis en las diferencias entre un ser humano que tiene la oportunidad de estudiar el bachillerato y uno que no</p>
Desarrollo:			
40 min	<ol style="list-style-type: none"> Se desarrollan los siguientes temas, a saber: La estructura de un ser humano: <ul style="list-style-type: none"> Físico: cuidado del cuerpo Emocional: pirámide de Abraham Maslow Intelectual: dominio del español (hablar, leer y escribir) Se reflexionará colectivamente 	<p>Reflexionará en torno de sí mismo</p> <p>Reflexionará en torno de la libertad y la relación que ésta guarda con la cultura</p> <p>Reflexionará en torno de sus motivos para estudiar y terminar el bachillerato</p>	<p>Presentará organizadores gráficos que permiten visualizar la temática</p> <p>Será enfático y manejará diversos tonos de voz, los cuales permitirán asignar importancia a determinadas partes de la explicación</p> <p>Intercalará preguntas que fomenten el dialogo y la discusión entre los miembros del grupo</p>

	<p>en torno de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué depende de mí? • ¿Qué depende de todos? • ¿Qué depende de otros? • ¿Qué no depende de nadie? <p>3. Se reflexionará colectivamente en torno de la pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es mi propósito al estudiar el CCH? (desde la posición expresada por Aristóteles en su <i>Ética Nicomaquea</i>) 		Solicitará silencio en cada intervención y llevará el orden de la discusión
Cierre:			
20 min	<p>1. Se reflexionará en torno de las cualidades que distinguen a un adolescente de un adulto, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo físico completo • Identidad sexual definida • Independencia 	Reflexionará en torno de la condición de adolescente, sus implicaciones en la cultura occidental y el papel de los jóvenes como consumidores	Hará explícitas las condiciones de inacabamiento de los seres humanos (con base en Freire, Roger Bartra, Samuel Ramos y Octavio Paz)

	<p>económica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinción del Otro 		
Sesión II			
Tiempo	Proceso	Aprendizaje en el educando	Rol del educador
Inicio:			
30 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se establecerán los parámetros de comportamiento durante las sesiones 2. Se presentarán: el curso, los objetivos de la unidad y de la clase 3. Se explicará el método de trabajo: “Aprendizaje colaborativo” 4. Se explicará la importancia del medio sociocultural para el desarrollo de las capacidades psíquicas superiores, y se harán explícitas las que se desarrollan a través del estudio de la historia, es decir: 	<p>Concientizará el rol del profesor, el del estudiante y el comportamiento deseable e indeseable durante el trabajo del curso</p> <p>Conocerá el método de aprendizaje colaborativo, familiarizándose con el concepto de interdependencia positiva</p> <p>Reconocerá la importancia del trabajo en colaboración con sus compañeros, así como la técnica de rompecabezas para el trabajo en pequeños grupos colaborativos</p> <p>Se iniciará en el conocimiento de los procesos de autorregulación y evaluación</p>	<p>El énfasis se coloca en la necesidad de construir conocimiento juntos sin miedos ni odios</p> <p>El profesor hará explícitas las actividades que se llevarán a cabo durante las sesiones poniendo énfasis en cómo se utiliza la Agenda, la cual es una herramienta metacognitiva</p> <p>El profesor cuidará las relaciones socio-afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad</p>

	<p>Noción de tiempo histórico, empatía histórica, relativismo cognitivo y pensamiento crítico</p> <p>5. Presentación de la Agenda del día y su explicación, en tanto herramienta metacognitiva</p>		
<p>Reglamento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se deben dirigir en todo momento unos a otros con total y absoluto respeto. El castigo será la expulsión definitiva del grupo 2. No celulares 3. Durante las actividades individuales no se puede platicar 4. Para solicitar la palabra durante una explicación del docente se debe alzar la mano. Cuando alguien esté dirigiéndose al grupo todos deben prestarle atención <p>Cuando algún alumno falte al reglamento se detendrá la clase para reflexionar en torno de la falta con la finalidad de alcanzar comprensión de la necesidad de reglas para la convivencia sin miedos ni odios</p> <p style="text-align: center;">Se debe detener la clase las veces que haga falta</p>			

Desarrollo:			
40 min	<p>1. Se aplicará la siguiente prueba diagnóstica:</p> <p>a) ¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista?</p> <p>b) ¿Cuáles eran los principales grupos involucrados en la Revolución Mexicana?</p> <p>c) ¿Quiénes eran los principales actores sociales y cuáles sus demandas?</p> <p>d) ¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la lucha revolucionaria?</p> <p>e) ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del movimiento revolucionario?</p> <p>2. Se proyectará y analizará comentario de los siguientes videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragmento “El llanto del 	<p>Hará consciente lo que conoce de lo que desconoce del tema</p> <p>Recordará lo que sabe de los temas que se abordarán</p> <p>Problematizará en discusión abierta con sus compañeros temas específicos de la crisis del Porfiriato,</p>	<p>Medirá el conocimiento acabado que los alumnos tienen sobre el tema, así como sus habilidades cognitivas propias de la historia</p> <p>Aclarará que no hay una ruptura entre el profesor y el alumno durante los procesos de evaluación. Así mismo ofrecerá ayudas mediante preguntas que le permitirán conocer la ZDP</p> <p>Distinguirá conceptos de pseudoconceptos en el alumno</p> <p>Determinará la ZDP de los</p>

	<p>maguey”, de la película ¡Que viva México! de Sergei Eisenstein, 1930.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolución Mexicana del Ministerio de Educación de Argentina 2012 • Crisis del Porfiriato de Aurelio de los Reyes 1991 • Revuelta maderista de Enrique Krauze 2009 • Entrada de Villa y Zapata a la Ciudad de México sin autor y fecha 	<p>tales como: Abuso de poder, derecho de pernada, huelgas obreras, la situación del peón en las haciendas, los asesinatos del régimen de Díaz, el proceso de la Revolución Mexicana y sus consecuencias</p>	<p>alumnos conminándolos a participar libremente, en torno de las temáticas incluidas en los videos</p> <p>Intercalará preguntas que le permitirán conocer: ¿qué información tienen internalizada los alumnos? y ¿qué tan estructurada se encuentra?</p> <p>En cada participación observa atentamente el nivel de internalización de las habilidades que estará trabajando</p> <p>Intercalará preguntas con la finalidad de tender puentes explicativos entre la realidad pasada referida en los videos y las situaciones cotidianas de los alumnos</p>
Cierre:			
20 min	1. Se formarán “equipos originales” de 4 personas (a libertad del estudiante) con la		Con base en la habilidad que mostrarán los alumnos durante la clase se asignarán las secciones de la lectura ya que

	<p>finalidad de trabajar un material de lectura para casa (individual):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eduardo del rio García (RIUS), La revolucioncita Mexicana, Ed. Posada, México, 1984, 191pp <p>2. Se explicará la técnica que se va a utilizar, a saber: La lectura se dividirá en cuatro secciones, a cada miembro del “equipo original” le toca una diferente de tarea (la cual lleva un cuestionario de guía para la lectura en casa)</p> <p>3. Se explicará que la siguiente clase se reunirán todos en “grupos de expertos” (asignados por el profesor), es decir, los que les toco la sección 1 de la lectura, los que les toco la sección 2, los de la 3 y los de la 4 respectivamente, con la finalidad de llenar un cuadro de doble entrada, el cual tendrá marcadas las secciones</p>	<p>Reconocerá la importancia de realizar su parte del trabajo</p> <p>Se familiarizará con el aprendizaje cooperativo como método para orientar la clase</p> <p>Se familiarizará con la necesidad de establecer planes de acción que orienten el sentido de las clases</p> <p>Conocerá la interdependencia positiva</p>	<p>cada una tiene diferentes niveles de complejidad</p> <p>Se deberá asegurar de que en cada una de las 4 secciones de la lectura haya por lo menos un alumno destacado por sus habilidades en el terreno de la historia y/o comprensión lectora</p> <p>El profesor armará “los equipos de expertos” con base en las habilidades de cada alumno</p> <p>Pondrá ejemplos explícitos de cómo se construirán los materiales que solicitará destacando los rasgos deseables de los indeseables</p>
--	--	--	---

	<p>que corresponden a cada grupo de expertos (ver material al final del capítulo)</p> <p>Posteriormente, todos y cada uno regresarán a sus “equipos originales” (los que escogieron a voluntad) y explicarán a los otros tres miembros del equipo la parte de la lectura que les correspondió de tarea y que ya trabajaron en grupo de expertos</p> <p>Juntos completarán el cuadro en su totalidad con la información que cada uno posee</p> <p>4. Se explicará qué es una secuencia cronológica y cómo se hace</p>		
--	--	--	--

Sesión III

Tiempo	Proceso	Aprendizaje	Rol del docente
Inicio:			
20 min	<ol style="list-style-type: none"> Se presentará la agenda del día Se activarán conocimientos previos considerando los videos de la sesión pasada y la tarea 	<p>Observará cómo se utiliza la agenda en tanto herramienta para regular el trabajo</p> <p>Recordará lo que se realizó la clase pasada y de tarea</p>	<p>Hará explícita la necesidad de asignar tiempos específicos a cada actividad</p> <p>Intercalará preguntas que le permitan observar los niveles de internalización de la información, tanto de la clase anterior, como de la lectura realizada en casa (ZDP)</p>
Desarrollo:			
50 min	<ol style="list-style-type: none"> Se reunirán en “grupos de expertos” (cuatro equipos de cinco personas), es decir, todos los que les tocó la lectura uno, todos los que les tocó las dos y así sucesivamente. <p>La finalidad de reunirse será resolver un cuadro de doble entrada, el cual estará subdividido</p>	<p>El alumno evocará sus recuerdos y los pondrá en orden para poder participar</p> <p>Socializará con sus compañeros, los resultados de su cuestionario y su propia internalización de la lectura y utilizará un organizador gráfico, a manera de andamiaje, el cual servirá para indicar qué información es relevante</p>	<p>Los equipos de expertos serán asignados por el profesor, quien tomará como criterio de selección las capacidades de los estudiante, el requisito esencial será que en cada equipo de “expertos” quedara un alumno que haya probado previamente buena comprensión lectora</p>

	<p>a su vez en cuatro secciones, las cuales corresponden a las lecturas, de tal forma que sus cuestionarios de tarea les servirán a cada “grupo de expertos” sólo para resolver una sección del cuadro que se resolverá en clase</p> <p>4. Se integrarán equipos “originales” (cinco equipos de cuatro personas) Cada alumno sólo llevará a su equipo “original” una de las cuatro secciones de conforman la lectura, de tal manera que entre todos tendrán toda la información que se les solicitará mediante el cuadro</p>	<p>Se acercará a las metas conjuntas como modelo de trabajo en el aula</p> <p>Practicará la interdependencia positiva, participará de manera ordenada, uno a la vez de derecha a izquierda, pues cada uno tiene una sección de la información, la cual le compartirá a los demás</p>	<p>El profesor dará seguimiento a todas las mesas y se sentará con ellos -una a la vez- para resolver toda clase de dudas, si son respecto del ejercicio mismo, responderá indirectamente y con preguntas de andamiaje que le servirán para saber qué necesita el alumno o los alumnos</p> <p>Instará a que participe cualquier miembro del equipo en la resolución de dudas, esto con la finalidad de conocer lo que pueden hacer juntos como equipo y qué logran cuando él les ayuda</p>
Cierre:			
20 min	Se solicitará que los equipos elijan a uno de sus miembros, con la finalidad de exponer una de las cuatro secciones de memoria	Los alumnos interactuarán de manera lúdica con los conocimientos que lograron retener	Intercalará preguntas que le permitan saber qué temas han sido internalizados y en qué nivel

	<p>El compañero seleccionado se podrá apoyar en su equipo las veces que lo necesite y si el equipo no conoce íntegramente la respuesta puede recurrir al grupo o al profesor para completarla</p> <p>Pasarán cuatro alumnos, uno por sección y un quinto alumno que quiera exponer de manera sintética todo lo estudiado</p> <p>En caso de que no haya voluntario para la exposición de todo el tema, se ofrecen puntos extras con la finalidad de incentivar la participación</p>	<p>Recircularán la información trabajada durante la clase</p> <p>Generará nuevos procesos de socialización de la información</p> <p>Trabjará colaborativamente por un objetivo común</p>	<p>Procurará gestionar el clima de las exposiciones en una tónica de compañerismo alejándose del concepto de competencia y atrayendo el de pensar colectivamente y/o jugar con la información</p>
--	--	--	---

Sesión IV			
Tiempo	Proceso	Aprendizaje	Rol del docente
Inicio:			
10 min	<ol style="list-style-type: none"> Se presentará la agenda del día Se activarán los conocimientos previos 	<p>Observará cómo se utiliza la agenda como herramienta para regular el trabajo</p> <p>Recordará lo que se realizó la clase pasada</p>	<p>Hará explícita la necesidad de asignar tiempos específicos a cada actividad</p> <p>Ahondará en la autorregulación de las actividades</p>

			Intercalará preguntas que le permitan observar los diversos niveles de internalización de la información
Desarrollo:			
50 min	<p>1. Se realizará una exposición reflexiva de todo el proceso histórico por parte del profesor utilizando, líneas del tiempo, yuxtaposición de imágenes y preguntas intercaladas (de la Ley Lerdo en 1856 al sexenio de Cárdenas)</p> <p>2. Se reunirán en equipos “originales”, a cada equipo se les asignará una banco de imágenes (74), con la finalidad de que entre todos armen cuatro condensadores de la información con los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Porfiriato y su crisis • La revolución y sus personajes 	<p>El alumno evocará sus recuerdos y los pondrá en orden para poder participar</p> <p>Seleccionará organizará y jerarquizará imágenes por su relevancia y contenido</p> <p>Ubicará personajes, grupos sociales y acontecimientos específicos de la Revolución Mexicana</p> <p>Practicará la interdependencia positiva, ya que cada uno se dedica a un tema diferente y reconocerá – incidentalmente- las imágenes que le pueden ayudar al resto de sus</p>	<p>El profesor deberá mostrar ejemplos explícitos de los condensadores, enfatizando los rasgos deseables y los indeseables</p> <p>El profesor dará seguimiento a todas las mesas y se sentará con ellos (de una por una) para resolver toda clase de dudas, si son respecto del</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos sociales de la revolución y sus demandas • Las consecuencias de la Revolución <p>La única consigna será que las imágenes didácticas que van a armar lleven un sentido lógico, en la colocación, ya que ellos mismos tendrán que exponerlas y explicarlas</p> <p>El fin último es que con mirar cuatro imágenes recuerden todos los temas de la unidad</p>	<p>compañeros</p> <p>Es deseable que se armen condensadores para todas las unidades, de tal manera que con mirar unas 20 imágenes didácticas puedan recordar todo un semestre de actividades</p>	<p>ejercicio mismo, responderá indirectamente y con preguntas de andamiaje que le sirvan para saber qué necesita el alumno o los alumnos</p> <p>También instará a que participe cualquier miembro del equipo en la resolución de dudas con la finalidad de conocer lo que pueden hacer juntos como equipo y qué con su ayuda</p>
Cierre:			
30 min	<p>Cada uno de los miembros expondrá una de las cuatro imágenes didácticas que les toco construir, destacando: personajes, grupos sociales, consecuencias, situaciones y acontecimientos</p>	<p>Los alumnos interactuarán de manera lúdica con los conocimientos que lograron construir</p> <p>Se recirculará la información</p> <p>Generará nuevos procesos de socialización de la información</p> <p>Trabjará colaborativamente por un objetivo común</p>	<p>Intercalará preguntas que le permitan saber qué temas han sido internalizados y en qué nivel</p> <p>Procurará gestionar el clima de las exposiciones en una tónica de compañerismo alejándose del concepto de competencia y atrayendo el de pensar colectivamente y/o jugar con la información, bajo la consigna: Entre todos lo sabemos todo</p>

**FACTORES
SITUACIONALES
EL AULA DEL CCH NAUCALPAN**

<p>Contexto Específico de la Situación de Enseñanza- Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo estaba formado por 54 estudiantes, de los cuales asistieron con regularidad un promedio de entre 20 y 25 por clase • El grupo es ya estaba integrado puesto que llevaban un semestre trabajando juntos • Las clases fueron de 90 minutos dos veces por semana los días lunes y miércoles de 7pm a 9pm • Las bancas se colocaron de manera tradicional durante los momentos de exposición y a la manera de curso taller, es decir, viéndose de frente los estudiantes formando núcleos de cuatro personas cuando se trabajó en equipo
<p>Naturaleza del Tema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tema que se abordó fue teórico • Presenta divergencias en cuanto a las posiciones e interpretaciones que de él se hacen

Análisis crítico: del plan a la práctica

Confrontación de lo propuesto en las secuencias con lo sucedido en la práctica

En la siguiente secuenciación se analizan las cuatro sesiones utilizando una rúbrica en la que se contemplan: la detección de situaciones específicas, posibilidades y limitaciones

Secuencia de actividades	Detección de situaciones	Posibilidades	Limitaciones
<p>1. Se desarrollaron los siguientes temas, a saber:</p> <p>La estructura de un ser humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Físico: cuidado del cuerpo • Emocional: pirámide de Abraham Maslow • Intelectual: dominio del español (hablar, leer y escribir) 	<p>Se debe tomar en cuenta que ellos regresaban de 65 días de vacaciones</p> <p>Mostraron gran nivel de atención e interés por el tema</p> <p>La discusión y reflexión de estos tópicos los conmovió visiblemente, varios de ellos comentaron que ningún profesor les había hablado de esto</p>	<p>Complementar con visones filosóficas con respecto a la educación y la libertad</p> <p>Se podrían hacer dos sesiones al semestre, una con un filósofo y otra con un psicólogo</p> <p>Se podrían recomendar lecturas al respecto de la conformación de la identidad</p>	<p>Se deben estudiar más a fondo los aspectos biológicos del desarrollo humano para complementar la información</p>

<p>2. Se reflexionó colectivamente en torno de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué depende de mí? • ¿Qué depende de todos? • ¿Qué depende de otros? • ¿Qué no depende de nadie? 	<p>Se interesaron mucho en discutir cómo el SEM ha limitado sus habilidades</p> <p>Reconocieron que hay cosas fuera de su control y que hay cosas en las que sí participan</p>	<p>Se puede traer algún colega sociólogo especialista en antropología de los entornos educativos</p>	<p>Se debe buscar material en video, puesto que resulta atractivo para acercarse a la información</p> <p>Se podrían utilizar organizadores gráficos para representar situaciones tan abstractas</p>
<p>3. Se reflexionó colectivamente en torno de la pregunta:</p> <p>✓ ¿Cuál es mi propósito al estudiar el CCH? (desde la posición expresada por Aristóteles en su Ética Nicomaquea)</p>	<p>Fue especialmente notable el interés que mostraron cuando se les explicó la concepción ética de Aristóteles y la importancia que éste le daba a los valores humanos</p> <p>Se mostraron deseosos de ser virtuosos, de regir sus</p>	<p>Buscar lecturas sencillas y cortas que hablen de jóvenes que practiquen valores universales</p> <p>Hablar de antivalores, como el caso de la lady 100 pesos o la admiración por el chapo como héroe nacional</p>	<p>Se recogió la impresión de que jamás habían reflexionado en torno de los temas, lo cual limita sus opiniones a la repetición</p> <p>No todos estuvieron</p>

	vidas con altos valores Alguno de ellos mencionó que en México no se puede vivir así, abriendo el debate		dispuestos a participar
<p>4. Se reflexionó en torno de las cualidades que distinguen a un adolescente de un adulto, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo físico completo • Identidad sexual definida • Independencia económica • Distinción del Otro 	<p>Las actitudes en este sentido fueron en dos sentidos, a saber:</p> <p>Algunos se mostraron muy interesados en saber qué cualidades forman a un adulto, por otra parte algunos manifestaron casi repudio por el estado adulto, lo cual me llevó a discutir sobre el culto a la juventud como bien de consumo</p>	<p>Buscar biografías de grandes mujeres y hombres (de todas las áreas), con la finalidad de inspirarlos</p> <p>Ser una inspiración para ellos</p> <p>Traer testimonios de personas de la misma edad pero con diferente perfil, para que ellos vean la diferencia de una forma más directa</p>	<p>Falta documentarse más en torno del modo de ser, del carácter y del temperamento, con la finalidad de comunicar estos conceptos básicos de manera implícita y constante durante el curso</p>

<p>5. Se proyectaron y analizaron los siguientes videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragmento “El llanto del maguey”, de la película ¡Que viva México! de Sergei Eisenstein, 1930. • Revolución Mexicana del Ministerio de Educación de Argentina 2012 • Crisis del Porfiriato de Aurelio de los Reyes 1991 • Revuelta maderista de Enrique Krauze 2009 • Entrada de Villa y Zapata a la Ciudad de México sin autor y fecha. 	<p>Mostraron mucho agrado por el formato de los videos</p> <p>Los conmovió especialmente el fragmento de “Maguey”. Nadie quiso hablar, pues pareció que los impactó mucho</p> <p>Combinar distintos estilos de video resultó algo muy acertado, pues otorgó dinamismo a la clase</p>	<p>No se les dio objetivos al observar los videos y eso derivó en la desatención a ratos</p> <p>Se les debe explicar la importancia de las fuentes históricas en diferentes formatos y poner ejemplos de tesis que hayan utilizado fuentes no tradicionales</p>	<p>A algunos no les gustó la idea de estar parando los videos para analizarlos y dijeron que mejor al final</p> <p>Algunos malentendieron el uso del video asumiéndolo como tiempo de ocio</p>
<p>6. Se asignó la lectura en casa (individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eduardo del rio García (RIUS), <i>La revolucioncita Mexicana</i>, Ed. Posada, México, 1984, 191pp. 	<p>Algunos no leyeron en casa y cuando llegaron al “grupo de expertos” terminaron copiando al compañero que sí hizo el cuestionario</p>	<p>Dejar con mayor anticipación la lectura podría ser una opción para que no se les haga tan pesada (tuvieron 5 días)</p>	<p>No todos manejaban la misma información porque algunos contestaron las preguntas mediante internet y no mediante la lectura</p>

<p>7. Se explicó y ejemplificó una secuencia cronológica</p>	<p>Mostraron desagrado haciendo comentarios como ¿ese no es su trabajo? ¿nosotros tenemos que hacerla? Lo cual me llevó a explicarles el modelo del colegio y la importancia de aprender a aprender</p>	<p>Llevar ejemplos de otros grupos donde se haya trabajado bien el material</p> <p>Continuar pidiendo organizadores de la información cada vez más completos y complejos con la finalidad de que se comparen con ellos mismos, es decir, el mejor que hayan logrado con el peor</p>	<p>Se debe hacer un seguimiento continuo haciendo explícitas las habilidades cognitivas que se están desarrollando en cada tipo de organizador de la información, lo cual implica bastante tiempo y trabajo de escritorio</p>
<p>8. Se formaron “grupos de expertos” (cuatro equipos de cinco personas) para resolver una de las cuatro secciones de un cuadro de doble entrada titulado “Personajes, Acontecimientos y Grupos Sociales”, es decir, una de las cuatro secciones en que se dividió la lectura, sus cuestionarios sirvieron de</p>	<p>Mostraron agrado por el andamiaje ya que tenían que llenar cuadros con información específica (tenían claro lo que había que realizar)</p> <p>El fin último es ir retirando el andamiaje y que ellos</p>	<p>Agregar otra columna al cuadro con “consecuencias de su lucha” con la finalidad de completar la visión teleológica</p> <p>Pasar de las diadas a los cuartetos y de éstos a los grupos de seis integrantes con la finalidad de que cada</p>	<p>Si no hay un monitoreo sistemático se puede caer en que algunos trabaje y otros no</p> <p>Si alguno no lee, los otros lo ayudan porque la calificación es para todos y no lo reportan</p>

guía	mismos detecten la información relevante	vez trabajen en grupos más numerosos y que requieren mayor nivel de organización	con el profesor
9. Se integraron equipos “originales” (cinco equipos de cuatro personas) Cada alumno sólo llevó a su equipo original una de las cuatro secciones que conformaron la lectura, de tal manera que entre todos tenían toda la información que les solicitaba el cuadro	<p>Uno de los elementos que más les agradó fue que se les permitió elegir sus equipos “originales” libremente</p> <p>La gran ventaja fue que se combinó el trabajo con amigos y el trabajo con cualquier miembro del grupo</p>	Rolar los grupos de “expertos” hasta que todos los alumnos hayan trabajado con todos los que nos son su equipo “original” Lo cual posibilita la interacción social en diferentes ambientes socioculturales	<p>Si no están acostumbrados a trabajar con quien no les cae bien puede haber situaciones de rechazo, lo cual deriva en un malestar general del grupo de trabajo</p> <p>Es recomendable empezar a rotarlos desde los primeros semestres</p> <p>Si no hay un monitoreo adecuado, es posible que sólo se copien la información de cada “grupo de expertos” sin que el que la trajo la exponga</p>

<p>10. Se realizó la exposición de cada uno de los equipos mediante un representante elegido por ellos</p>	<p>Usualmente es el profesor el que elige quién de los integrantes pasa, no obstante, les gustó tener la posibilidad de elegir</p>	<p>Usualmente eligen al que le gusta participar, y siempre buscan que sea él Se debe poner la condición de que no siempre sea el mismo estudiante para remediar este defecto</p>	<p>Si el grupo completo decidiera asistir no se podrían aplicar estas dinámicas de trabajo puesto que requieren espacios de monitoreo de hasta 10 minutos por equipo</p>
<p>11. Se realizó la exposición de todo el tema por algún voluntario</p>	<p>Las reglas que se establecieron para esta participación fueron: Debe de ser de memoria y sólo puede pedir tres veces ayuda si se atora Este tipo de participación entusiasmó a varios miembros del grupo ya que mostraron una inteligencia verbal muy desarrollada</p>	<p>Es posible que los demás miembros se animen a pasar al frente a realizar esta tipo de explicaciones Este tipo de participación no debe ser incluido en la escala de evaluación, de tal forma que los que no gustan de pasar al frente no se vean forzados</p>	<p>Casi siempre son los mismos los que buscan esta posibilidad, perfeccionando con ello sus habilidades expositivas, no obstante los que no pasan pueden llegar a aburrirse durante este proceso</p>

<p>12. Se realizó la exposición reflexiva de todo el proceso por parte del profesor utilizando, líneas del tiempo, imágenes y preguntas intercaladas (de la Ley Lerdo en 1856 al sexenio de Cárdenas)</p>	<p>Cuando se diseñó la secuencia didáctica la gran duda fue si sería mejor abrir con una explicación magistral o reforzar con ella al final</p> <p>Resultó muy bien abrir con los videos, continuar con la lectura, el cuestionario para casa y la socialización de la información, para posteriormente, presentar la exposición del tema como reforzador</p>	<p>Debido a que ya conocían el tema participaron muchos que usualmente no lo hacen</p> <p>La clase no se trató de cuanto sabe el maestro, sino de construir, comparar y reflexionar diversas fuentes que abordan el tema</p> <p>Si algún miembro del grupo quisiera podría exponer el tema y el profesor sólo estaría pendiente de que se cubran los aspectos nodales</p>	
<p>13. Cada equipo armó 4 condensadores de información cuyos temas fueron los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Porfiriato y su crisis • La revolución y sus personajes • Los grupos sociales de la revolución y sus 	<p>Les gustó mucho trabajar con música de fondo y también mostraron gran contento al realizar trabajos manuales</p> <p>Suponemos que esta inclinación debe de estar</p>	<p>La siguiente vez ellos pueden encargarse de buscar las imágenes con que se trabaje</p> <p>La instrucción sería traerlas antes de que sea el día de armar los condensadores con la finalidad de que el profesor</p>	<p>No se digitalizaron los condensadores, lo cual hubiera sido deseable pues en cuatro imágenes didácticas se condensa toda una unidad temática</p>

<p>demandas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que dejó la Revolución 	<p>directamente relacionada con el “aprender haciendo” de los niveles básicos</p>	<p>les enseñe a distinguir fuentes históricas de meras ilustraciones gráficas</p> <p>Se pueden armar blogs en internet con bancos de imágenes en las que todos aporten cierta cantidad</p>	
---	---	--	--

Evaluación de los alumnos

Diagnóstica:	<p>¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista?</p> <p>¿Cuáles eran los principales grupos involucrados en la Revolución Mexicana?</p> <p>¿Quiénes eran los principales actores sociales y cuáles sus demandas?</p> <p>¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la lucha revolucionaria?</p> <p>¿Cuáles fueron las principales consecuencias del movimiento revolucionario?</p>														
Sumativa:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Rubro</th> <th style="text-align: center;">Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Asistencia (individual)</td> <td style="text-align: center;">20%</td> </tr> <tr> <td>2. Cuestionario guía de lectura (individual)</td> <td style="text-align: center;">20%</td> </tr> <tr> <td>3. Cuadro de doble entrada (por equipo)</td> <td style="text-align: center;">20%</td> </tr> <tr> <td>4. Exposición (por equipo)</td> <td style="text-align: center;">20%</td> </tr> <tr> <td>5. Condensadores (por equipo)</td> <td style="text-align: center;">20%</td> </tr> <tr> <td>6. Participación (individual opcional)</td> <td style="text-align: center;">20%</td> </tr> </tbody> </table>	Rubro	Valor	1. Asistencia (individual)	20%	2. Cuestionario guía de lectura (individual)	20%	3. Cuadro de doble entrada (por equipo)	20%	4. Exposición (por equipo)	20%	5. Condensadores (por equipo)	20%	6. Participación (individual opcional)	20%
Rubro	Valor														
1. Asistencia (individual)	20%														
2. Cuestionario guía de lectura (individual)	20%														
3. Cuadro de doble entrada (por equipo)	20%														
4. Exposición (por equipo)	20%														
5. Condensadores (por equipo)	20%														
6. Participación (individual opcional)	20%														
Final:	<p>¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista?</p> <p>¿Cuáles eran los principales grupos involucrados en la Revolución Mexicana?</p> <p>¿Quiénes eran los principales actores sociales y cuáles sus demandas?</p> <p>¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la lucha revolucionaria?</p> <p>¿Cuáles fueron las principales consecuencias del movimiento revolucionario?</p>														

Análisis cuantitativo y cualitativo prueba diagnóstica	
Número y sexo de los alumnos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En lista aparecen 54, a las clases fueron 26 y a las 4 sesiones sólo acudieron 20 ✓ 11 Mujeres de las cuales 3 estuvieron dos o menos clases ✓ 15 Hombres de los cuales 3 estuvieron dos o menos clases
Guía de las pruebas (respuestas esperadas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista? <ul style="list-style-type: none"> • Sobre explotación de los obreros • Condiciones de esclavitud y de abuso de autoridad en el campo • Ausencia de democracia en los procesos de elección de gobernantes • Despojo de tierras y asesinatos • La edad avanzada de Díaz y de su gabinete 2. ¿Cuáles eran los principales grupos involucrados en la Revolución Mexicana? <ul style="list-style-type: none"> • Maderistas, magonistas, zapatistas, villistas, carrancistas, obregonistas, indígeneas, trabajadores del campo y obreros 3. ¿Quiénes eran los principales actores sociales y cuáles sus demandas? <ul style="list-style-type: none"> • Maderistas: Democracia electoral • Magonistas: Libertad económica, mejores condiciones de trabajo para los obreros y campesinos • Díaz: Dictadura vitalicia • Zapata: Restitución de sus tierras

- Villa: Justicia social
 - Huerta: Gobernar el país
 - Carranza: Establecer un régimen democrático constitucional y quitar a Huerta porque subió a la presidencia mediante un golpe de estado
 - Obregón: Gobernar el país, poder reelegirse
4. ¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la lucha revolucionaria?
- Crisis del Porfiriato
 - Huelgas de cananea y Río Blanco
 - Entrevista Díaz Creelman
 - Fraude en las elecciones a Madero
 - Plan de San Luis (levantamientos armados por todo el país)
 - Acuerdos de Ciudad Juárez (exilio de Díaz)
 - Madero presidente (decena trágica)
 - Huerta presidente
 - Carranza presidente (constitución de 1917)
 - Derrota de Villa y Zapata
 - Obregón presidente (tras asesinar a Carranza)
5. ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del movimiento revolucionario?
- La constitución de 1917 con sus artículos 3°, 27°, 123°, los cuales garantizaban respectivamente la propiedad del suelo y el subsuelo, laicidad de la educación y

	<p>mejores condiciones de trabajo para los obreros</p> <ul style="list-style-type: none"> • La expropiación petrolera (Cárdenas) • El reparto agrario (Cárdenas) • La posibilidad de elegir representantes • Pasar a un gobierno de instituciones (PNR)
--	---

Midiendo el conocimiento acabado
Análisis cuantitativo de la prueba diagnóstica

Contraste entre la prueba inicial y final

Parámetros para evaluar las respuestas de los alumnos:

- Exacto: cuando contenga todos los elementos marcados en la rúbrica de la respuesta esperada (EXAC)
- Suficiente: si contiene la mitad de los elementos (SUFI)
- Insuficiente: Si contiene menos de una cuarta parte de los elementos (INSUF)
- No contestó: si no colocó alguna información (N/C)
- Otra información: Si colocó información diferente a la que se le solicitó (OTINF)
- No se presentó a la prueba (N/P)

Alumno	Preguntas									
	1.¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista?		2.¿Cuáles eran los principales personajes y sus demandas?		3.¿Quiénes eran los principales grupos involucrados en la Rev. Mexicana?		4.¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la Revolución Mexicana?		5.¿Cuáles fueron las principales consecuencias de la Revolución Mexicana?	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
1. Álvarez Cástulo										

Diana Melina	N/C	INSUF	N/C	INSUF	N/C	SUFI	N/C	INSUF	N/C	SUFI
2. Álvarez Reyes Juan Luis	N/C	INSUF	INSUF	SUFI	INSUF	EXAC	INSUF	EXAC	INSUF	SUFI
3. Cisneros Ortiz Luis Ángel	INSUF	N/P	INSUF	N/P	INSUF	N/P	INSUF	N/P	INSUF	N/P
4. Contreras Rodríguez Andrea	N/C	SUFI	N/C	SUFI	N/C	EXAC	N/C	EXAC	N/C	INSUF
5. Gonzales Cedillo Paulina	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF
6. González López Edgar Damián	N/C	INSUF	INSUF	SUFI	INSUF	INSUF	N/C	INSUF	N/C	INSUF
7. Gutiérrez Santiago Gabriela	N/P	INSUF	N/P	INSUF	N/P	SUFI	N/P	INSUF	N/P	INSUF
8. Hernández Rodríguez Fernanda Paola	N/C	OTINF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	N/C	INSUF	N/C	INSUF
9. Luna Villaseñor Ángel David	INSUF	INSUF	INSUF	SUFI	INSUF	EXAC	N/C	INSUF	N/C	INSUF
10. Marín Castro Jorge	INSUF	EXAC	INSUF	EXAC	INSUF	EXAC	N/C	EXAC	N/C	SUFI

11. Martínez Sánchez Itzel	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P
12. Morales Carrillo Marigna Jakeline	N/C	INSUF	N/C	INSUF	N/C	INSUF	N/C	INSUF	N/C	INSUF
13. Ramírez Ávila Melany Betsabe	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P
14. Ramírez Rivera Marco Antonio	N/P	SUFI	N/P	INSUF	N/P	INSUF	N/P	INSUF	N/P	INSUF
15. Reyes Victoriano Jonntan	INSUF	INSUF	INSUF	SUFI	INSUF	SUFI	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF
16. Rojas Ramírez Luis Manuel	INSUF	EXAC	INSUF	EXAC	INSUF	EXAC	INSUF	EXAC	N/C	EXAC
17. Santos Flores Miguel Ángel	INSUF	INSUF	INSUF	EXAC	INSUF	SUFI	OTINF	INSUF	INSUF	OTINF
18. Ubilla Chávez Hugo Uriel	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	INSUF	OTINF	INSUF	N/C	INSUF
19. Vences Gallardo Juan Carlos	INSUF	INSUF	INSUF	SUFI	INSUF	INSUF	OTINF	INSUF	INSUF	INSUF

20. Zamorano Ramírez Tamara Alejandra	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P	N/C	N/P
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabla condensadora de la prueba diagnóstica:

Número de Alumnos	Descripción
4	No contestaron ninguna pregunta
2	Sólo contestaron las preguntas 2 y 3 de manera insuficiente
2	Sólo contestaron las preguntas 1, 2 y 3 de manera insuficiente
2	Sólo contestaron las preguntas 1, 2, 3 y 4 de manera insuficiente
10	Contestaron las 5 preguntas de manera insuficiente
Balance general: <ul style="list-style-type: none"> ► Ninguno contestó las preguntas de manera exacta o suficiente ► El 50% no contestó toda la prueba ► El 50% contestó todos los rubros pero de manera insuficiente ► En conclusión ninguno de los participantes tenía conocimiento acabado o la capacidad de evocar voluntariamente y de manera ordenada conocimiento “suficiente” o “exacto” en torno del tema 	

Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica

Midiendo el conocimiento en construcción

El instrumento fue muy impreciso en la información que buscó obtener del alumno, ya que las preguntas fueron demasiado abiertas y no se brindó un andamiaje mínimo para medir

<p>Habilidades cognitivas involucradas</p>	<p>correctamente la ZDP en el educando</p> <p>El error fundamental fue que se trató de cubrir las demandas de aprendizajes propias del programa, las cuales están basadas en una concepción tradicionalista del aprendizaje –como ya se demostró-, por lo tanto, no se tomó la precaución de modificarlos, así que se terminó por solicitar repetición de información y no reflexión por parte de los educandos</p> <p>Las preguntas carecieron de la precisión mínima para orientar al educando incluso en la simple tarea de evocar información</p> <p>En cuanto a las habilidades cognitivas involucradas en la resolución de la evaluación diagnóstica, es decir, noción de tiempo histórico, empatía histórica, relativismo cognitivo y pensamiento crítico se establecieron los siguientes criterios para su evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente: Cuando el educando muestra dominio total de la habilidad • Bueno: Cuando el educando aplica la habilidad por encima de los dos sub estadios iniciales marcados por la rúbrica (véase el apartado 3.3 cuando la historia se convierte en pedagogía) • Medio: Cuando el estudiante aplica la habilidad utilizando la habilidad dentro de los dos primeros sub estadios marcados en la rubrica • Bajo: Cuando el estudiante aplica de manera fragmentada o no aplica la habilidad
---	---

<p>Podemos afirmar que ningún estudiante mostró tener nociones básicas de las habilidades cognitivas que se buscó evocar en la prueba diagnóstica</p> <p>El nivel es “bajo”</p>	<p>Habilidad Cognitiva</p>	<p>Nivel de utilización</p>
	<p>✓ Comprender hechos y situarlos en el tiempo (pregunta 4)</p>	<p>Ningún estudiante fue capaz ordenar acontecimientos dentro de una secuencia y/o establecer el sentido de continuidad entre pasado y presente</p>
	<p>✓ Utilizar los conceptos de simultaneidad, sincronización, multicausalidad y cambio para explicar el pasado (preguntas 1 y 5)</p>	<p>Ningún estudiante utilizó alguno de los conceptos explícita o implícitamente al dar sus respuestas</p>
	<p>✓ Establecer las diversas interrelaciones entre causas y consecuencias (preguntas 1 y 5)</p>	<p>Ningún estudiante estableció relaciones entre causas y consecuencias</p>
	<p>✓ Contrastar textos y comentarlos críticamente, asumiendo que hay diversos puntos de vista de un mismo acontecimiento y que estos son producto de los diversos intereses sociales (preguntas 2 y 3)</p>	<p>Ningún estudiante evocó alguna fuente en particular para dar su respuesta</p>

**Análisis cuantitativo
prueba final**

Con la finalidad de facilitar la interpretación de la tabla recuérdese que las preguntas de la prueba diagnóstica son las mismas de la prueba final:

Preguntas:

1. ¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista?
2. ¿Cuáles eran los principales grupos involucrados en la Revolución Mexicana?
3. ¿Quiénes eran los principales actores sociales y cuáles sus demandas?
4. ¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la lucha revolucionaria?
5. ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del movimiento revolucionario?

Tabla condensadora de la prueba final:

Pregunta	N/P	Otra información	Insuficiente	Suficiente	Exacto	Total
1	4	1	11	2	2	20
2	4	0	7	6	3	20
3	4	0	8	3	5	20
4	4	0	12	0	0	20
5	4	1	11	3	3	20

Balance general:

Pregunta	Descripción
1	4 alumnos no respondieron, 12 alumnos respondieron de forma insuficiente o con otra información y sólo 4 de forma suficiente o exacta, lo que nos indica que sólo el 20% alcanzó una comprensión eficiente de las causas que ocasionaron la crisis del Porfiriato
2	4 alumnos no respondieron, 7 lo hicieron de manera insuficiente y 9 lo hicieron de manera suficiente o exacta, lo que nos indica que menos del 50% de los estudiantes conoce los principales personajes de la Revolución y sus demandas
3	4 alumnos no respondieron, 8 lo hicieron de manera insuficiente y 8 lo hicieron de manera suficiente o exacta, lo que nos indica que sólo una tercera parte posee un conocimiento básico en torno de los actores sociales involucrados en la Revolución Mexicana
4	4 alumnos no respondieron y 12 lo hicieron de forma insuficiente, lo cual indica que más del 50% tiene un nivel de comprensión escaso en torno de los acontecimientos de la fase armada del movimiento revolucionario
5	4 alumnos no respondieron, 1 presentó otra información, 11 respondieron de forma insuficiente y 6 lo hicieron de forma suficiente y/o exacta, lo que nos dice que más del 50% tiene un nivel de comprensión adecuado de las consecuencias de la Revolución Mexicana

Midiendo el conocimiento en construcción

Análisis cualitativo de la prueba final

Se aplicó una estrategia de intervención basada en el paradigma sociocultural de Vigotsky, bajo normas, pautas de conducta, valores éticos y políticos propuestos por la pedagogía crítica, no obstante, se evaluó con una instrumento que reflejó en su utilización una posición tradicionalista de fondo

Los condensadores de información no parecen haber influido más significativamente que las otras fuentes de información presentadas a los alumnos, incluso en la parte de la memoria

El conocimiento a profundidad de todas las fuentes que se utilizaron (videos, lectura, exposición magisterial, organizadores gráficos e imagen didáctica) nos permitió observar cuál de ellas fue la que interiorizó con mayor profundidad cada alumno. Esto se hace evidente en la forma de organizar la información y las palabras que utilizaron para dar su respuesta al momento de redactar

Habilidades cognitivas involucradas

Habilidad Cognitiva	Nivel de utilización
✓ Comprender hechos y situarlos en el tiempo (pregunta 4)	Sólo cuatro alumnos mostraron un nivel "medio" en la utilización de esta habilidad, sus nombres son: Luis Manuel Rojas Ramírez, Jorge Marín Castro, Contreras Rodríguez Andrea y Álvarez Reyes Juan Luis, confróntese el anexo -----
✓ Utilizar los conceptos de simultaneidad, sincronización, multicausalidad y cambio para	Cinco alumnos mostraron nivel medio en esta habilidad: Ramírez Rivera Marco Antonio, Reyes Victoriano Jonnatan, Jorge Marín Castro, Luis Manuel Rojas, Contreras Rodríguez Andrea

	<p>explicar el pasado (preguntas 1 y 5)</p>	
<p>✓ Establecer las diversas interrelaciones entre causas y consecuencias (preguntas 1 y 5)</p>	<p>Nueve alumnos mostraron nivel medio y uno nivel bajo:</p> <p>Medio: Diana Melina Álvarez, Álvarez Reyes Juan Luis, Contreras Rodríguez Andrea, Luis Manuel Rojas, Jorge Marín Castro, Contreras Rodríguez Andrea,</p> <p>Bajo: Ángel Luna Villaseñor</p>	
<p>✓ Contrastar textos y comentarlos críticamente, asumiendo que hay diversos puntos de vista de un mismo acontecimiento y que estos son producto de los diversos intereses sociales (preguntas 2 y 3)</p>	<p>Ninguno mostró esta habilidad</p>	
<p>Conocimiento Desordenado y/o fragmentado: Cisneros Ortiz Luis Ángel, Gonzales Cedillo Paulina, González López Edgar Damián, Gabriela Gutiérrez Santiago, Hernández Rodríguez Fernanda Paola, Marigna Jakeline Morales Carrillo, Santos Flores Miguel Ángel, Ubilla Chávez Hugo Uriel, Vences Gallardo Juan Carlos</p>		

Evaluación de la intervención

Se utilizó una rúbrica que midió los siguientes aspectos, a saber: Competencia docente, atención hacia los alumnos e interacción entre los alumnos

Competencia Docente:

1. Nivel de organización en el desarrollo de la sesión:

R= Adecuado y suficiente

2. Sobre el manejo de información y conceptos durante la clase, el/la profesor/a:

R=Se relacionaron de forma adecuada contenidos propios de la disciplina con situaciones cotidianas

3. Dominio del tema:

R= Hubo varias ejemplos fuera del tema y de forma recurrente con la finalidad de hacer inteligible a los alumnos los contextos tan disímiles de los que se abordaron

4. De acuerdo con las posibles relaciones de los contenidos con otros temas:

R=Se debe contextualizar con mayor cuidado, y precisión

5. La planeación resulta:

R= Mejor que la primera, aunque requiere mayor especificidad y precisión

6. Uso de los recursos didácticos:

R=Excelente, la utilización de PWP permite incluir mapas, pinturas, murales, cuadros y videos.

7. En cuanto a la forma de abordar el contenido:

R=Equilibrada, ya que en esta ocasión se mezcló la exposición moderada con construcción activa de conocimientos por parte de los alumnos

Atención hacia los alumnos

8. En la forma en que se estableció la relación con el grupo:

R=Integradora y solidaria, se buscó la constante formulación de preguntas al grupo

9. Se posibilitaron o invalidaron las reacciones de los alumnos:

R=Se permitió una participación más libre que la vez pasada. Además se procuró que fueran ellos mismos quienes se respondieran sus dudas

10. En relación a las preguntas y participaciones espontáneas de los alumnos:

R=Se fomentó en todo momento mediante preguntas intercaladas

11. Cuando se dio información, instrucciones o se formuló una pregunta que no fue comprendida:

R=Se reformuló la información, instrucción o pregunta

12. Ante la participación de los alumnos, la actitud fue:

R=Incluyente, ya no se les arrebatava la palabra

13. En relación a los juicios y opiniones de los alumnos:

R=Se presentó una actitud atenta y receptiva

14. La forma de retroalimentar a los alumnos fue:

R= Paciente, comprensiva y entusiasta

15. Respecto al trabajo asignado a los alumnos durante la clase:

R=En esta ocasión fue más equilibrado en comparación con la vez pasada, ya que sí se establecieron parámetros elementales de evaluación en los cuales se primó el trabajo colaborativo, aunque también se dio posibilidad para destacar individualmente sin afectar a los demás

Interacción entre los alumnos :

16. El Ambiente que se generó para el desarrollo de la clase:

R=Fomentó el respeto como base de la convivencia

17. Las reglas explícitas e implícitas de acción en el aula:

R=Estuvieron en parte dirigidas al trabajo individual y el control, aunque por otra parte en diferentes momentos se buscó que éstas fomentaran relaciones horizontales entre ellos

18. Las estrategias didácticas utilizadas:

R=Fomentaron la interacción entre ellos, se trataba de resolver problemas conjuntamente

19. La interacción espontánea entre los alumnos:

R=Fue asimilada como interacción positiva a la luz del paradigma sociocultural

Auto crítica reflexiva:

Puntos destacados:

- La utilización de palabras de “chavo” se redujeron considerablemente y se pudo detectar que se les evocó únicamente cuando se buscó generar ciertos niveles de empatía, por lo tanto, se deben elegir las adecuadas en los momentos precisos sin abusar de ellas, con la finalidad de no restarle seriedad a la práctica
- El tono de voz mejoró considerablemente, pero por intervalos volvía a ser monótono y estable
- La ansiedad por tener la atención y la palabra fue moderada, toda vía se está asimilando que ellos son los protagonistas
- En el entendido del inacabamiento planteado por Freire la constante actualización de los temas es fundamental, no obstante ya hay suficiencia en el dominio del tema
- Se está asimilando que es la clase de los alumnos y que el papel del profesor es el de tender andamios para llenar dudas e incluso crearlas
- Las groserías y las señas vulgares fueron totalmente desterradas de la práctica
- Se manejaron ejemplos bien definidos y cercanos en tiempo a los temas que se abordaron
- Se equilibró la exposición con la generación de situaciones para la construcción de conocimientos
- Los ejemplos presentados tuvieron mayor precisión, respecto de la primera intervención
- Las preguntas que se intercalaron requerían reflexión y no sólo repetición de datos
- Se fomentaron las preguntas como un recurso didáctico constante
- Se debe contar con una línea de tiempo permanente en el salón (representación espacial del tiempo) con la finalidad de poder dar saltos en el tiempo sin confundir o desorientar a los estudiantes
- En esta oportunidad sí se utilizaron organizadores gráficos de información, lo cual derivó en una mejor comprensión del tema
- Se les presentaron videos y música mientras trabajaban, lo cual agradó en general

Análisis crítico:

En el entendido de que todo puede ser mejor ilimitadamente, he decidido distinguir dos aspectos:

1. Lo que ya es suficiente:

- ✓ La presentación del objetivo general de la materia en el bachillerato, de la asignatura y del día
- ✓ El uso de la agenda como mecanismo de autorregulación
- ✓ La activación de conocimientos previos
- ✓ La constante interrogación a los alumnos
- ✓ Los recursos visuales como condensadores de información
- ✓ La utilización de videos como recurso didáctico
- ✓ La yuxtaposición de imágenes como recurso didáctico durante las explicaciones históricas, con la finalidad de tender puentes explicativos entre el pasado y el presente

2. Lo que se debe mejorar de inmediato:

Con esta nueva intervención se comprendió que la vez pasada se aplicaron técnicas con tendencia constructivista pero con una posición filosófica tradicionalista de fondo, lo cual no ocurrió en esta oportunidad ya que la investigación en materia epistemológica, contribuyó a la comprensión necesaria para transformar positivamente aspectos de fondo en el ejercicio docente

Se transitó del uso exacerbado de la técnica expositiva al uso moderado de explicaciones alternadas con preguntas reflexivas

Las posiciones didácticas y psicopedagógicas que se adoptaron permitieron gestionar con criterio de causa casi todas las eventualidades que surgieron durante la intervención en el aula

Conclusiones de la segunda intervención:

- En esta oportunidad el nerviosismo se trocó en entusiasmo, aunque no estuvo exento de temores inherentes a la propia condición humana. En lo que sí se avanzó considerablemente fue en la capacidad para pensar y repensar las dinámicas en las que se interactúa con los alumnos, no sólo después de llevadas a cabo, sino que muchas veces durante la misma experiencia se tuvo la oportunidad de reflexionar simultáneamente
- En cuanto a los esquemas decisionales se logró una congruencia parcial, ya que sin querer, se terminó cargando por momentos la intervención hacia la perspectiva del alumno vasija. En este sentido, la clave es replantear las dinámicas sociales no los materiales
- Finalmente, la forma en que se manejó la autoridad en las situaciones problemáticas fue excelente, ya que en ningún momento se pasó por alto ninguna falta de respeto

Materiales práctica I:

- Consúltense el CD 1 "La yuxtaposición de imágenes como Instrumento didáctico": Presentaciones en PWP (Unidad IV Independencia de México)

Materiales práctica II:

- Consúltense el CD 2 "La imagen didáctica como recurso mnemotécnico": Presentación en PWP (mi formación como ser humano, Revolución Mexicana I y Revolución Mexicana II), banco de imágenes (70), cuestionarios guía para la lectura en casa (4), lectura *La Revolucioncita* de Rius (formato pdf), cuadro de doble entrada, música y fotografías de los condensadores armados por los estudiantes

Consideraciones finales

El objetivo del presente trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar críticamente dos propuestas educativas, las cuales tuvieron la imagen como núcleo didáctico y la enseñanza de la historia en la realidad educativa del CCH -plantel Naucalpan turno vespertino- como objetivo pedagógico.

Es importante señalar que se eligieron los grupos de la tarde –y no los de la mañana- por las dificultades inherentes que en ellos existen, es decir, son jóvenes que tienen bajas calificaciones, mayor edad, y que en términos generales, sufren problemas familiares y proceden de secciones desfavorecidas del tejido social.

Mediante nuestra investigación, se logró comprender que toda propuesta educativa es una totalidad, la cual refleja una posición ante la educación y ante la vida, y más aún, que ésta puede ser consciente o no. La tarea de todo educador – y de nuestra tesis en específico-, fue desentrañar los misterios de la mayor cantidad posible de aspectos inconscientes e inconsistentes en torno de la práctica educativa que se realizó.

Para lograrlo, sumamos al análisis epistémico de la pedagogía, la didáctica, la ética, la filosofía y la psicología, una visión histórica conformada por tres contextos específicos. El primero fue un diagnóstico pedagógico universal (aplicable a cualquier sistema educativo escolarizado del mundo neoliberal) de lo que no depende de los profesores y autoridades escolares, en éste, destacamos el papel de las instituciones internacionales encargadas de regular el funcionamiento del SEM y en consecuencia de la EMS en México.

El segundo fue el contexto general del CCH, en el cual se consideró el devenir de: el modelo pedagógico, los planes de estudio, los programas indicativos del área de historia, sus profesores y sus alumnos. Las fuentes en que se apoyó esta fase de la investigación, fueron los diagnósticos pedagógicos que el Colegio realizó en los primeros años del presente siglo y algunas observaciones de primera mano.

El tercer contexto, fue el de los grupos 0351 (primera intervención) y el del grupo 0451 (segunda intervención), de estos últimos se destacaron los siguientes aspectos: número de alumnos, nivel de asistencia, sexo, nivel de integración grupal (cuanto tiempo llevaban trabajando juntos y que tan bien lo hacían), duración y frecuencia de las sesiones, disposición del espacio, afinidad con los materiales y nivel de desarrollo cognitivo en habilidades propias de la historia.

Una vez que se revisaron los fundamentos teóricos y se explicaron los elementos contextuales necesarios, se procedió a diseñar y aplicar los materiales, las secuencias didácticas y las planeaciones de sesiones.

La primera propuesta educativa utilizó la yuxtaposición de imágenes con la finalidad de tender puentes explicativos entre el pasado y el presente. Durante todas las sesiones los alumnos reaccionaron con mucho entusiasmo a la presentación de los materiales visuales (grafiti, mural, fotografía y video). En esta primera intervención pudimos observar –gracias a nuestro posicionamiento epistémico previo- muchísimos aspectos conscientes e inconscientes de nuestra práctica educativa, entre los que destacamos que:

Se utilizó a los alumnos para resolver necesidades afectivas, se buscó -no siempre con éxito- que el vínculo profesor-alumno lo mediatizara la imagen, se recurrió poco a la interacción entre pares cuando se analizaban las imágenes, es decir, éstas reforzaron más la cátedra que la construcción colectiva. También se encontró inconsistencia en los esquemas decisionales, ya que –a pesar de los esfuerzos-, se terminó cargando la práctica hacia la perspectiva del alumno vasija, finalmente, se comprendió que el énfasis está en el replanteamiento de las dinámicas sociales y no tanto en los materiales.

En la segunda propuesta, se empleó la imagen en tanto recurso nemotécnico, es decir, para agrupar conceptos y conocimientos mediante signos y símbolos gráficos, en ésta última experiencia se integró al ambiente de trabajo música de la época durante las tareas colectivas. De ésta intervención podemos destacar las siguientes observaciones, a saber:

Se habían estado utilizando palabras y expresiones juveniles, las cuales restaban seriedad a la práctica. En esta ocasión se eligieron con cuidado y sólo en ocasiones especiales, ya que se descubrió que se utilizaban con el objetivo de establecer empatía. Así mismo, se detectó que a pesar de colocar atención al tono de voz, en muchísimas ocasiones se perdió esta atención y hubo momentos en que la palabra sonó monótona y homogénea, finalmente, se venció la ansiedad de tener la palabra y se estimuló la participación activa de los estudiantes mediante preguntas de análisis y no de respuesta corta.

Ambas experiencias tuvieron como base los objetivos disciplinares y cognitivos marcados, tanto en el plan de estudios general, como en los programas indicativos correspondientes a los cursos de Historia de México I y II en ese momento vigentes (2015-2016) en el CCH. Además es importante mencionar que en ninguna de las dos oportunidades se toleró alguna falta de respeto, por mínima que fuera, siempre se detuvo la clase y se hizo un énfasis en la necesidad de trabajar juntos sin miedos ni odios.

En ambas intervenciones se enfatizaron los siguientes aspectos didácticos:

- ✓ La presentación del objetivo general de la materia, de la asignatura y del día
- ✓ El uso de la agenda como mecanismo de autorregulación
- ✓ La activación de conocimientos previos
- ✓ La constante interrogación a los alumnos
- ✓ Los recursos visuales como condensadores de información
- ✓ La utilización de videos como recurso para introducir los temas
- ✓ La yuxtaposición de imágenes durante las explicaciones históricas con la finalidad de tender puentes explicativos entre el pasado y el presente

Como se anticipó desde la introducción, esta investigación buscó contribuir a la comprensión de la realidad educativa que se vive en los salones de clase del nivel medio superior en nuestro país, esto, con la finalidad última de ser parte de la solución a los grandes problemas educativos del sector público y más concretamente a los de la enseñanza de la historia en la EMS.

En este sentido, se colocó especial atención a la influencia externa que se impone mediante tratados y acuerdos comerciales, ya que sin duda, éstas condicionan –pero no determinan diría Marx- a los que integramos las filas de la educación en México.

Así, buscamos que nuestro esfuerzo inspire el cambio (bien fundamentado) y transforme la realidad en que vivimos a pesar de los grupos y temarios saturados, de los materiales mediocres, de los exámenes “objetivos” y cegadores de consciencia, de las prácticas docentes autómatas, del pauperrismo de las “escuelas dignas”, de los pensamientos decimonónicos del secretario de educación pública, de la ignorancia lastimosa de nuestros líderes políticos, de la privatización de nuestras almas y su modelamiento mediante gestos, actitudes, palabras, emociones y expresiones provenientes de los agudos escaparates de la mercadotecnia rapaz, exacerbada y enloquecida por el dinero.

Es una cuestión de primer orden destacar que las posiciones epistémicas de los diversos autores –y de algunos profesores de MADEMS- fueron fundamentales para transitar de la referencia a la comprensión durante la realización de esta tesis, ya que cada concepto y posición asumida de manera consciente, nos colocó en la posibilidad de evaluar simultáneamente la práctica educativa y el nivel de asimilación de lo que se estaba aprendiendo. Esta reflexión se planteó en tres momentos, a saber: antes, durante y después de la práctica.

En el inicio del trabajo –y de la maestría- casi siempre se reflexionaba después de las acciones que se ejecutaron en las intervenciones que se realizaron tanto en el CCH como en los salones del posgrado. Posteriormente, se avanzó a un estado metacognitivo mejor estructurado, cuando se plantearon instrumentos pedagógicos específicos cuya finalidad fue hacer conscientes los diversos momentos que una intervención educativa profesional debe tener, es decir, se comenzaba a reflexionar antes de la práctica, en este sentido, el análisis de videos, tablas de referencia, cuestionarios guía y planeación de sesiones se transformaron en la base de la reflexión individual y colectiva que se realizó.

El desafío fue mayúsculo, ya que uno de los grandes objetivos en la MADEMS es la adquisición de la habilidad de reflexionar durante la práctica y con esto conseguir integrar la experiencia previa (conseguida mediante la reflexión posterior a la práctica), la planeación (reflexión previa a la práctica) con los problemas surgidos durante las sesiones (reflexión durante la práctica).

Como se hace evidente, durante la totalidad del trabajo se procedió utilizando el círculo de la comprensión que Gadamer planteó en *Verdad y Método*, es decir, cada nueva experiencia teórica o práctica con la realidad educativa, se integró al trabajo mediante la reflexión, resignificando así todo lo aprendido. En algunos casos se alcanzó únicamente saber o referencia, en otros, se llegó a la comprensión y en los más afortunados, ocurrió la transformación de la propia percepción y de la existencia.

Como adelantamos líneas arriba, las tesis de MADEMS tienen la particularidad de que en ellas confluyen análisis de textos procedentes de diversas disciplinas, tales como: historia, pedagogía, didáctica, ética, sociología, filosofía y psicología, esto se debe a que la realidad educativa que encontramos en el sistema escolarizado, es en sí misma compleja o densa, en otras palabras, en ella se entrecruzan múltiples aspectos de lo humano cuando un profesor y un grupo de estudiantes se dan a la tarea de construir conocimientos y/o habilidades cognitivas cuya finalidad última es el desarrollo del pensamiento histórico.

La rica variedad de textos, nos permitió acercarnos uno de los aspectos más notables de la existencia humana misma, es decir, el hecho de que toda realidad da cuenta de múltiples aspectos simultáneamente, así, toda delimitación es artificial, no obstante muy útil para la empresa de la observación.

Esta integración disciplinaria también nos permitió comprender, que la existencia de cada ser humano es en sí misma una totalidad, que somos un significante, un discurso, un texto, una metáfora, un modo de ser de lo humano – como lo anticipó la antigua filosofía griega-, un signo o un logos – si se quiere-, el cual invariablemente será interpretado, significado, escuchado, leído, descifrado, atestiguado o incluso repetido, por lo tanto, es deseable que cada aspecto del ser

como un todo, refleje consistencia en la mayor cantidad posible de aspectos que lo conforman.

En este sentido, el movimiento de perfeccionamiento del ser –en este caso profesor- es infinito como el movimiento hacia el conocimiento mismo, de lo cual se desprende que éste será perpetuamente imperfecto, no obstante, una cualidad inherente del humano dedicado a educar -o que ha sido despojado del velo de la ignorancia- es la tendencia incesante al perfeccionamiento de las formas de existencia que libre, crítica y responsablemente haya elegido ser.

Referencias

Bibliográficas:

- Adorno Theodoro, “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en Glazman Raquel (antología) *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, ed. El caballito, México 1986, 156pp.
- Aguilar Mejía Estela y Viniegra Velázquez Leonardo, *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Paidós, Buenos Aires, 2003, 203pp.
- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Porrúa, México, 1992, 319pp.
- Arnaut Alberto, “Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010”, en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.
- Barba Casillas José Bonifacio, “valores de la educación”, Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.
- Bartra Roger, *La jaula de la melancolía*, Grijalbo, México, 1987, 271pp.
- Baudrillard Jean, *Cultura y simulacro*, Traducido por Pedro Rovira, Editorial Kairós, Barcelona, 1978, 99pp.
- Bauman Zygmunt, *Sobre la educación en un mundo liquido conversaciones con Riccardo Mazzeo*, Paidós, Buenos Aires, 2013, 160pp.
- Bazán Levy José de Jesús, *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, México, 2006, 96pp.
- Bedoya Madrid José Iván, “constitución de la pedagogía como ciencia” en *Epistemología y pedagogía Ensayo histórico crítico sobre el objeto y Método Pedagógicos*, ed. ECOE, Colombia, 1987, 165pp.
- Bendict Ruth, “Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural”, en Irving Louis Horowitz Coord., *Historia y elementos de la sociología del conocimiento: contenido y contexto de las ideas sociales*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1964, 339pp.

- Bech Julio Amador, El significado de la obra de arte: Conceptos básicos para la interpretación de las artes visuales, UNAM colección Artes Visuales, México, 2008, 243pp.
- Bloch Marc, Introducción a la historia, FCE, México, 1990, 159pp.
- Bunge Mario, *La investigación científica*, Siglo XXI: México, México, 2000, 809pp.
- Burke Peter, *Lo visto y lo no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Ed. Crítica, Barcelona 2001, 285pp
- Carr Edward, “la acusación en la historia”, en *¿Qué es la historia?*, Ed. Planeta, México, 1983, 224pp.
- Carrizales Retamoza César, “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Andrea Alliaud, et all, *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 1998, 340pp.
- Collingwood Robin George, “Epilegómenos” en *Idea de Historia*, FCE, México, 2000, 323pp.
- Cruz Cervantes César et al., *Diagnóstico del área histórico social del CCH*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, México, 2012, 31pp.
- Debord Guy, *La sociedad del espectáculo*, ed. el naufragio, Santiago de Chile, 1995, 133pp.
- Dondis Donis A., La sintaxis de la imagen: una introducción al alfabeto visual, Colección GG Diseño, México, 2011, 212pp.
- Durkheim Emile, *Educación y sociología*, Colofón, México, 1984, 192pp.
- Ferund Gisele, *La fotografía como documento social*, Gustavo Gili, Barcelona, 2001, 208pp.
- Ferreras Savoye Daniel, “Oposiciones binarias y función semiótica: El viaje inacabable de Don Quijote”, en *lectura y signo*, N°1, West Virginia University, 2006, 368pp.

- Filloux Jean Claude, "El sujeto. El reconocimiento de los otros", en *Intersubjetividad y formación*, Novedades Educativas, Argentina, 1996, 93pp.
- Flusser Vilém, *Hacia una filosofía de la fotografía*, Ed. Trillas, México, 2010, 78pp.
- Freire Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 2008, 136pp.
- Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, México, 2005, 248pp.
- Gadamer Hans George, *La educación es educarse*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000, 55pp.
- Gadamer Hans George, *Verdad y Método I*, Ediciones sígueme, Salamanca, 1988, 697pp.
- Gadamer Hans George, *Verdad y Método II*, Ediciones sígueme, Salamanca, 1988, 527pp.
- Galtung Johan, *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, T. I, 603pp.
- Galván Lafarga Luz Elena Coord, *La formación de una consciencia histórica Enseñanza de la historia en México*, Academia Mexicana de la Historia, México, 2006, 489pp.
- García Pérez Irene y Ortega del Valle Miguel, (coord.), *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General, México, 2012, 253pp.
- Gerber Daniel, *Discurso y Verdad: Psicoanálisis, Saber, Creación*, Ed. Gradiva, México, 1990, 226pp.
- Gimeno Sacristán José, "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", en *Formación docente, Modernización educativa y Globalización*, Universidad de Valencia, España, 1998, 449pp.
- Gimeno Sacristán José, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, España, 2002, 448pp.

- Gimeno Sacristán José, *Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, s/p.
- González Muñoz María del Carmen, *La enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*, ed. Pons, México, 1996, 397pp.
- González Rivera Guillermo, “Gramsci y la educación”, en *Sociología de la educación corrientes contemporáneas*, Centro de Estudios Educativos Pax, México, 1998, 458pp.
- Gras Alain, “La educación como asignadora de roles y factor de selección social en Talcott Parsons”, en *Sociología de la educación*, Ed. Narcea, Madrid, 1976, 426pp.
- Greco María Beatriz, “Ficciones y versiones sobre la autoridad”, en Delfina Doval, *et.al.*, *Autoridad y transmisión: Niños y jóvenes en la mira*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, 2011, 160pp.
- Hernández Rojas Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Ed. Paidós, 1998, 267pp.
- Horrocks John, *Psicología del adolescente*, Trillas, México, 1984, 464pp.
- Kossoy Boris, *Fotografía e historia*, Ed. La marca, Argentina, 2001, 132pp.
- Larroyo Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México, 1967, 588pp.
- López Austin Alfredo y López Luján Leonardo, *Mito y realidad de Zuyuá*, El Colegio de México- Fondo de Cultura Económica, México, 1999, 168pp.
- López Gabriela y Acuña Santiago, “Aprendizaje cooperativo en el aula”, en *Narraciones de la ciencia*, UAEM, Cuernavaca, 2011, 120pp.
- López Pérez Oresta, “Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana”, en *La Formación de una conciencia histórica*, Academia Mexicana de la Historia, México, 2006, 489pp.
- Mannheim, “la educación, la sociología y el problema de la conciencia social”, en *Diagnostico de nuestro tiempo*, FCE, México, 1986, 235pp.

- Martínez Rizo Felipe y Emilio Blanco Alberto, “la evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos”, en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coord.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.
- Matute Álvaro, “Heurística e historia”, en Hambrosio Hernández (coord.) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*, Siglo XXI, México, 2000, 263pp.
- Michelle Foucault, *La Arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970,355pp.
- Mier y Terán Marta y Pederzini Carla “cambio sociodemográfico y desigualdades educativas” en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp. Morín Edgar, *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Santillana, Francia, 1999, 67pp.
- Muñoz Corona Lucía Laura y Ávila Ramos Juventino (coord.), Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General, 2012, 193pp.
- Noriega Chávez Margarita, “sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico”, en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coord.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.
- Erwin Panofsky, *El significado de las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1979, 386pp.
- Piaget Jean y B. Inhelder “de la lógica del niño a la del adolescente”, en *Ensayo sobre la construcción de las estructuras operativas formales*, Paidós, Buenos Aires, 1971, 294pp.
- Pla Sebastián, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valdés editores, México, 2005, 221pp.
- Ponce Aníbal, *Adolescencia Educación y Sociedad*, Cultura Popular, México, 1976, 105pp.

- Ramos Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, Espasa-Calpe Mexicana, México, 1977, 145pp.
- Ricoeur Paul, *Del Texto a la acción: Ensayos de hermenéutica*, FCE, México, 2002, 380pp.
- Robles Vásquez Héctor y Martínez Rizo Felipe, (coord.), *Panorama Educativo de México 2006 Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, México, 2006, 608pp.
- Román Palacios Laura, (coord.), *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General, México, 2011, 177pp.
- Rosales Carlos, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, México, 2000, 256pp.
- Sanjurjo Liliana, *La evaluación docente: evaluación y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe Universidad Nacional del Litoral, Argentina, 2004, 272pp.
- Sanvisens Marfull Alexandre, "Educación, pedagogía y ciencias de la educación", en *Introducción a la pedagogía*, Ed. Bacanova, España, 1987, 125pp.
- Selltiz Claire, *et al*, en *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*, Ediciones Rislp, Madrid, 1965, 670pp.
- Solana Fernando (coord.), *Historia de la Educación Pública en México*, SEP/FCE, México, 2004, 645pp.
- Solís Patricio, "la desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad", en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.
- Székely Pardo Miguel, "avances y transformaciones en la educación media superior", en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coords.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.

- Tuñón Julia, “La foto, el filme y el libro: Tres pistas de circo en la investigación de la historia del cine”, en *Múltiples Matices de la imagen: Historia, arte y percepción*, Yeuetlatolli, México, 2003, 342pp.
- Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, España, 2010, 240pp.
- Villa Lever Lorenza, “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coord.), *Los grandes problemas de México*, tomo VII Educación, 1a. ed. El Colegio de México, México, 2010, 684pp.
- Villalpando José Manuel, *Historia de la Educación en México*, México, Porrúa, 2009, 599pp.
- William Mills Ivins, *Imagen impresa y conocimiento; análisis de la imagen prefotografica*, traducción de J. G. Beramendi, Gustavo Gili, México, 1975, 233pp.

Revistas:

- Batllori Guerrero Alicia, “el adolescente y la problemática familiar” en *Revista Perfiles educativos*, N°60, 1993, abril-junio, México, 68-72pp.
- Bergen Benjamin, *et al.*, “Aspectos lingüísticos y espaciales de la imagen”, en *Revista Cognitive Science*, vol. 31, N°5, EU, 2007, 737pp.
- Del Campo Villares Octavio y Venancio Salcines J. Cristal, “El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (3), No. 147, Julio-Septiembre de 2008, México, 416pp.
- Díaz Barriga Arceo Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Revista Perfiles Educativos*, N°. 82, octubre-diciembre, 1998, 115pp.
- Dirección General de Información y Relaciones, *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Vol. II, (Número extraordinario), Ciudad Universitaria, 1971, 7pp.
- Hoyos Medina Carlos Ángel, “Práctica Docente: ¿profesión quehacer técnico?” en *Educare*, núm.8, México 1988, 19-24pp

- Lamonedá Huerta Mirella, “¿Cómo enseñamos historia en el nivel Medio Superior”, *Revista Mexicana de historia Educativa*, vol.3, N°5, junio-julio, 101-112pp.
- Loayza Maturrano Edward Faustino, “La naturaleza epistemológica de la pedagogía: una resignificación cuantitativa – cualitativa”, en *Revista Investigación Educativa*, vol. 13 N° 24, Julio-Diciembre 2009, 177pp.
- Merino Gamiño Carmen, “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía” en *Perfiles Educativos*, núm. 60, 1993, abril-junio, México, 95pp.
- Padua N. Jorge, “Transformaciones estructurales, políticas educativas y eficacia en el sistema escolar de México”, en *Revista Historia Mexicana*, vol.12, N°36, septiembre-diciembre 1994, 523pp.
- Prendes Espinosa María Paz, “Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen”, en *Enseñanza & Teaching Revista interuniversitaria de didáctica*, N°13, Ediciones Universidad de Salamanca, Murcia España, 1995, 274pp.
- Rojas Olaya Alí Ramón, “La Didáctica Crítica, crítica la crítica educación bancaria”, en *Integra Educativa*, N° 4, vol. II, 108pp.
- Sánchez Azcona Jorge, “El adolescente y el carácter social”, en *Perfiles Educativos*, N°4, abril, mayo, junio, 1979, México, 141pp.
- Zoraida Vázquez Josefina, “La modernización educativa 1988-1994”, en *Revista Historia Mexicana* vol.46, N°4, (184), Abril-Junio 1997, 969pp.

Tesis:

- Marie Shannon Alicia, *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español*, Universidad de Salamanca, Maestría, Pedagogía, 1996, 66pp.
- Osorio Tovar Orvelin, *Análisis de las corrientes teóricas en torno a la imagen utilizadas en *Historia Mexicana (tomo 4 1998)*: Propuesta para procesar la imagen y su aplicación en cinco representaciones mesoamericanas de la muerte. Estudio para el catálogo ACA 1996-2000* UNAM. Licenciatura, Historia, 2014, 387pp.

Electrónicas:

- San Agustín, Del libre albedrío, (en línea) disponible en: <https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/03/san-agustin-del-libre-albedrio.pdf>, consultado el 24 de junio de 2016.
- Álvarez Mendiola Germán, Sistema Educativo Nacional de México: 1994 Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos, (en línea) disponible en <http://www.oei.es/quipu/mexico/>, consultado el 9 de febrero de 2015.
- Diario Oficial de la Federación 21 de octubre de 2008, ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, (en línea) disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha, consultado el 21 de mayo de 2015.
- Araya Alfaro Manuela Valeria y Andonegui Martín, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”, en Revista Larus de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (en línea), disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>> ISSN 1315-883X 2007, Fecha de consulta: 4 de junio de 2016.
- Calzadilla María Eugenia, Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la comunicación y la información, en Revista Larus de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela, (en línea) Disponible en <http://web.archive.org/web/20030314100158/http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/322Calzadilla.pdf>, fecha de consulta: 1 de mayo de 2016.
- Collazos Cesar Alberto, Guerrero Luis y Vergara Adriana, Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor, en Revista Universidad de Colombia, (en línea) disponible en: http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guia_general/aprendizaje_colaborativo.pdf, fecha de consulta: 7 de marzo 2015.

- Hernández Rojas, Gerardo, Los constructivismos y sus implicaciones para la educación, en Perfiles educativos (en línea), Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982008000400003&lng=es&nrm=iso>, fecha de consulta 5 de junio de 2016.
- López García Juan Carlos, Taxonomía de Bloom y sus actualizaciones, (en línea) disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>, fecha de consulta, 8 de abril de 2016.
- Méndez Martínez Jorge, Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico, en Revista Perfiles Educativos (en línea) 1997, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207506>> ISSN 0185-2698, fecha de consulta: 3 de junio de 2016.
- OCED.org, El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve, (en línea) disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, Consultado el 12 de junio de 2015.
- Pérez Rodríguez Patricia Margarita, Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX, en Tiempo de Educar (en línea) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>> ISSN 1665-0824), Fecha de consulta: 7 de junio de 2016.
- Pinilla Análida Elizabeth, Modelos pedagógicos y formación de profesionales (en línea) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163122508008>> ISSN 0120-2448, fecha de consulta: 6 de junio de 2016.
- Roca y Ortiz Lourdes, “La imagen como fuente: una construcción de la investigación social”, en Razón y palabra, no. 37, ITESM (en línea), disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/index.html>, consultado el 11 de julio de 2016.
- Romo Simón Francisco, La imagen metalingüística como imagen pedagógica, en revista electrónica de didáctica, Hankuk University of Foreign Studies Research Fund EU, disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/201628/redele>

20165romofrancisco.pdf?documentId=0901e72b8204dfb3, fecha de consulta: 3 de junio de 2016.

- UNESCO, Datos mundiales de educación, VII ed. 2010/2011, (en línea) disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf, consultado el 9 de febrero de 2016.
- Villalobos Monroy Guadalupe y Pedroza Flores René, “Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico”, en Revista Tiempo de Educar (en línea), Disponible en: <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>> ISSN 1665-0824, consultado 20 de enero de 2016.

Anexos

Anexo I

Proyectos de educación con préstamos del BID 1981-2009

Proyectos con préstamos del BM 1985-1999

Proyectos educativos apoyados con préstamos del BM 2000 y vigentes

Tomados de: Noriega, *Op. Cit.*, pp.664, 622, 663.

Cuadro 22.3. Proyectos educativos con préstamos del BID, según fecha de aprobación, 1981-2009

<i>Nombre del proyecto</i>	<i>Fecha de aprobación</i>
Fortalecimiento del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades	1 de enero de 2009
Proporcionar ayudas auditivas de calidad y asequibles a población de bajos ingresos	3 de noviembre de 2008
Mejorar servicios educacionales bilingües para pueblos indígenas de Chiapas	18 de septiembre de 2008
Sistemas de tutoría cognitiva para educación secundaria en Latinoamérica	30 de julio de 2008
Modelo vinculación empresa-academia, desarrollo de capacidades de capital humano TI	9 de julio de 2008
Una agenda de ajustes al Programa Oportunidades	3 de julio de 2008
Monitoreo y evaluación de políticas públicas	20 de febrero de 2008
Plan maestro fase II. Programa Monterrey, ciudad internacional del conocimiento	14 de junio de 2007
Fortalecimiento de capacidades locales para la mejora en el rendimiento escolar	23 de mayo de 2007
Programa de becas para estudiantes indígenas y afro-latinoamericanos	18 de abril de 2007
Promoción de un diálogo informado de políticas de educación en México	20 de diciembre de 2006
Multifase de consolidación y expansión del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades	16 de marzo de 2005
Programa multifase de atención a pobreza urbana. Fase I	3 de noviembre de 2004
Educación comunitaria	17 de marzo de 2003
Reestructuración corporativa del ISSSTE	12 de agosto de 2002
Oportunidades Fase I	16 de enero de 2002
Indicadores sociales de reducción de la pobreza	22 de mayo de 2001
Diálogo de política social. Fase III	6 de agosto de 1999
Programa de educación a distancia	3 de diciembre de 1997
Programa educación primaria	7 de diciembre de 1994
Desarrollo Programa Ciencia y Tecnología	5 de octubre de 1992
Programa de Ciencia y Tecnología	28 de agosto de 1992
Evaluación económica Programa Ciencia y Tecnología	21 de abril de 1992
México: Estudios sobre educación y desarrollo	14 de diciembre de 1981

Fuente: elaboración propia con datos de BID, 2009.

Cuadro 22.1. Proyectos con préstamos del Banco Mundial, 1985-1999, según fecha de aprobación

<i>Nombre del proyecto</i>	<i>Fechas de aprobación y cierre</i>	<i>Coste (millones de dólares)</i>	<i>Compromiso del Banco Mundial</i>
Formación técnica-Conalep (02)	28/05/85-30/06/91	81	81
Educación primaria	26/08/91-30/06/97	352	250
Formación técnica (03)	25/06/91-31/12/98	204.5	152
Infraestructura en ciencia y tecnología	26/05/92-30/06/98	885.8	189
Educación inicial	8/09/92-30/06/98	115	80
Educación primaria (02)	31/03/94-31/12/01	560	412
Modernización técnica y capacitación	27/10/94-30/06/03	412	265
Desarrollo de la educación básica	4/06/98-31/12/01	150	115
Oportunidades	n/a	1 500	1 500
México: conocimiento e innovación	16/06/98-31/12/05	662.8	300

n/a: no aplica.

Fuente: elaboración propia con base en información tomada de BM, 2010a.

Cuadro 22.2. Proyectos educativos apoyados con préstamos del Banco Mundial (2000 y vigentes)

<i>Nombre del proyecto</i>	<i>Fechas de aprobación y cierre</i>	<i>Coste (millones de dólares)</i>	<i>Compromiso del Banco Mundial</i>
Financiamiento Educación Superior	21/03/02-31/12/06	287.9	180.2
MX Política de Desarrollo, reducción de la pobreza urbana II	29/11/05-30/06/06	200.5	200.5
MX Fase Proyecto Asistencia a estudiantes de educación terciaria	13/12/05-31/12/11	299.57	n/a
Desarrollo de la educación básica Fase II	21/03/02-30/06/04	531.1	300
Desarrollo de la educación básica Fase III	1/12/04-31/12/07	500	300
MX (APL I) Asistencia estudiantes de educación terciaria*	13/12/05-1/03/10	299.6	180
Innovación para la competitividad Fase I APL	19/05/05-31/12/09	441.2	250
México: calidad de la Educación	13/12/05-31/07/09	346.2	240
MX Política de Desarrollo, reducción de la pobreza urbana III	27/11/07-30/06/08	200.5	200.5
MX Asistencia Técnica para la Reforma de la Seguridad Social (ISSSTE)**	n/a	9.7	8.7

* Este proyecto ha sido reestructurado en 2010, según BM 2010b.

** Proyecto que figura como abandonado; no se define esta categoría, pero se entiende que son proyectos que por alguna razón no se continuaron como se había previsto.

Fuente: elaboración propia con base en información de BM, 2010a.

Anexo II

Esquema I. Sistema educativo escolarizado

Esquema II. Sistemas educativos alternos del SEM

Tabla I. Total alumnos, maestros y escuelas al inicio del ciclo 2005-2006

Tabla II. Secuencia cronológica devenir del SEM

Esquema 1		Sistema educativo escolarizado	
Tipo, Nivel Educativo o Subsistema	Nivel Escolar	Modalidad de Servicio	
Educación Básica	Preescolar	General	
		Indígena	
		Comunitaria	
	Primaria	General	
		Indígena	
		Comunitaria	
	Secundaria	General	
		Telesecundaria	
		Técnica	
Para trabajadores			
Comunitaria			
Educación Media Superior	Profesional Técnico		
	Bachillerato	General Tecnológico	
Educación Superior	Técnico Superior		
	Licenciatura	Educación Normal	
		Universitaria y Tecnológica	
	Posgrado	Especialidad	
Maestría			
Doctorado			

Tomado de: Robles y Martínez, *Op. Cit.*, pág. 26.

Esquema 2

Sistema educativos alternos del SEM

Servicios Educativos	Modalidad de Servicio	
Educación Extraescolar. Abierta, No Escolarizada y Semiescolarizada	Lactantes (Cendi)	
	Maternales (Cendi)	
	Vía padres capacitados	
	Alfabetización	
	Educación básica	
	Capacitación no formal para el trabajo	
	Con discapacidad	
	Sin discapacidad (ejemplo, aptitudes sobresalientes)	
	Capacitación para el trabajo	
	Sistema abierto Semi-escolarizado	Bachillerato
	Superior y Posgrado	
Educación Extraescolar Indígena		

Primera parte

Tabla 1

Total de alumnos, maestros y escuelas al inicio del ciclo 2005/2006

Nivel educativo		Escolaridad			Tipo de Servicio		
Sistema Educativo Escolarizado ^{1/}	Alumnos 32 273 773 Maestros 1 658 795	Educación Básica	Alumnos 24 979 618 Maestros 1 107 418 Escuelas 214 394	Preescolar	Alumnos 4 452 168 Maestros 197 841 Escuelas 84 337	General	Alumnos 3 948 039 Maestros 165 737 Escuelas 58 193
						Indígena	Alumnos 360 140 Maestros 15 566 Escuelas 9 146
						Comunitaria	Alumnos 143 989 Maestros 15 538 Escuelas 15 998
				Primaria	Alumnos 14 548 194 Maestros 561 342 Escuelas 98 045	General	Alumnos 13 600 980 Maestros 512 967 Escuelas 75 428
						Indígena	Alumnos 830 792 Maestros 34 960 Escuelas 9 726
						Comunitaria	Alumnos 115 422 Maestros 13 365 Escuelas 11 891
				Secundaria	Alumnos 5 979 256 Maestros 348 235 Escuelas 32 012	General	Alumnos 3 060 575 Maestros 200 073 Escuelas 10 408
						Telesecundaria	Alumnos 1 234 722 Maestros 60 465 Escuelas 17 324
						Técnica	Alumnos 1 683 959 Maestros 85 697 Escuelas 4 280
		Educación Media Superior	Alumnos 3 658 755 Maestros 255 929 Escuelas 12 862	Profesional Técnico	Alumnos 357 200 Maestros 31 040 Escuelas 1 582	General	Alumnos 2 223 185 Maestros 159 764 Escuelas 8 921

Segunda parte (final)

Escuelas 237 993	Educación Superior	Alumnos ¹⁾ Maestros Escuelas	2 446 800 259 884 5 116	Técnico Superior	Alumnos	n.d.			
				Licenciatura	Alumnos Maestros Escuelas	2 292 900 226 702 3 667	Educación Normal	Alumnos Maestros Escuelas	142 300 13 361 472
							Universitaria y Tecnológica	Alumnos Maestros Escuelas	2 150 600 213 341 3 195
				Posgrado	Alumnos Maestros Escuelas	153 900 33 182 1 449	Especialidad	Alumnos	31 700
Maestría	Alumnos	108 700							
Doctorado	Alumnos	13 500							
Sistema Educativo Extraescolar	Educación abierta, no escolarizada y/o semiescolarizada	Alumnos	3 980 650	Educación Inicial	Alumnos	631 706	Lactantes	Alumnos	59 879
							Maternales	Alumnos	135 849
							Vía padres capacitados	Alumnos	435 978
				Educación para Adultos	Alumnos ²⁾	1 989 828	Alfabetización	Alumnos	120 200
							Educación básica	Alumnos	1 695 600
							Capacitación no formal para el trabajo	Alumnos	50 000
							Misiones culturales ²⁾	Alumnos	124 028
				Educación Especial ²⁾	Alumnos	400 342	Deficiencia mental, visual, de audición e impedimentos motores	Alumnos	112 434
							Aptitudes sobresalientes	Alumnos	4 893
							Sin discapacidad	Alumnos	283 015
				Sistema abierto Semi-escolarizado	Alumnos	779 027	Bachillerato Superior	Alumnos	612 287
								Alumnos	166 740
Educación Extraescolar Indígena ²⁾	Alumnos	179 747							

¹⁾ Incluye 1,188,600 alumnos; 35,564 maestros y 5,621 escuelas de Capacitación para el trabajo.

²⁾ Cifras de 2003.

³⁾ Las cifras de alumnos de Educación superior y de Educación de adultos están redondeadas en las decenas desde la fuente, excepto en Misiones Culturales.

Tabla II

Secuencia cronológica devenir del SEM

Elaboración propia con base en datos de: UNESCO, *Op. Cit.*; OCDE, *Op. Cit.*; Álvarez, *Op. Cit.*; Padua, *Op. Cit.*; Larroyo, *Op. Cit.*; Vázquez y Martínez, *Op. Cit.*; Arnaut y Giorguli, *Op. Cit.*; INEGI, *Op. Cit.* y Villalpando, *Op. Cit.*

Fecha	Acontecimiento	Implicaciones	Proceso en perspectiva
1500-1857	Durante época colonial y principios de la república fue la iglesia casi el único agente pedagógico en nuestro país. Sólo después de 1857 el Estado tomó esta atribución de cultura	La misión de la educación es la evangelización	La evangelización y el aprendizaje del español son las directrices
1857	Después de la Reforma se implementó la educación laica	La misión es crear un sentido de ciudadanía y fomentar la cohesión social del país	El Estado busca ser consolidar el proyecto político mediante la educación
1887	Porfirio Díaz atendió preferentemente la educación profesional –solo para los privilegiados-	La misión de la educación es mostrar al exterior que en México se estaba al nivel de cualquier nación en materia de cultura	
1887	Porfirio funda Escuela Normal de Profesores		
1917	Instituye la escuela primaria de 6 años: objetivo formar hábitos cívicos, servicio de salud para los niños y servicio de comedor para los más pobres 2,000 escuelas 190,000 alumnos	Directrices del proyecto: desalfabetización, experiencia fuera de aula, experiencia debe adecuarse a cada lugar, cultivo inteligente y explotación racional de la tierra, promoción de la democracia, formación de muchos cuadros, vs fanatismo, alcoholismo y relaciones sexuales prematuras, la unión entre indios y mestizos –nacionalismo- escuela mixta ya que	La alfabetización masiva es la prioridad

		se pretende liberar a la mujer de su papel de esclava del hombre, la elevación del nivel social, moral y económico de los indígenas	
1925	Decreto autoriza la creación de las secundarias	Lo único que vale la pena del periodo es Vasconcelos ya que esta sí estaba basada en las necesidades educativas de la población y no una imitación del extranjero.	Se trata de imponer la educación sexual
1937	Creación del IPN por Juan de Dios Bátiz. Para la población urbana, tres niveles: 1) La pre-vocacional, 2) La vocacional o bachillerato 3) Las escuelas profesionales	Carreras: Ingenierías, Mecánica y eléctrica, arquitectura, minas, petróleo, ciencias económico sociales, administración, ciencias biológicas y antropológicas	Labor limitada a la alfabetización, a tratar de formar al hombre trabajador y técnico que reclamaba el país y a promover la cultura popular en el campo de la ciencia y el arte
1940	Octavio Vejar - Reforma orgánica del nivel primaria: 1) El estado regulará la educación, tanto pública como privada 2) La educación primaria será igual en toda la República, unisexual y obligatoria	Unificación de currículo para primarias urbanas y rurales	Un mismo currículo para un país plural y diverso
1943	Fundación del Colegio Nacional, Estaban representadas las ciencias y artes: Mariano Azuela, Carlos Chávez, Ezequiel A. Chávez, Ignacio Chávez, Isaac Ochoterena, Alfonso Reyes, Diego Rivera, Clemente Orozco, Vasconcelos entre otros		
1943	Unificación magisterial creación de la SENTE	Las condiciones del magisterio rural en 1944: 9,000 con certificado de Primaria 3,000 con estudios parciales de secundaria 3,000 Egresados de Normales Rurales	
1947	Jaime Torres Bodet y la UNESCO	Directrices: Escuela rural, campaña	Inicia la influencia de instituciones

	<p>“La reforma decía: La educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la consciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia, será laica, democrática no solamente jurídicamente, sino como sistema de vida, fundado en el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”</p>	<p>contra el analfabetismo, construcción de escuelas, capacitación magisterial, libros escolares, la enseñanza técnica, escuelas de agricultura y alta cultura.</p>	<p>externas, se puede comenzar a hablar del SEM al modo en que se entiende en este trabajo</p>
1952	<p>Primer informe 1952 Cifras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 millones 400 mil en escuelas federales • 1 500 mil municipales • 3 millones sin escuela 	<p>Ni siquiera una tercera parte terminan los estudios primarios</p>	
1959-1964	<p>Primera gran reforma:</p> <p>José López Portillo, Plan de Once años: Enfrentó explosión demográfica, se implementó la construcción de aulas y el libro de texto gratuito en el nivel primaria.</p>	<p>Diagnóstico de eficiencia: En el curso de los primeros 6 años que abarca la primaria, se quedan en el camino 866 de cada 1000 alumnos, de los restantes, llegan a la secundaria sólo 59, pero desertan 32, a la normal, bachillerato o vocacional llegan 9 de los que desertan 3, a la profesional llegan 6 y desertan 5. De cada 1,000 niños sólo uno llega a obtener el título profesional (16 años de escolares aprobados)</p>	<p>Apogeo del sistema priista, uso represión en ferrocarrileros y maestros Segundo periodo de Bodet como secretario de educación</p> <p style="text-align: center;">Los principales problemas son de cobertura y calidad</p>
1959-1964	<p>Esta expansión acelerada causó una baja de calidad en todos los sectores</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 millón de niños en primaria • 12 mil en las Normales • 11 000 centros de alfabetización • 4 000 escuelas rurales con 7000 maestros 		
1965	<p>Se crea la telesecundaria, con la finalidad de atender zonas de difícil acceso</p>	<p>En este periodo se ajustaron los planes y programas de estudio de la secundarias, normales, técnicas y</p>	

		pre-vocacionales. para que egresados que pudieran continuar estudiando, lo pudieran hacer	<p style="text-align: center;">Los principales problemas son de cobertura y calidad</p> <p style="text-align: center;">Crecimiento y fragmentación de la EMS</p>
1968	Comisión Nacional de planteamiento integral de la educación Respuestas de la Comisión en tres Volúmenes: 1) Enunciado general del plan 2) Informe cualitativo y cuantitativo 3) Estadísticas	Transformación de La orientación vocacional en todas las áreas , la simplificación de programas, la utilización de los <i>mass media</i> , métodos pedagógicos eficientes, aprender haciendo en la primaria y enseñar produciendo en la media, unificación de la enseñanza media, enriquecimiento cultural humanista, orientación de la educación hacia el trabajo	
1968	4, 279 secundarias, 1 millón de alumnos	La educación enfocada en cívico, cultural y tecnológico	
1970	Había 48, 225,000 habitantes en total, de los cuales 12, 955 054 eran económicamente activos	Gran desplazamiento del campo a la ciudad	
1970-1976	Segunda gran reforma: Luís Echeverría: destinada a remplazar el aprendizaje memorístico para preparar a los niños a un proceso permanente de aprendizaje, se pretendía entrenarlos para la investigación para así responder a problemas variados Se crean: Cecyt, Cel, Cbt y Cecyt Educar consistió en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural, para superar las condiciones del sub-	El mexicano educado podría contrarrestar la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la acción sistemática y acumulativa de mensajes y valores transmitidos con un afán consumista La educación elemental se dividió en dos lenguajes, español y matemáticas, y dos ciencias, sociales y naturales, separándose de la pedagogía tradicional, asimismo se pugnó por que la	

	<p>desarrollo determinadas en parte por contradicciones impuestas por los países desarrollados, mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista</p> <p>1971 Se crea Dirección General para el Mejoramiento del Magisterio</p> <p>Reforma 1972: para la educación media, en la cual se posibilita a todas las escuelas del nivel a proporcionar certificado que permitiera continuar estudios universitarios.</p>	<p>educación superior no sólo sirviera para ingresar a instituciones superiores, tuviera alternativas terminales agrícolas o técnicas que facilitaran la incorporación al trabajo</p> <p>Reforma a la Primaria: Adaptabilidad, estructura disciplinaria, educación armónica, capacidad creadora, orientación democrática, solidaridad internacional y educación permanente, verdades, relativas, énfasis en el aprendizaje</p> <p>1970-1976. Se establecieron centros de educación básica para adultos</p>	<h2>Crecimiento y fragmentación de la EMS</h2>
<p>Las reformas fueron incapaces de cubrir el rezago educativo y mejorar la calidad de la escuela pública mexicana cuyos contenidos no resultaron pertinentes para el desarrollo económico (Zoraida, 2010)</p>			
<p>1970-1980</p>	<p>Organizaciones creadas los años setenta: CEPAE: Centro para Estudios y Procesamientos Avanzados de la Educación CONAFAE: Consejo Nacional de Fomento Educativo CONACyT: Evaluación en tecnología y ciencia para el Estado</p>	<p>UAM: Universidad Autónoma Metropolitana Colegio de Bachilleres: Técnica y tronco común para la Universidad U. de Chapingo: Explotación y aprovechamiento de los recursos naturales CCH'S</p>	

1970	Educación Indígena, especial, comunitaria, telesecundaria y para adultos		<div style="border: 1px dashed blue; padding: 20px; text-align: center;"> <h2 style="margin: 0;">Crecimiento y fragmentación de al EMS</h2> </div>
1971	Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades CCH		
1978	Se crea CONALEP, cuya finalidad era impulsar la capacitación técnica sobre la propedéutica para realizar estudios superiores, el presidente en turno es José López Portillo		
1980	Diversificación de EMS, 362 carreras diferentes		
1988-1994	<p>Tercera gran reforma:</p> <p>“...las directrices del plan de Carlos Salinas de Gortari, estuvieron condicionadas por las exigencias del Banco Mundial, las cuales aseguraron que la educación básica se convirtiera en prioridad para el desarrollo”</p> <p>“...la agenda de modernización fijo como objetivos: mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población y descentralizar la educación”.pág.931.</p> <p>“...la principal directriz era desarticular el SENTE obstáculo insalvable para poder aplicar la descentralización en la educación”</p>	<p>Crea la Comisión Nacional para la Cultura y las Artes CONACULTA, incorporando al INBA, INAH, el Conservatorio Nacional, la dirección de publicaciones, entre otras, lo cual iba en contra de la política de adelgazamiento del Estado</p> <p>Hay un impulso a la cultura, se creó un canal cultural, se financiaron excavaciones arqueológicas, se crearon salas de museos</p> <p>“...1989, renuncia Carlos Jongitud Barrios, cacique del magisterio por 17 años y la elección de Elba Esther Gordillo, maestra formada junto al viejo dirigente para sustituirlo”</p>	
1989	Crecimiento del SEM, se funda la Subsecretaría de		

	Educación Media Superior		<h2>Crecimiento y fragmentación de la EMS</h2>
1990	6 de cada 10 fuera de EMS, CCH y Colegio de Bachilleres se modifican para poder seguir estudios superiores		
1991	Del 75% de los egresados de secundaria, sólo el 36% entró a EMS		
1991	6 de cada 10 terminan la EMS en la opción de bachillerato general 3 de cada 10 lo hacen en opción terminal		
1995	COMIPEMS comienza a regular el ingreso a EMS	1940-1995 la población de México pasó de 20 millones a 90 millones de habitantes	<p>Los problemas de este periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cobertura, pertinencia y calidad en EMS ● Pertinencia y calidad en primaria y secundaria
1998	Del 34.5% que ingresó a EMS a los 15, sólo el 18.8 continúa estudiando al cumplir 17 años Conalep se modifica para poder seguir estudios superiores	<ul style="list-style-type: none"> ● Se logra casi total cobertura en primaria y secundaria, el acceso a EMS está en función de los ingresos de las familias, la calidad sigue siendo deficiente en todos los niveles y la pertinencia ha creado índices de deserción y reprobación muy elevados en EMS ● Se integran variables como raza, etnia, clima educativo, género y residencia rural o urbana como factores que influyen en el ingreso y permanencia en el SEM 	
2000-2006	Sólo el 58.8% de los aspirantes encontró lugar en la EMS		
2003-2007	La eficiencia terminal del bachillerato es de 60 %		
2005	El 3% de niños sin primaria, 10% de aspirantes sin secundaria, 37% de jóvenes sin EMS.		
2006-2007	La cobertura de EMS a nivel nacional es de 58.8%, es decir, 4 de cada 10 jóvenes entre 16 y 18 años no asisten a la escuela		
2016	SEM (kínder, primaria y secundaria) 250 mil escuelas, 2 millones de maestros y 30 millones de alumnos		

*Al final del viaje, estamos tú y yo intactos
Quedamos los que puedan sonreír, en medio de la muerte, en plena luuuuz*

En plena luuuuz

En plena luuuuuz

En plena luuuuuz

En plena luuuuuz

En plena luuuuuz

En plena luuuuuz

En plena luuuuuz

En plena luuuuuz

En, plena luuuuuz...

Silvio Rodríguez

Presentación I.

”La yuxtaposición de imágenes como
Instrumento didáctico”

(Unidad IV Independencia de México)

UNIDAD IV:

INDEPENDENCIA Y ORIGEN DEL ESTADO-NACIÓN MEXICANO 1810- 1854:

Objetivo de la unidad:

Al finalizar la unidad, el alumno explicará el surgimiento de México como nación independiente,

a partir del reconocimiento de la incidencia de la crisis del sistema colonial en el proceso de Independencia,

así como los distintos proyectos de nación y

los intereses de las potencias capitalistas, para valorar el sentido de la identidad nacional.

Objetivo de la clase:

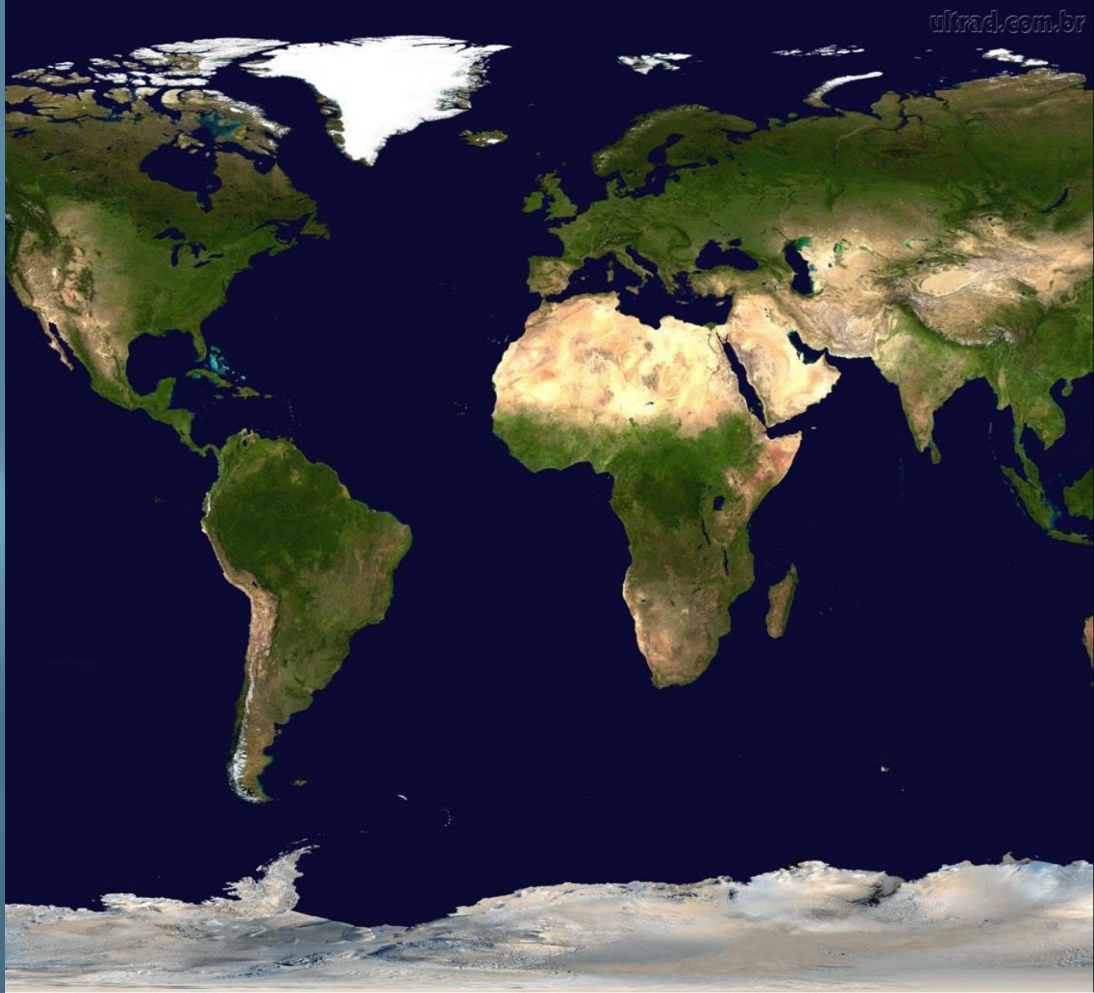
- ▣ Reconocerá las causas externas e internas que desencadenaron el movimiento de independencia en México.

Agenda del día:

1. Revisar el objetivo de la unidad y el del día
2. Activación de conocimientos previos mediante imágenes sin texto y su revisión con texto
3. **Nueva información** Identificar las causas externas de la independencia
4. Observar 3 videos: Ilustración y el motín de Boston
5. Realizar clasificación de factores externos e internos en un cuadro comparativo
6. Reflexionar en torno de los contenidos y aprendizajes

Acti

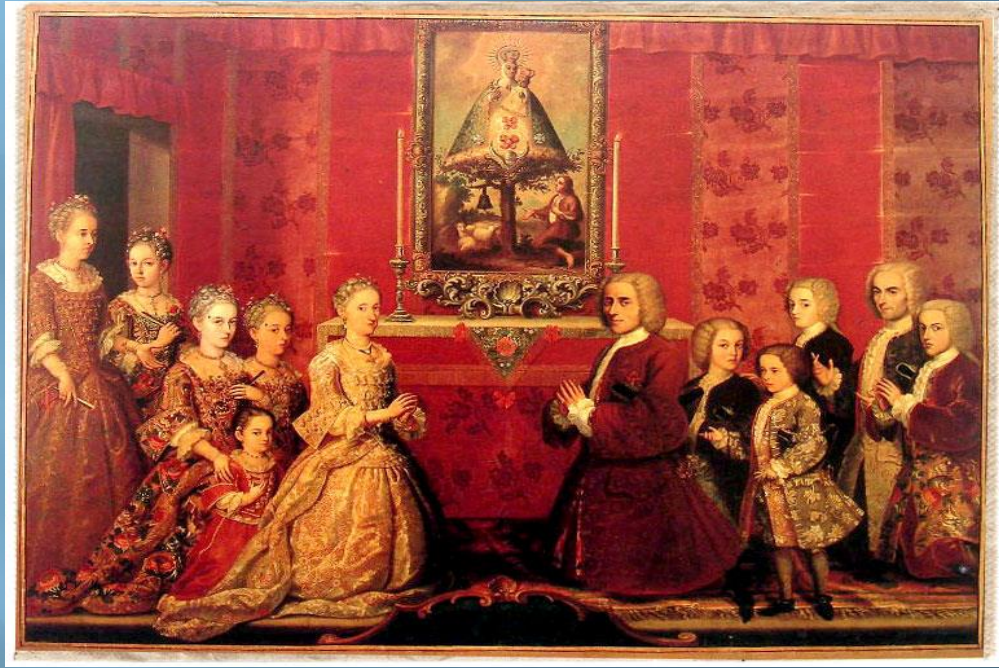


















Comparación con imágenes y texto



El Grito de Dolores, mural de Juan O'Gorman, Museo Nacional de Historia, Chapultepec

Antecedentes

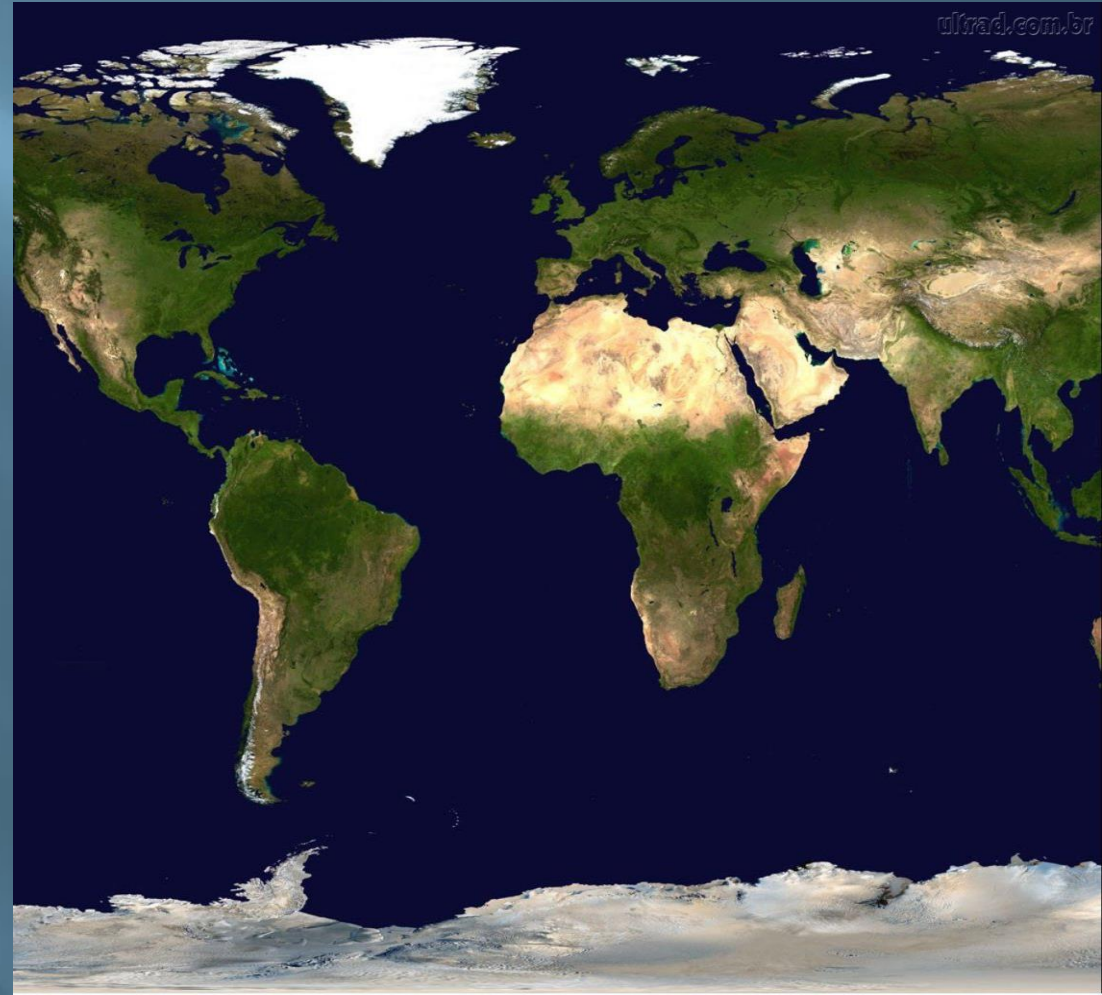
▣ Factores internos



Lo que pasa en otras regiones repercute en todas.

Debido al comercio.

Factores externos



Factores internos

- 1) Las Reformas Borbónicas
- 2) El criollismo
- 3) La explotación y miseria del pueblo
- 4) El impacto de la crisis política de España

1. Las reformas Borbónicas



- ▣ La llegada de españoles de la península que ocuparon altos cargos en el ejército y en la burocracia, desplazando a muchos criollos.
- ▣ La disminución del poder del Virrey frente a los intendentes.

- ▣ Privilegiaron a una minoría de ricos mineros y comerciantes.



- ▣ El aumento de los impuestos y la creación de nuevos impuestos que empobreciendo aún más al pueblo y generaron descontento en los criollos.

- ▣ Gran inconformidad de los criollos por la expulsión de los Jesuitas en 1767.

Empobrecimiento de hacendados y mineros endeudados con la Iglesia Católica por la promulgación de la Real Cédula de Consolidación de Vales Reales 1804.



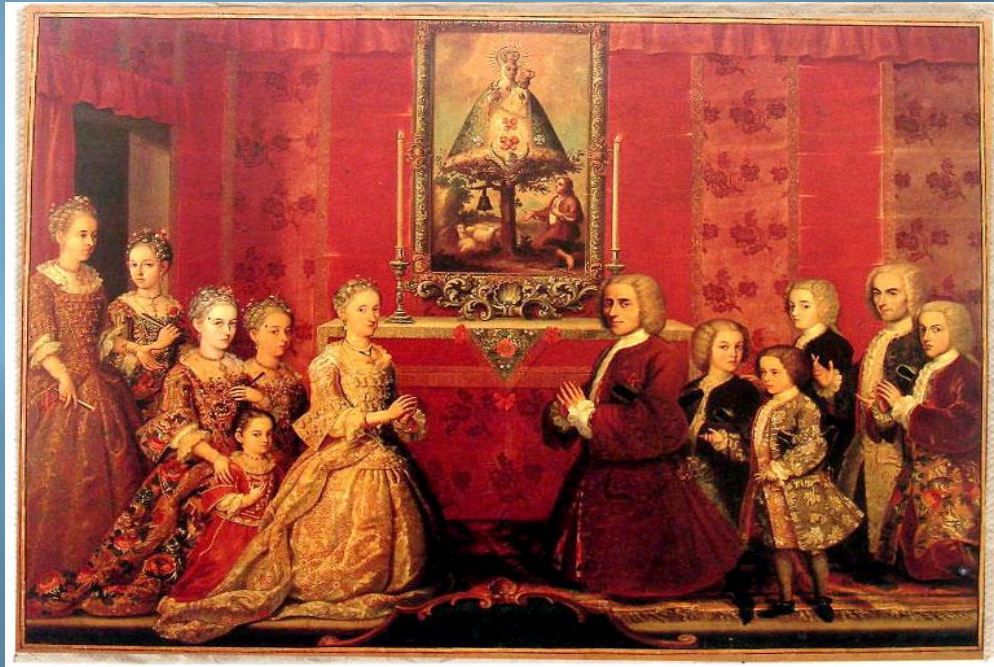


*El juramento del
Juego de Pelota, obra
de J. L. David*

- ▣ La expansión de la cultura, las artes y el pensamiento ilustrado que influyeron en las ideas de independencia de los criollos ilustrados.

2.El criollismo

- ▣ Movimiento sociocultural
- ▣ Patria nuestra



Criollos en la Ciudad de México. Retrato de la familia Fagoaga-Arozqueta

Obispo Juan de Zumárraga



3. La explotación y miseria del pueblo



Explotación de México por los conquistadores españoles



Niño de Sao
Paulo de Paulo
Ito

4. El impacto de la crisis política de España (1808)

- ▣ La abdicación de Fernando VII al trono de España Marzo 1808 (recibida el 6 de julio en Nueva España)
- ▣ Los criollos recomiendan al Virrey Iturrigaray asumir el control de Nueva España
- ▣ Reconocer la soberanía de la nación.





**Fin de la activación de conocimientos
previos:**

Agenda del día:

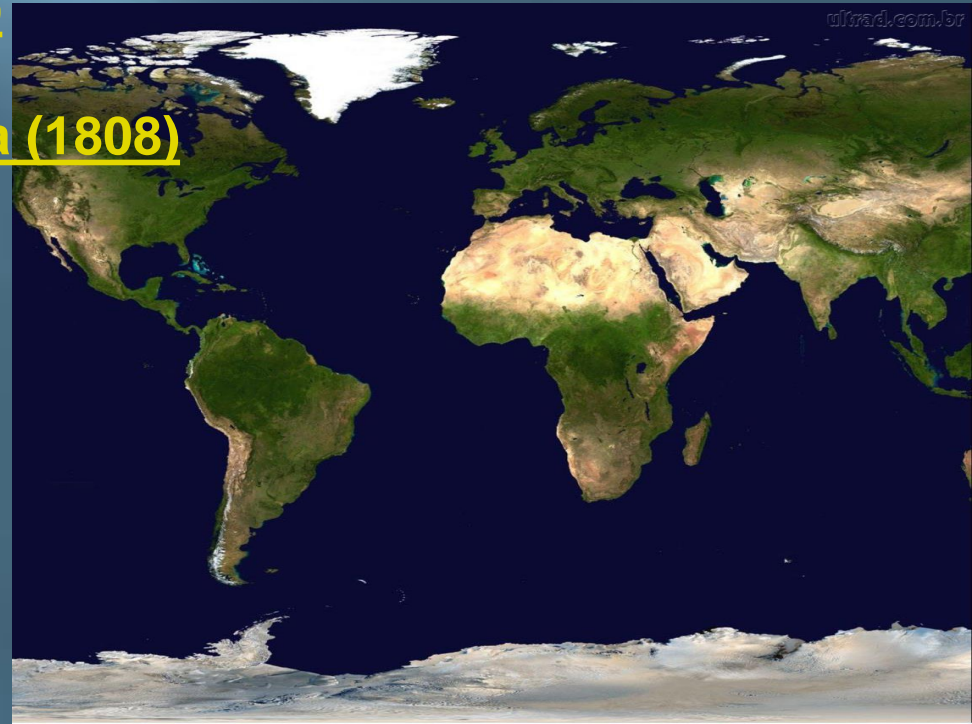
- ~~1. Revisar el objetivo de la unidad y el del día~~
- ~~2. Activación de conocimientos previos mediante imágenes sin texto y su revisión con texto.~~
3. **Nueva información** Identificar las causas externas de la independencia
4. Observar 3 videos: Ilustración y el motín de Boston
5. Realizar clasificación de factores externos e internos en un cuadro comparativo
6. Reflexionar en torno de los contenidos y aprendizajes

Nueva información

Factores externos

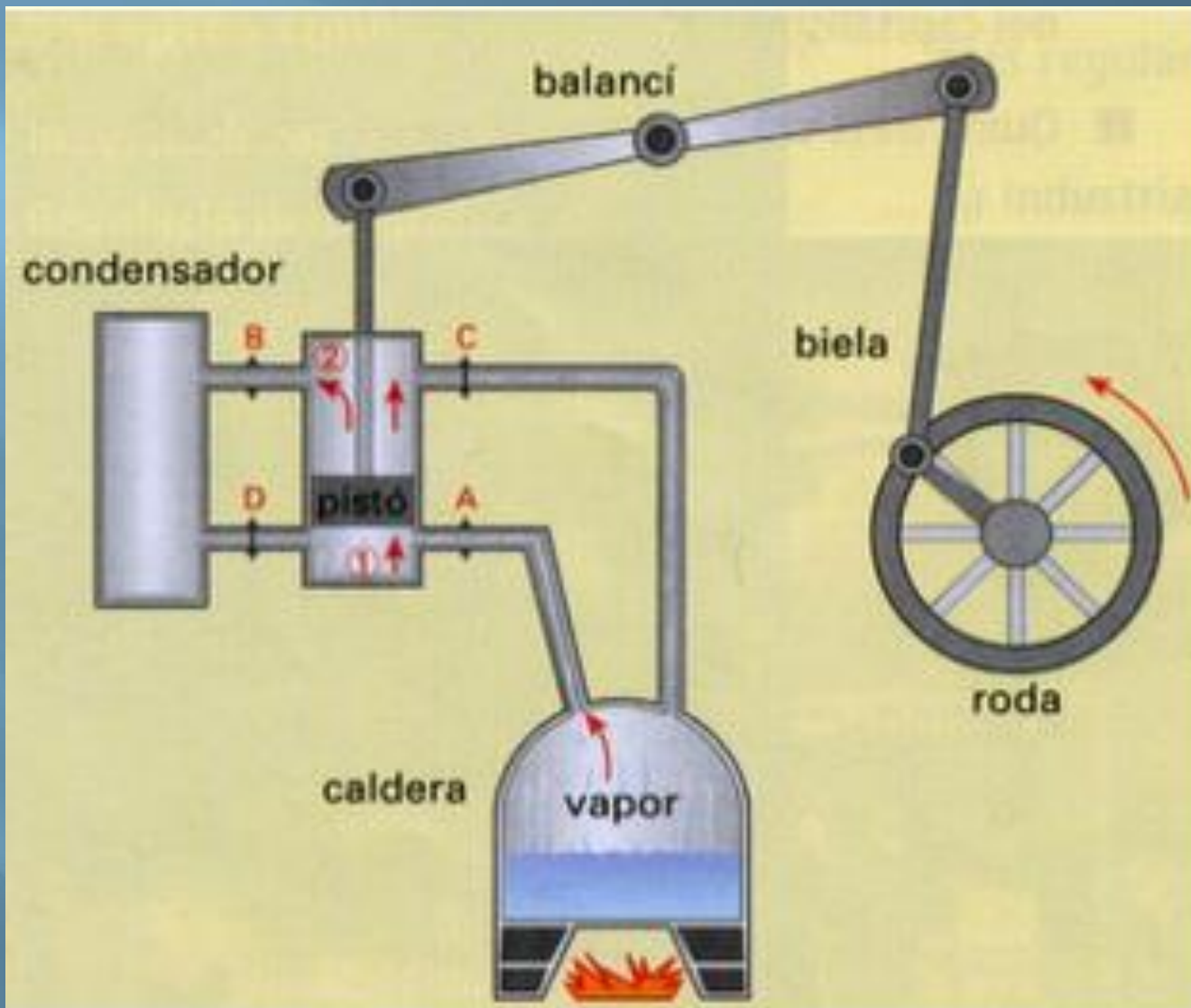
Factores externos

1. La Revolución Industrial
2. La Ilustración
3. La Independencia de las Trece Colonias (1776)
4. La Revolución francesa (1789)
5. La invasión francesa a España (1808)



1. Revolución industrial

- ▣ Tecnológica-científica
- ▣ Máquina de vapor
- ▣ Máquinas para hilar, telares talleres artesanales
- ▣ Instrumentos agrícolas
- ▣ Competencia por nuevos mercados
- ▣ Explotación y Movimientos obreros



Máquina de vapor de Watt.

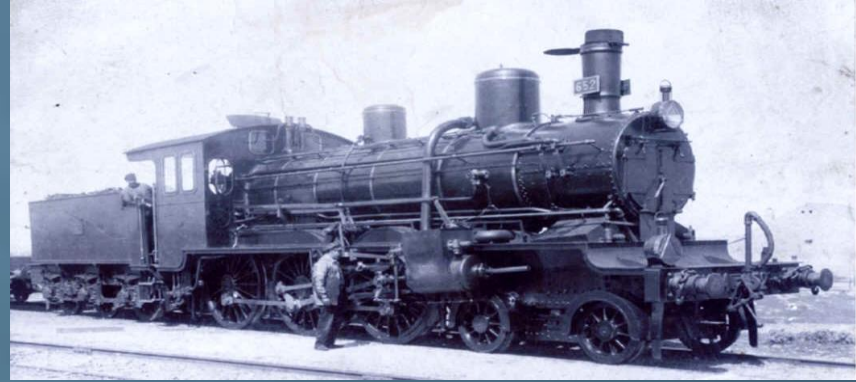
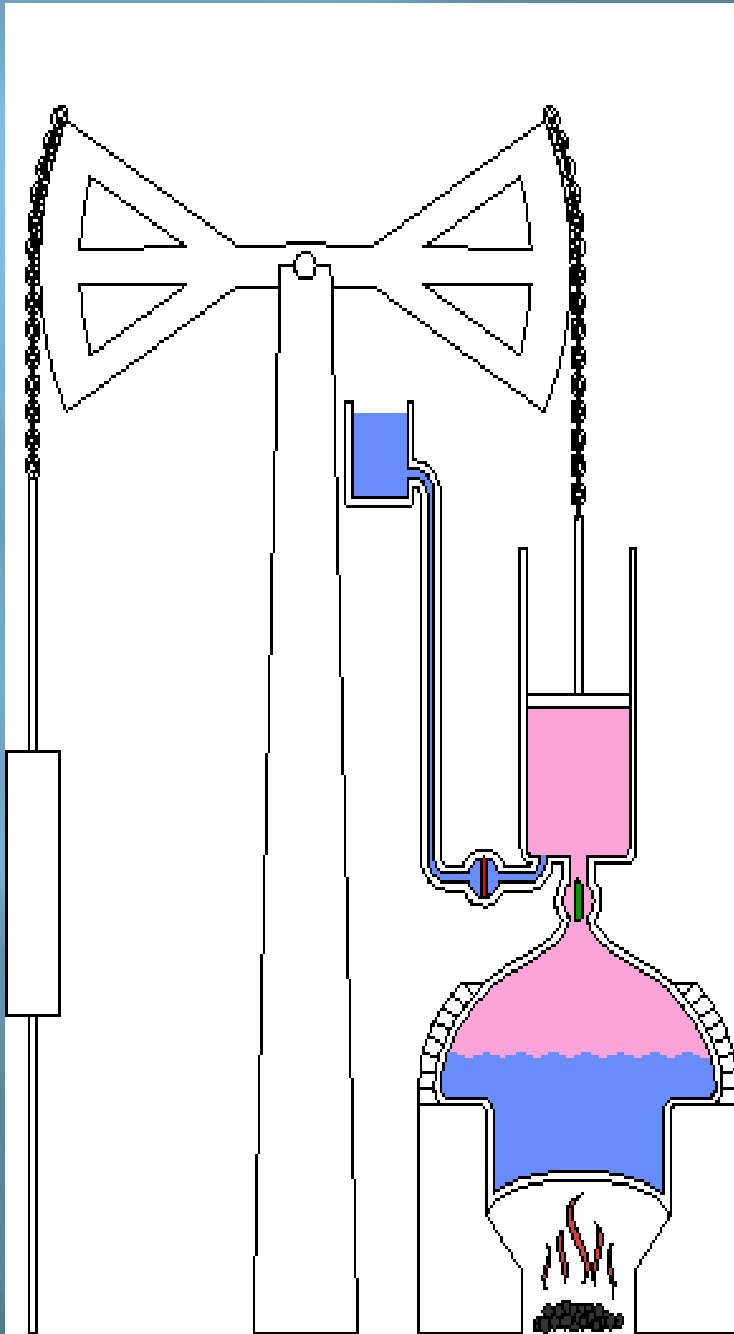


Urbanización y revolución industrial

Explotación

Movimientos Obreros





Mover más mercancías en menor tiempo









Lunch on a Skyscraper 1932





2. La Ilustración

- ▣ Es un movimiento intelectual
- ▣ Desarrollado principalmente en Inglaterra y Francia en el siglo XVIII,
- ▣ Cuestionó el “derecho divino de los reyes”,
- ▣ “Todos los hombres son iguales a la luz de la razón y por tanto tienen los mismos derechos”.

- ▣ John Locke “Tenemos derechos naturales”
- ▣ Voltaire “contra la superstición y el absolutismo”
- ▣ Diderot “Enciclopedia”
- ▣ Montesquieu “Espíritu de las leyes
- ▣ Rousseau. “Contrato social”



Siglo de las luces

1648
Paz de Westfalia

1751
1ª Edición de L'Encyclopédie

1688
Revolución Gloriosa

1776
Declaración de Independencia de los Estados Unidos

Fin de guerra de los treinta años – Alemania- y de los ochenta años España y países bajos.

1689-1755 Montesquieu

1789
Revolución francesa

1694-1778 Voltaire

1706-1790 Benjamin Franklin

1712-1778 Jean-Jacques Rousseau

1713-1784 Denis Diderot

1717-1783 D'Alembert

1723-1790 Adam Smith

1724-1804 Emmanuel Kant

1743-1826 Thomas Jefferson

1700

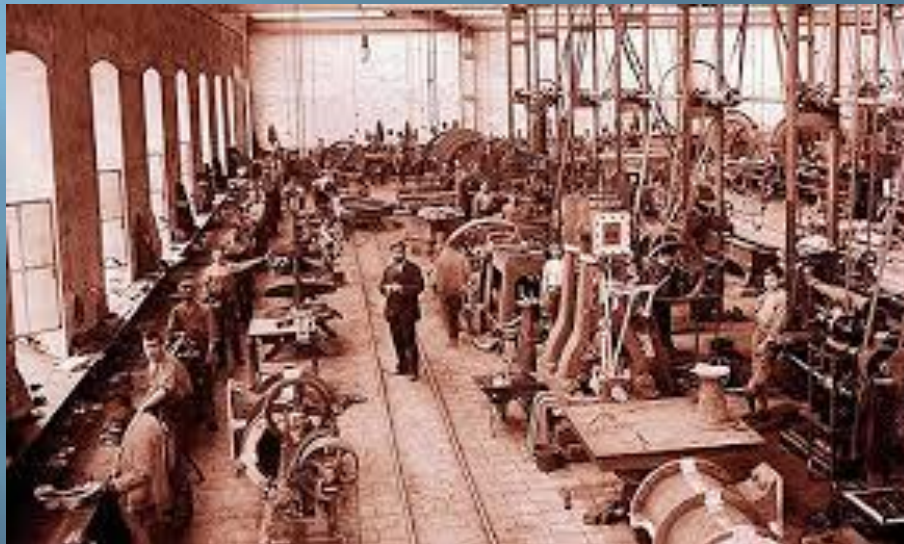
1750

1800

Burguesía abriéndose paso en el mundo

Luis XVI

+ Ilustración
= revolución industrial



Videos de la ilustración

3. La independencia de las Trece Colonias

- ▣ Inspirado en las ideas de la Ilustración.

- ▣ Derechos naturales del hombre y la democracia, la República.

- ▣ Las causas de la guerra:

- ▣ Restricciones comerciales

- las leyes de Navegación (1651),
- de la Lana (1699)
- de la Melaza (1733)
- del timbre (1765),



El Segundo Congreso Continental (1775) con **George Washington** como comandante en Jefe, solicitó al Rey eliminar los impuestos y las restricciones comerciales, la respuesta del gobierno fue el bloque marítimo a las colonias, iniciando la guerra en 1776.

Declaración de **Independencia** el 4 de julio de 1776, aunque la guerra continuó 6 años más, el 14 de enero de 1748 se firmó el tratado conocido como la Paz de París.

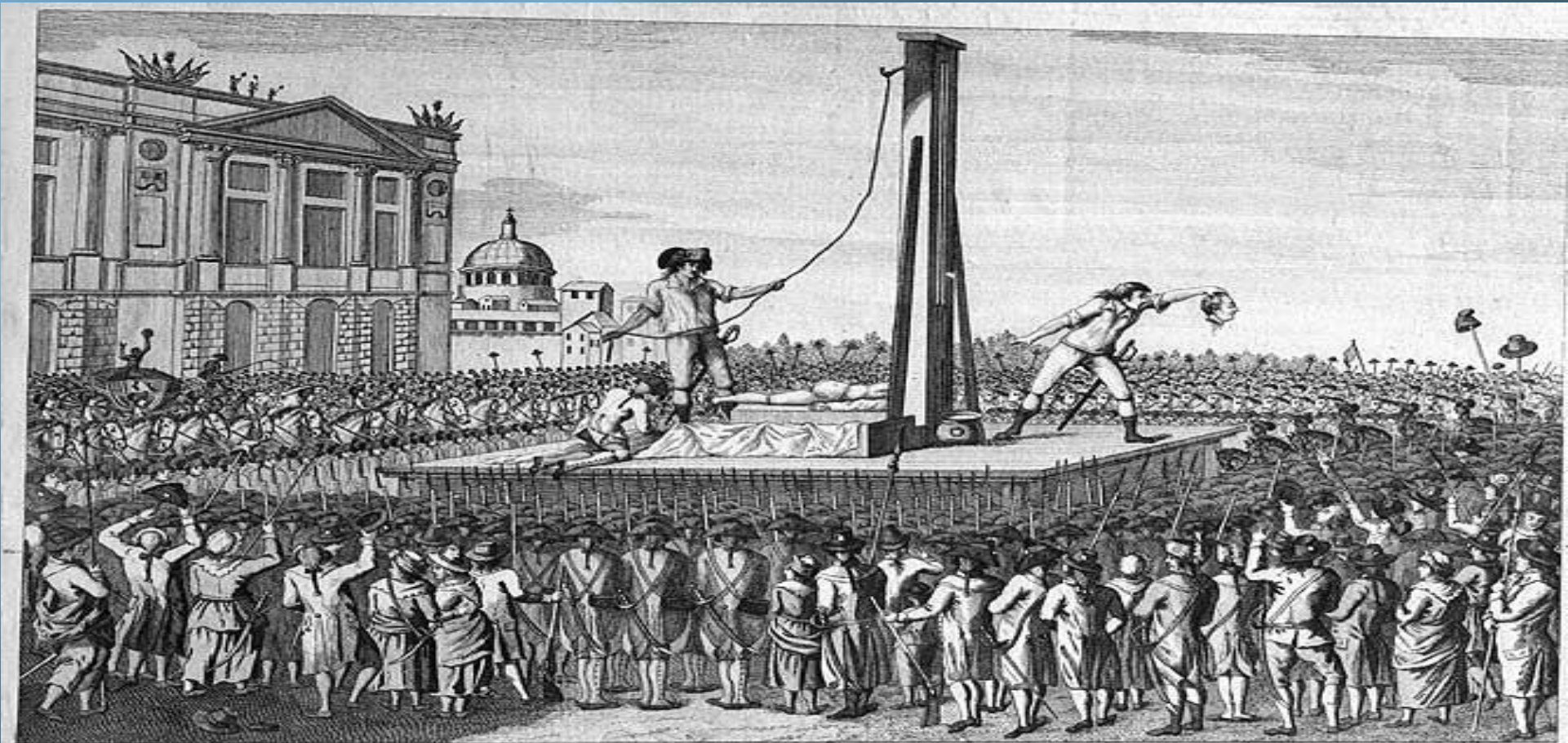


Video de el Motín del Té

4.Revolución francesa

Ejecución del rey Luis XVI

Robespierre 10,000 nobles



Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano

“...los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos [...] son derechos naturales e imprescindibles la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión”.

La libertad guiando al pueblo

Delacroix





José Clemente Orozco



Jorge González Camarena

5. La invasión francesa a España

- ▣ La revolución francesa (1789-1799)
- ▣ España, Austria e Inglaterra se unieron para combatir al ejército francés.
- ▣ En 1799 Napoleón Bonaparte, golpe de estado, 15 años.



El poder de Napoleón

En este mapa se aprecia la expansión y la influencia francesa bajo la dirección de Napoleón Bonaparte.



- ▣ Napoleón invadió España en 1808.
- ▣ Impuso la abdicación
- ▣ Carlos IV y de su hijo Fernando VII José Bonaparte.
- ▣ Generando un vacío de poder en las colonias americanas.

La invasión francesa a España



Los fusilamientos del 3 de Mayo, Óleo sobre tela del pintor español Francisco de Goya y Lucientes. Obra que retrata la invasión de Napoleón a España.

1808-1814

Juntas
provinciales





Las Cortes se caracterizaron por la poca representación que se concedió a las provincias americanas,

América 13 millones de personas 30 diputados

España 10 millones de personas pero 77 diputados.



Agenda del día:

- ~~1. Revisar el objetivo de la unidad y el del día~~
- ~~2. Activación de conocimientos previos mediante imágenes sin texto y su revisión con texto.~~
- ~~3. **Nueva información** Identificar las causas externas de la independencia~~
- ~~4. Observar 4 videos: Ilustración y el motín de Boston~~
5. Realizar clasificación de factores externos e internos en un cuadro comparativo
6. Reflexionar en torno de los contenidos y aprendizajes

Actividad

Factores internos

Factores externos

Factores internos

La expansión de las tropas napoleónicas en Europa e invasión a España.

Movimiento intelectual fundado en la razón, se desarrolló principalmente en Inglaterra y Francia en el siglo XVIII. A finales del siglo este pensamiento se extendió a las colonias americanas.

Primer movimiento de independencia de América, iniciado en 1776. Inspirado en las ideas de la ilustración, se promulgaron los Derechos naturales del hombre y la República.

Revolución científica-tecnológica que modificó las formas de producción, contribuyendo a la consolidación de la burguesía como grupo social dominante.

Movimiento revolucionario que inicia con la toma de la Bastilla en 1789, es considerado el más radical y violento.

Factores externos

Aumento de los impuestos y la creación de nuevos impuestos que generaron el empobrecimiento de la población.

Inconformidad de los criollos por no poder acceder a los altos puestos en la burocracia, el ejército y el clero.

Graves sequías y malas cosechas que provocaron hambrunas.

Sentimiento de arraigo y pertenencia a la tierra en la que habían nacido, para distinguirse de los nacidos en España.

Las condiciones de explotación y miseria en las que vivían la mayoría de la población conformada por mestizos, indígenas, castas y negros.

Reflexiones finales:

- 1) La independencia de México no fue un hecho aislado
- 1) De la Monarquía a la República
- 2) Surgimiento de la Burguesía

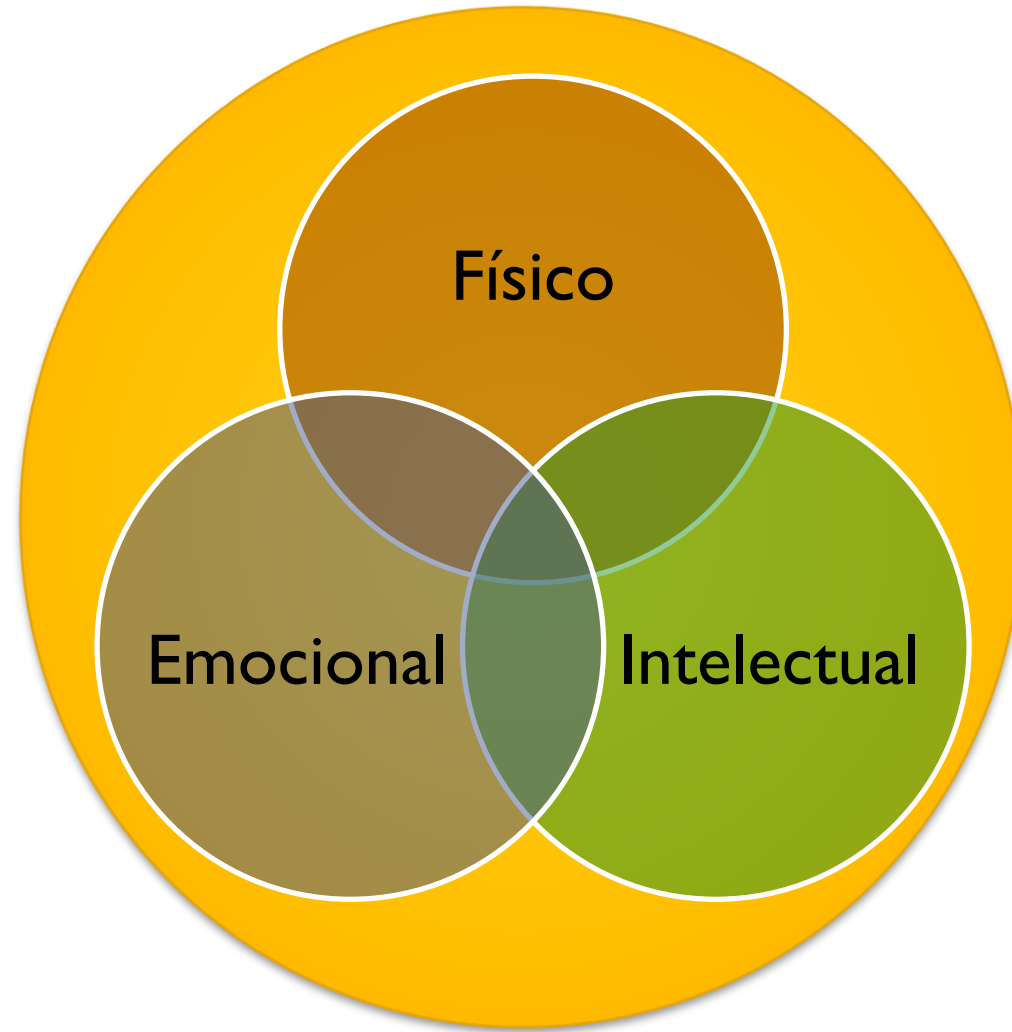
La siguiente clase veremos cómo se desarrolló el movimiento de independencia...

Fin...

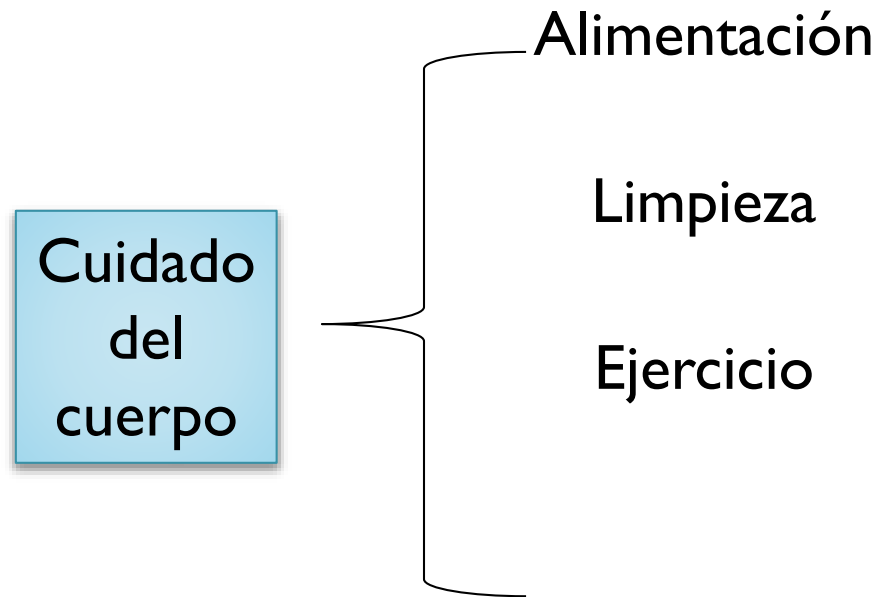
Presentación II.
“La imagen didáctica como recurso
mnemotécnico”



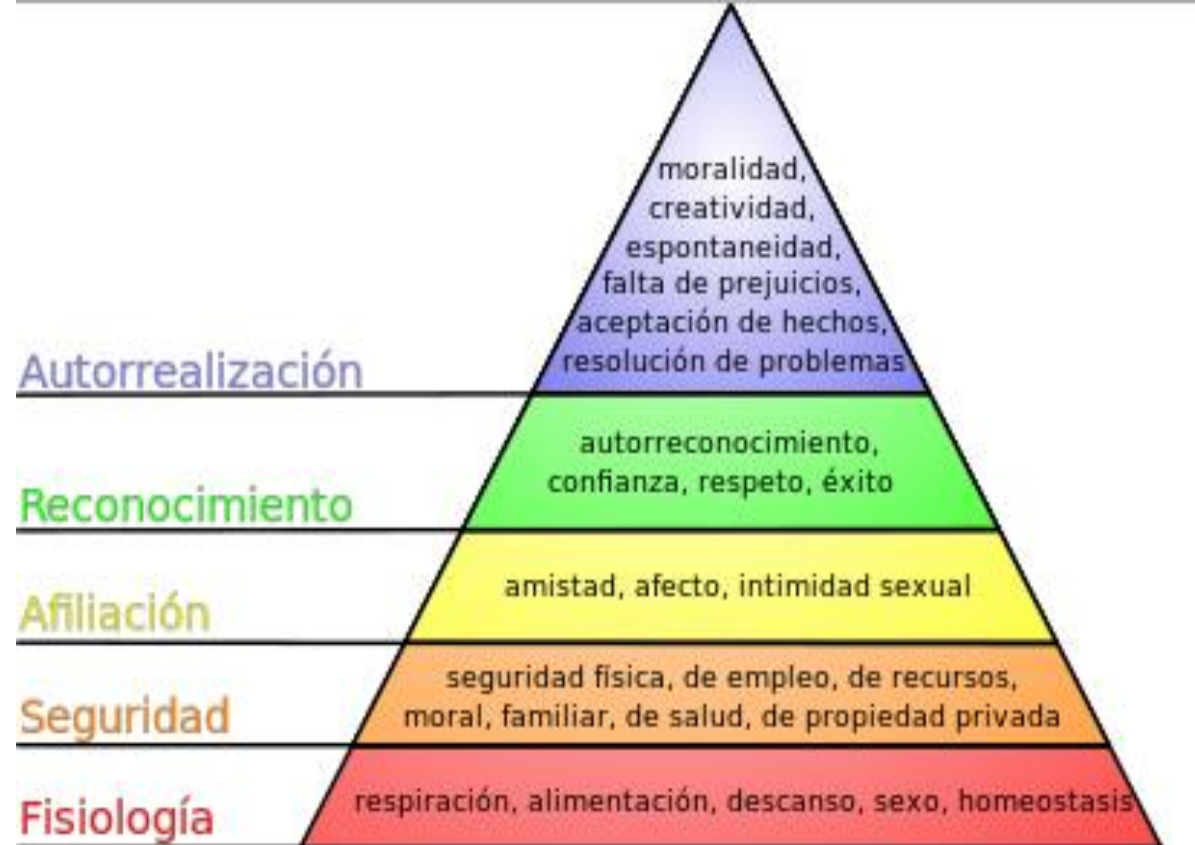
Mi formación como ser humano



Físico



Emocional



Intelectual

- **Dominio del Español**

- **Hablar:**

- Ampliación del vocabulario
 - Capacidad expositiva
 - Expresar opiniones
 - Capacidad de discusión

} fundamentadas

- **Escribir:**

- Buena letra
 - Buena ortografía
 - Capaz de expresar mis ideas por escrito

- **Leer**

- Comprensión de textos científicos
 - Investigar discriminando fuentes fiables de falsas

El camino hacia la libertad

- ¿Qué depende de mi?
- ¿Qué depende de todos?
- ¿Qué depende de otros?
- ¿Qué no depende de nadie?

La libertad es asumir una posición:

- ¿En qué me enfoco?
- ¿Qué significado le doy?
- ¿Qué hago al respecto?

¿Cuál es mi propósito como estudiante del CCH?

Desarrollar la virtud

Conformada por:

1-Fortaleza

2-Valor

3-Prudencia

4-Justicia

Templanza


Fe

Esperanza

Caridad

Metas

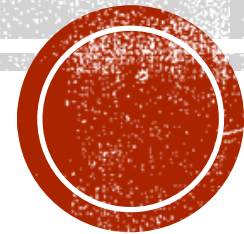
- Desarrollo físico completo
- Identidad sexual definida
- Independencia económica
- Distinción del Otro



Ser adulto
responsabl
e

REVOLUCIÓN MEXICANA 1910-1921

UNIDAD I. CRISIS DEL PORFIRIATO Y MÉXICO REVOLUCIONARIO 1900-1920



AGENDA

1. Objetivo general del programa
2. Temas
3. Aprendizajes esperados
4. Prueba diagnóstica ¿Qué sabes de la Revolución Mexicana?
5. Identificación de acontecimientos, personajes, grupos sociales y propuestas, con base en videos e imágenes
6. Producto del día:
 1. Iniciar cuadro de personajes, grupos y propuestas



1. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

- Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el origen y desarrollo de la Revolución Mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella, relacionando la crisis que la antecede, con los diversos intereses, acciones y propuestas en el conflicto, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso.

Causas, hechos, participantes y consecuencias de la Revolución Mexicana



2. TEMAS

1. Crisis del sistema porfirista.
2. Diversidad regional, grupos sociales, caudillos, propuestas y principales acciones en la Revolución mexicana.
3. Consecuencias del movimiento revolucionario.



3. APRENDIZAJES ESPERADOS

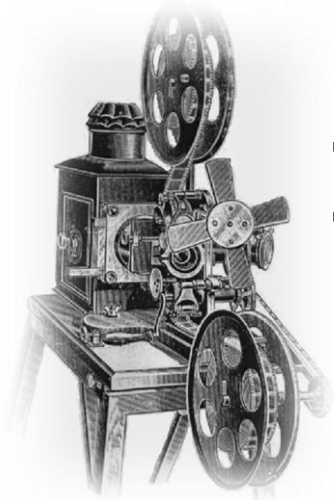
1. Explica las razones del agotamiento del proyecto de modernización porfirista
2. Explica la oposición y acciones de diversos grupos sociales
3. Conoce las diversas consecuencias jurídico-políticas de la revolución



4. PRUEBA DIAGNÓSTICA

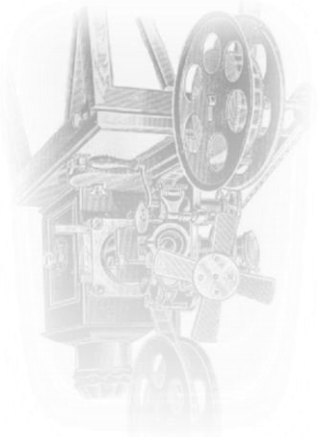
1. ¿Qué factores ocasionaron la crisis del sistema porfirista?
2. ¿Cuáles eran los principales grupos involucrados en la Revolución Mexicana?
3. ¿Quiénes eran los principales actores sociales y cuáles sus demandas?
4. ¿Qué acciones se llevaron a cabo durante la lucha revolucionaria?
5. ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del movimiento revolucionario?





5. PROYECCIÓN Y ANÁLISIS COMENTADO DE LOS SIGUIENTES VIDEOS:

1. Fragmento “El llanto del maguey”, de la película ¡Que viva México! de Sergei Eisenstein, 1930.
2. Revolución Mexicana del Ministerio de Educación de Argentina 2012
3. Crisis del Porfiriato de Aurelio de los Reyes 1991
4. Revuelta maderista de Enrique Krauze 2009
5. Entrada de Villa y Zapata a la Ciudad de México sin autor y fecha.



CUADRO DE DOS ENTRADAS

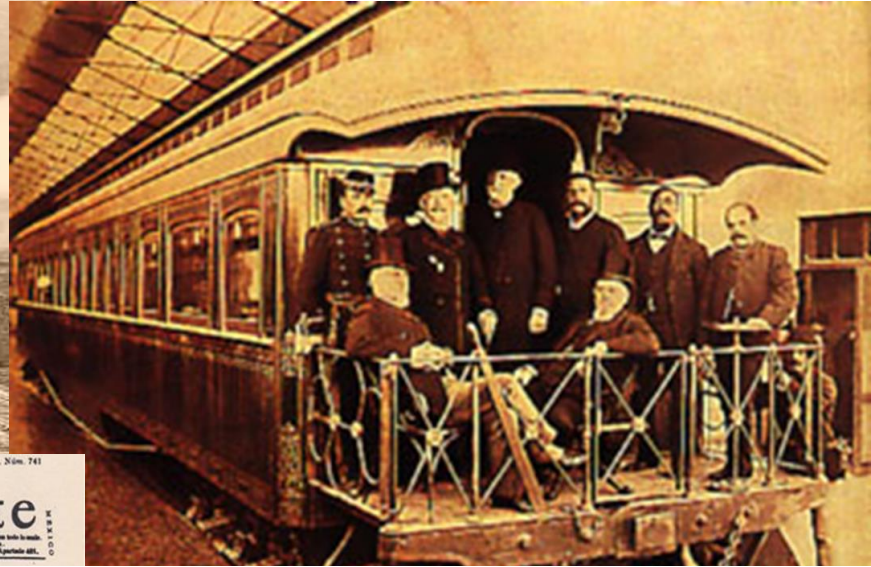
Ejemplo:

Personaje	Grupo al que representa	Propuestas/Acciones
Porfirio Díaz	Burguesía mexicana y extranjera	Venta de recursos naturales a cambio de prestamos, liberalismo económico, ley marcial, Dictadura vitalicia.
Francisco I. Madero	Liberales, norteros industriales, pequeña burguesía mexicana	Revolución democrática, Partido liberal, clubes antirreeleccionistas, "sufragio efectivo no reelección", PLAN DE SAN LUIS ,



EJEMPLOS DE CONDENZADORES





México, Julio 8 de 1900. AÑO XV. — Tomo XV. Núm. 741

El Ahuizote

MÉXICO PARA LOS MEXICANOS.

Propiedad de don Esteban Rivas, 4 San Felipe y San Juan de los Rios. Proprietario: J. FRANCISCO CALDERÓN. Director: LUIS DE GUERRAS. No. 2. — Apartado 485.



106 / El General Diaz desciende por la es de la impopularidad. / General Diaz going the ladder of unpopularity. Archivo GUS



ALBUM DE DAMAS

REVISTA QUINCENAL ILUSTRADA.
Director: Licenciado Ernesto Chavero.



GAMBRINUS

GRAND RESTAURANT
ESQUINA AVENIDA SAN FRANCISCO Y SANTA CLARA

SEDERIA Y CORSETERIA FRANCE

Refugio, Número 13.

Esta casa ha alcanzado una gran y merecida fama en el ramo de la confección de corsés, al que ha dedicado sus esfuerzos sin límites. Acaban de llegar de París los últimos modelos.

Corsés Sobre Medida.—Son confeccionados por dos notables profesoras en quienes son una verdadera especialidad en el difícil y delicado arte de la confección de corsés. Hay siempre en existencia un surtido inmenso de telas exclusivamente para estas confecciones. Tienen una gran demanda las

Fajas Abdominales para señoras. Se toman medidas y se hacen las pruebas a domicilio. Elegancia, Prontitud y Buen Gusto.

Washing, City, No. 2378, Ag. 21 de 1905.
L. MARTEL y Cia. Telégraf. 12, México.



Festejo en honor de Henry Lane Wilson, embajador norteamericano



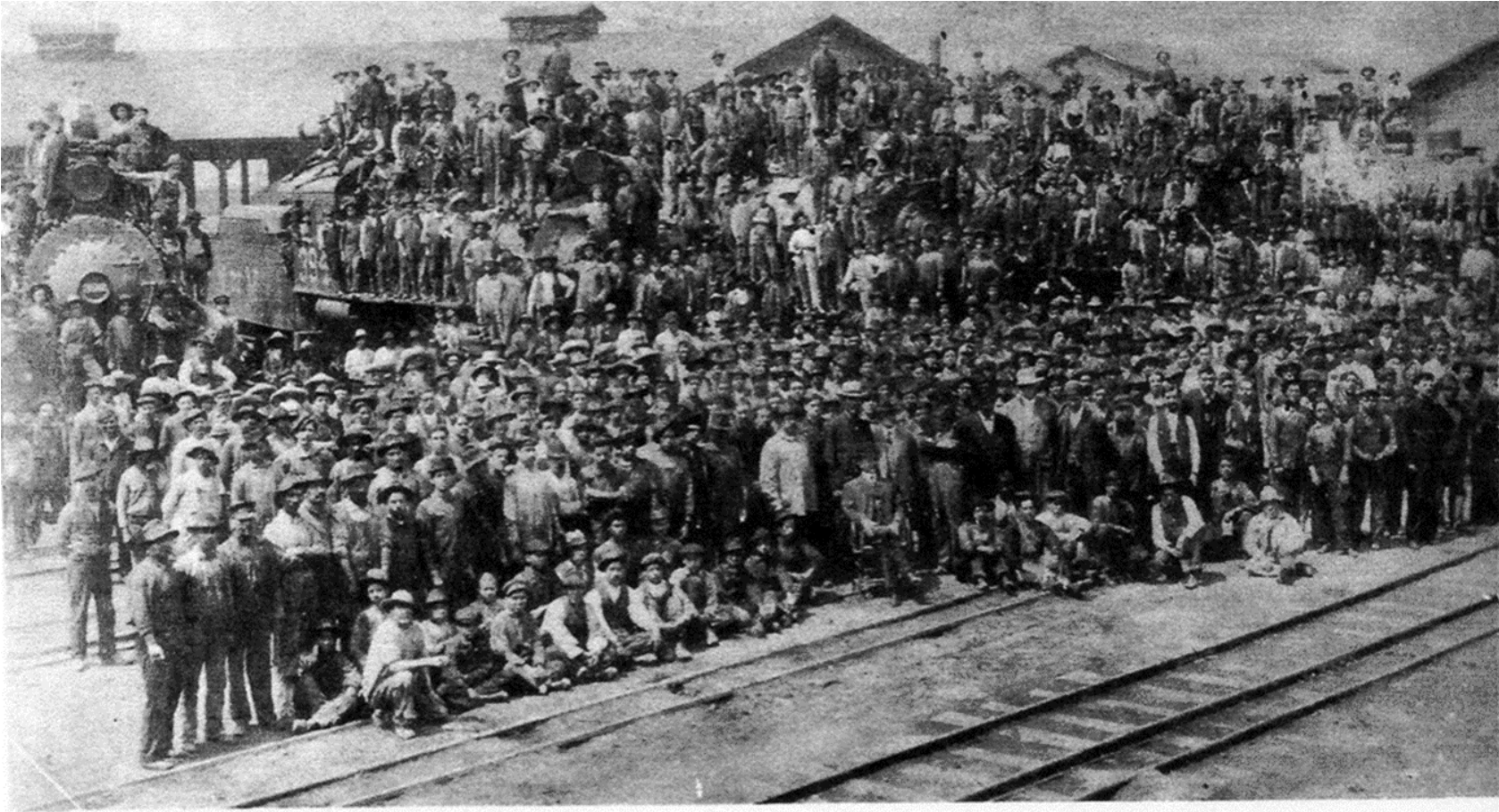


www.alamy.com - D38DD0



Dirigentes de la *Casa del Obrero Mundial*: Rosendo Salazar, Pioquinto Roldán, Santiago R. de la Vega, Lic. Antonio Díaz Soto y Gama y Rafael Pérez Taylor.
Archivo fotográfico de la CTM





Grupo general de directores, maestros y obreros de los ferrocarriles, en los talleres de Nonoalco

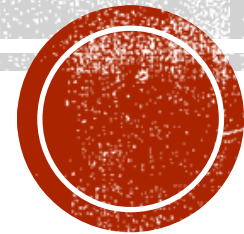


Sesión II



REVOLUCIÓN MEXICANA 1910-1921

UNIDAD I. CRISIS DEL PORFIRIATO Y MÉXICO REVOLUCIONARIO 1900-1920



SESIÓN 2



AGENDA



1. Objetivo, Temas y Aprendizajes
2. Activación de conocimientos previos
3. Reunión de “Grupo de Expertos” para completar cuadro
 1. Completar las secciones que les correspondan, con base en la lectura
4. Reunión de “Equipos Originales”
 1. Completar con la información de cada uno el cuadro de personajes en su totalidad
5. Explicación global del proceso y los puntos más relevantes
6. Armado de condensadores visuales del conocimiento



1. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

Causas, hechos, participantes y consecuencias de la Revolución
Mexicana



TEMAS

1. Crisis del sistema porfirista.
2. Diversidad regional, grupos sociales, caudillos, propuestas y principales acciones en la Revolución mexicana.
3. Consecuencias del movimiento revolucionario.



APRENDIZAJES

1. Explica las razones del agotamiento del proyecto de modernización porfirista
2. Explica la oposición y acciones de diversos grupos sociales
3. Conoce las diversas consecuencias jurídico-políticas de la revolución



2. ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

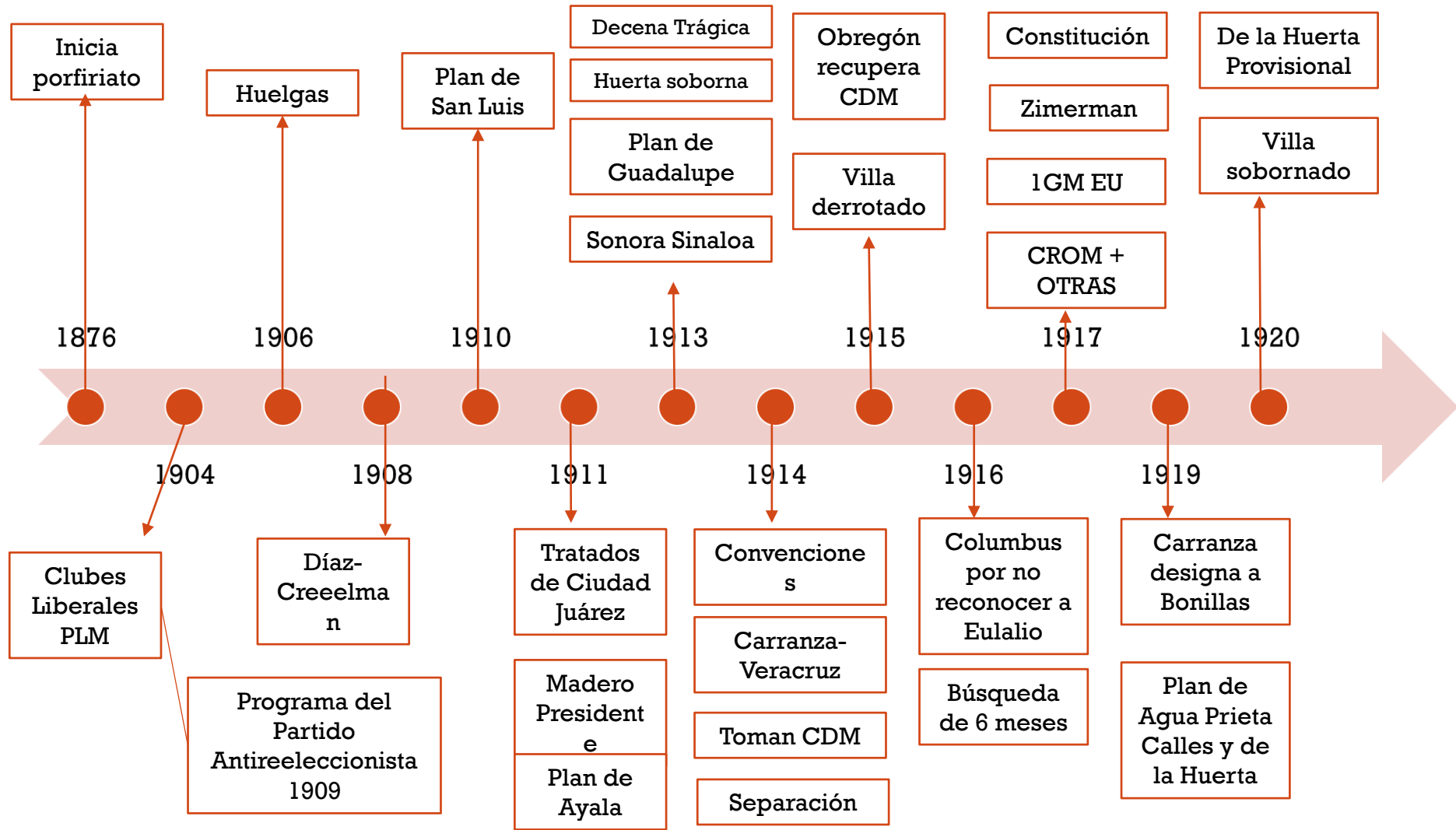
- Previously in your history class



ANÁLISIS DE LOS VIDEOS:

- ✓ Fragmento “El llanto del maguey”, de la película ¡Que viva México! de Sergei Eisenstein, 1930.
- ✓ Revolución Mexicana del Ministerio de Educación de Argentina 2012
- ✓ Crisis del Porfiriato de Aurelio de los Reyes 1991
- ✓ Revuelta maderista de Enrique Krauze 2009
- Entrada de Villa y Zapata a la Ciudad de México sin autor y fecha
- Familiarización con los personajes y la secuencia cronológica
- Tarea: Rius la Revolucioncita





Documentos de la Revolución

Plan	Objetivo	Autor
Plan de San Luis Potosí	Proclamado por Madero contra Díaz	Francisco I. Madero
Plan de Ayala	Proclamado por Zapata contra Madero, insta a restituir la propiedad de las tierras a los campesinos	Emiliano Zapata
Pacto de la Empacadora	Proclamado por Pascual Orozco, demandaba a Madero cambios sociales, económicos y políticos	Venustiano Carranza
Plan de Guadalupe	Proclamado por Carranza contra Huerta asesino de Madero	Líder revolucionario principal Pascual Orozco
Plan de Agua Prieta	Proclamado por Calles Contra Carranza	Adolfo de la Huerta



3. “GRUPO DE EXPERTOS”

- Completar las secciones que les correspondan, con base en la lectura.



Personaje	Aportación del equipo
1. Porfirio Díaz	1)División de clases, sectores productivos, Iglesia, Paraíso de inversionistas 3)Rendición de ciudad Juárez y exilio
2. Francisco I. Madero	1)Partido liberal 2)Acciones, Plan de San Luis, Libro, Condiciones de México según el Plan de San Luis, ¿Quiénes siguieron el Plan?
3. Hermanos Flores Magón	1)Todo lo que sepan
4. Líderes Obreros	1)Todo lo que sepa
5. Patrones extranjeros y mexicanos dueños de la Industria	1)Leyes de explotación
6. Bernardo Reyes y Félix Díaz	3) Todo lo que sepan
7. Creelman	1)Importancia
8. Aquiles Serdán	2)Acciones
9. Zapata, Villa y Pascual	2)Promesas del Plan de San Luis 3)¿Por qué no dejan las armas? Y Puntos relevantes del Plan de Ayala
10. Embajador Wilson y Gobierno Norteamericano	2)Relación de Madero con EU. 3)La decena trágica (destacando el papel de EU)
11. Victoriano Huerta	4)Relación de Huerta y EU
12. Carranza	4)Plan de Guadalupe y el Constitucionalismo (objetivos)
13. Obregón	4)Constitucionalismo
14. La familia revolucionaria Sonora Sinaloa	4)¿Quiénes son y qué hicieron?
15. Adolfo de la Huerta	Profesor



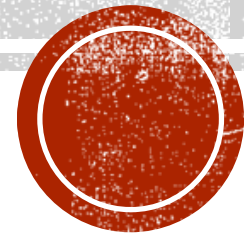
4. REUNIÓN DE “EQUIPOS ORIGINALES”

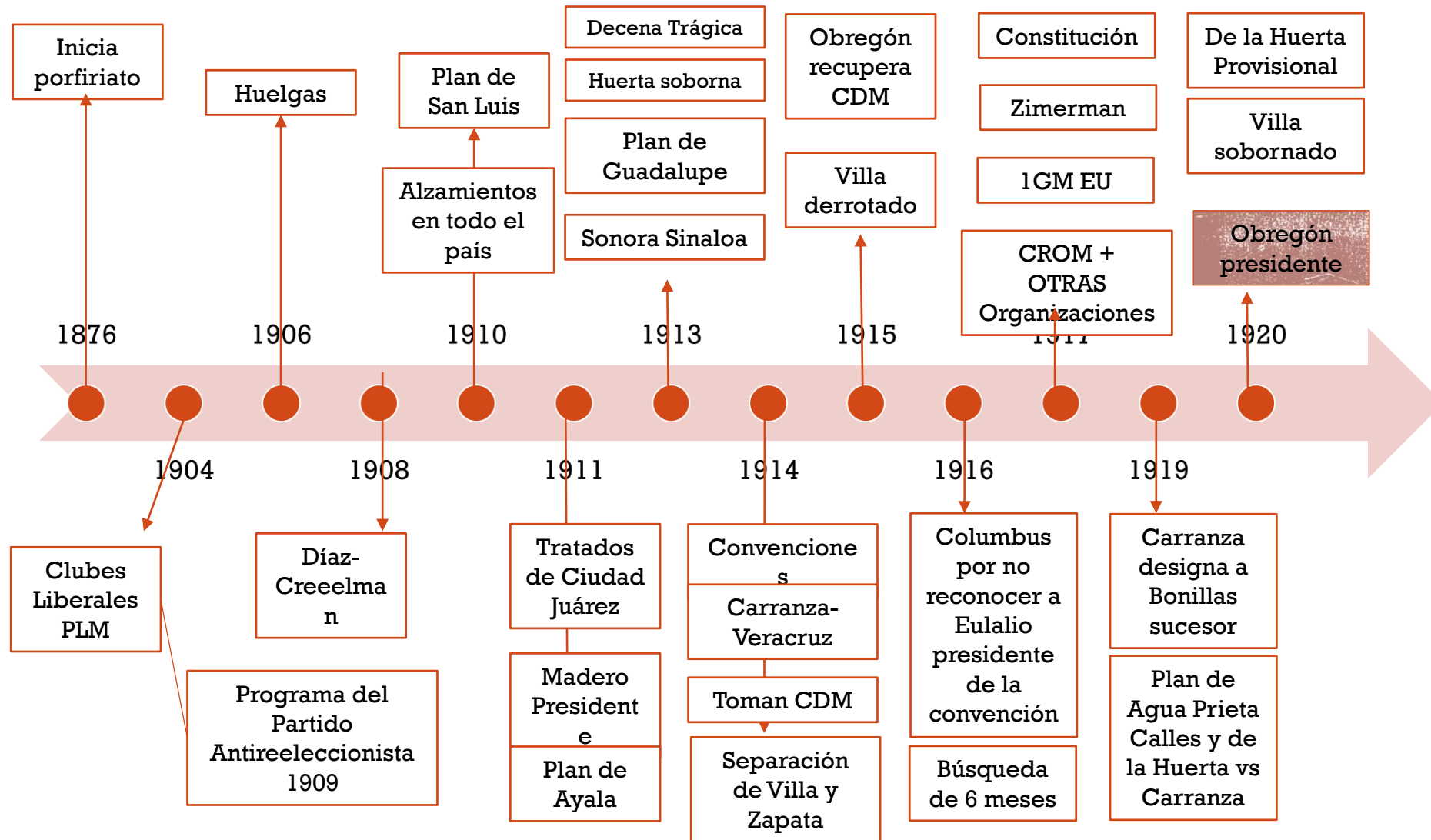
- Completar con la información de cada uno el cuadro de personajes en su totalidad, auxíliate del cuestionario de tarea.



REVOLUCIÓN MEXICANA 1910-1921

5. Explicación global del proceso

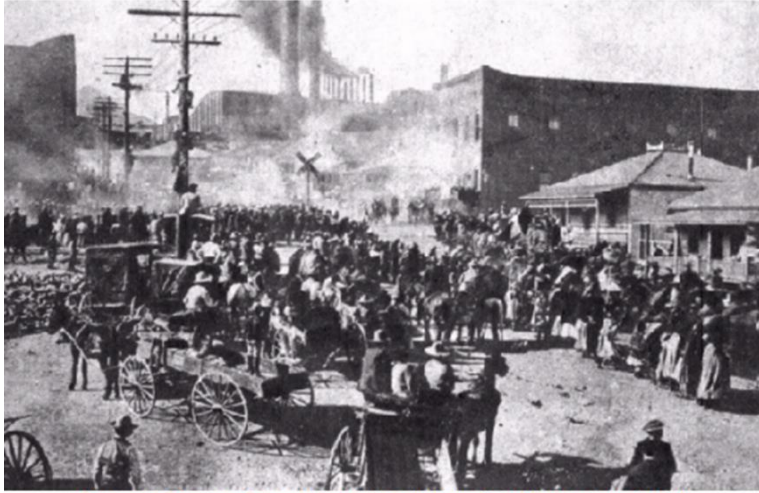




Documentos de la Revolución

Plan	Objetivo	Autor
Plan de San Luis Potosí	Proclamado por Madero contra Díaz	Francisco I. Madero
Plan de Ayala	Proclamado por Zapata contra Madero, insta a restituir la propiedad de las tierras a los campesinos	Emiliano Zapata
Pacto de la Empacadora	Proclamado por Pascual Orozco, demandaba a Madero cambios sociales, económicos y políticos	Venustiano Carranza
Plan de Guadalupe	Proclamado por Carranza contra Huerta asesino de Madero	Líder revolucionario principal Pascual Orozco
Plan de Agua Prieta	Proclamado por Calles Contra Carranza	Adolfo de la Huerta



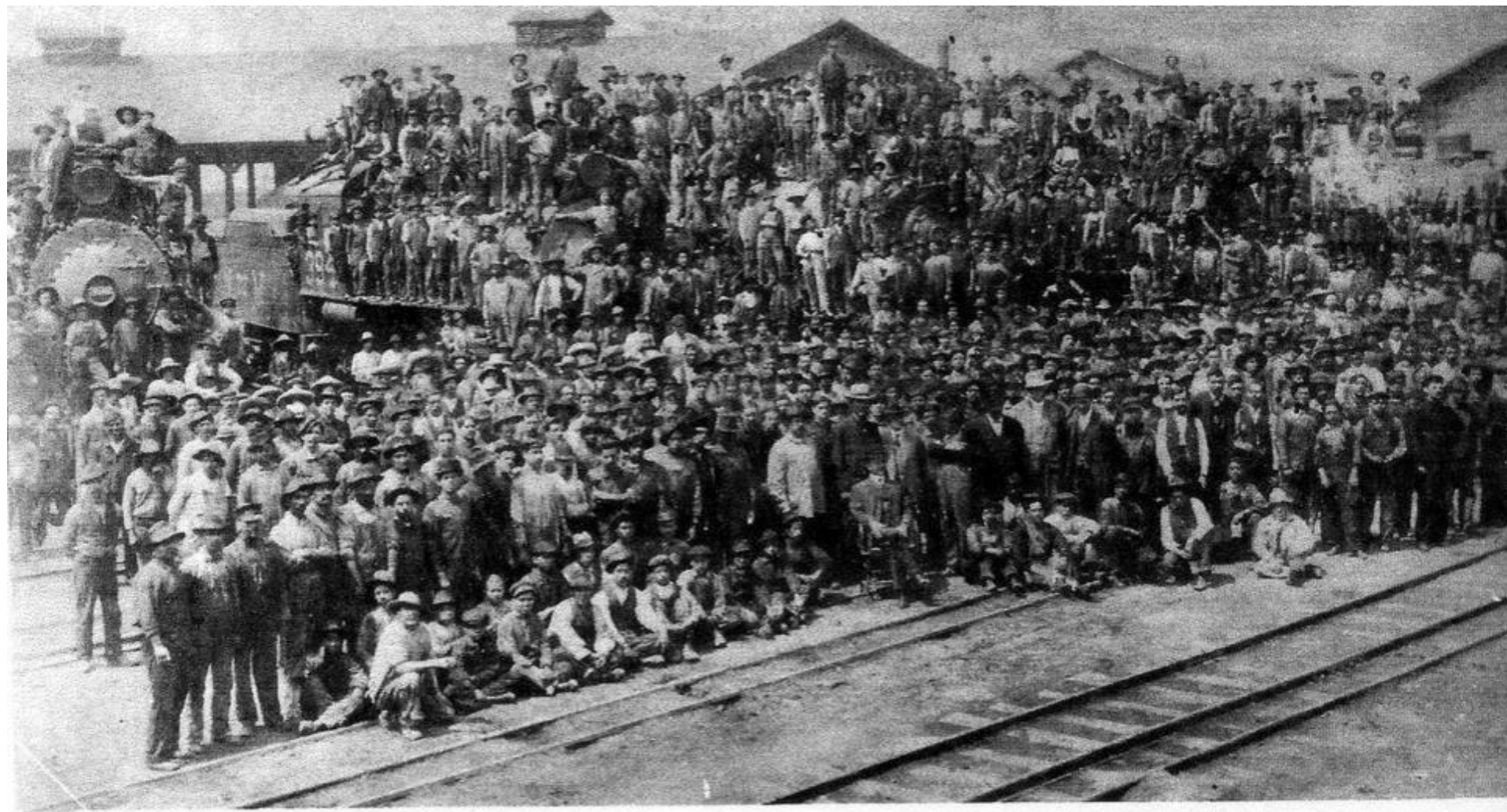


Cananea, Sonora, oficinas y fundición a la llegada del Gobernador Izábal



Madero funda el Club Antirreleccionista de Culiacán (1909).





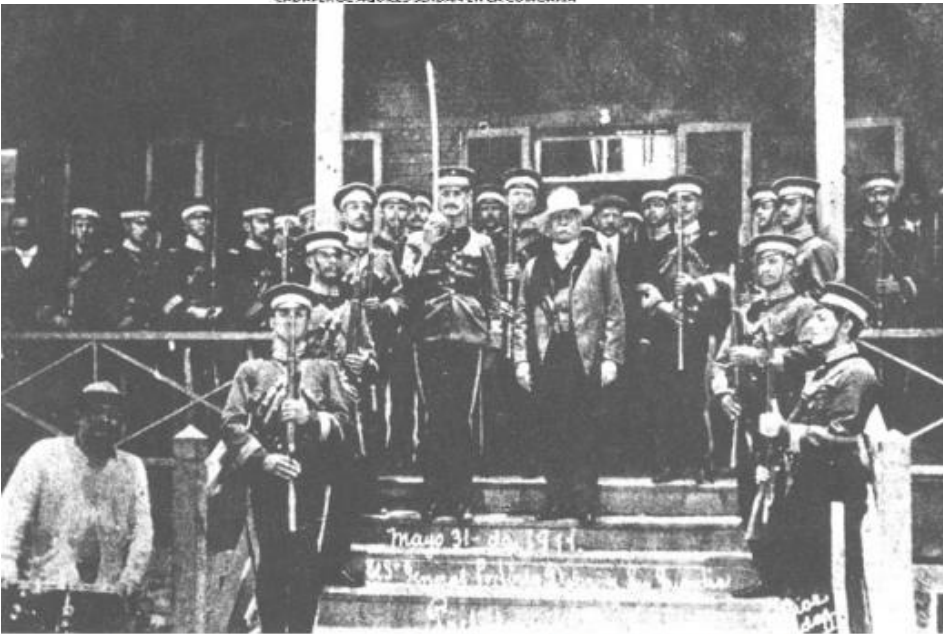
Grupo general de directores, maestros y obreros de los ferrocarriles, en los talleres de Nonoalco







CADÁVER DE AQUILES SERDÁN EN LA COMISARÍA

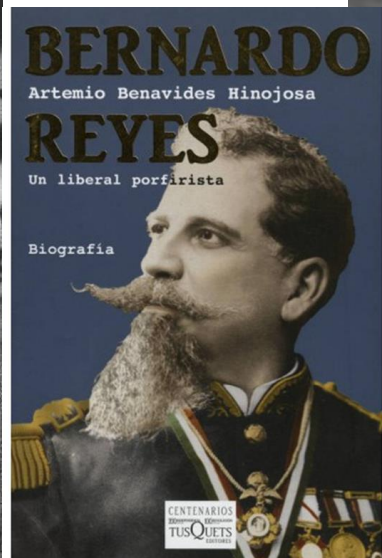


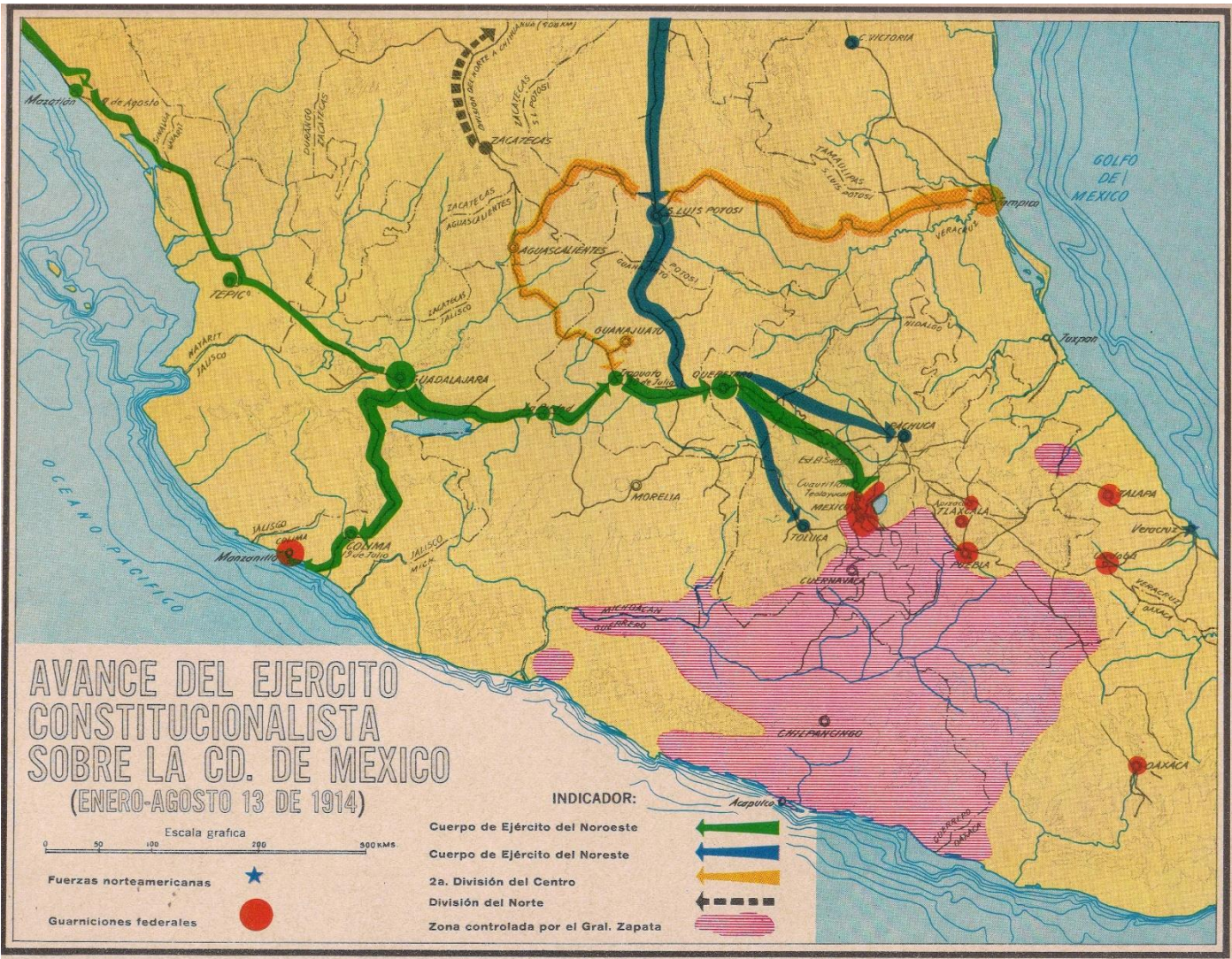
Díaz en Veracruz, antes de partir al exilio en mayo de 1911



Madero rinde homenaje a la *Constitución* de 1857, febrero de 1913
AGN, Colección Fotográfica Autores varios. Revolución, caja 165, foto 5









Fuerzas zapatistas

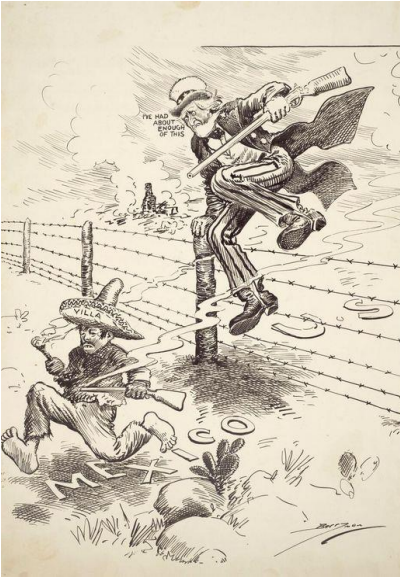


Francisco Villa con la escolta que lo acompañó a la Convención de Aguascalientes, en La Ilustración Semanal, 1914.









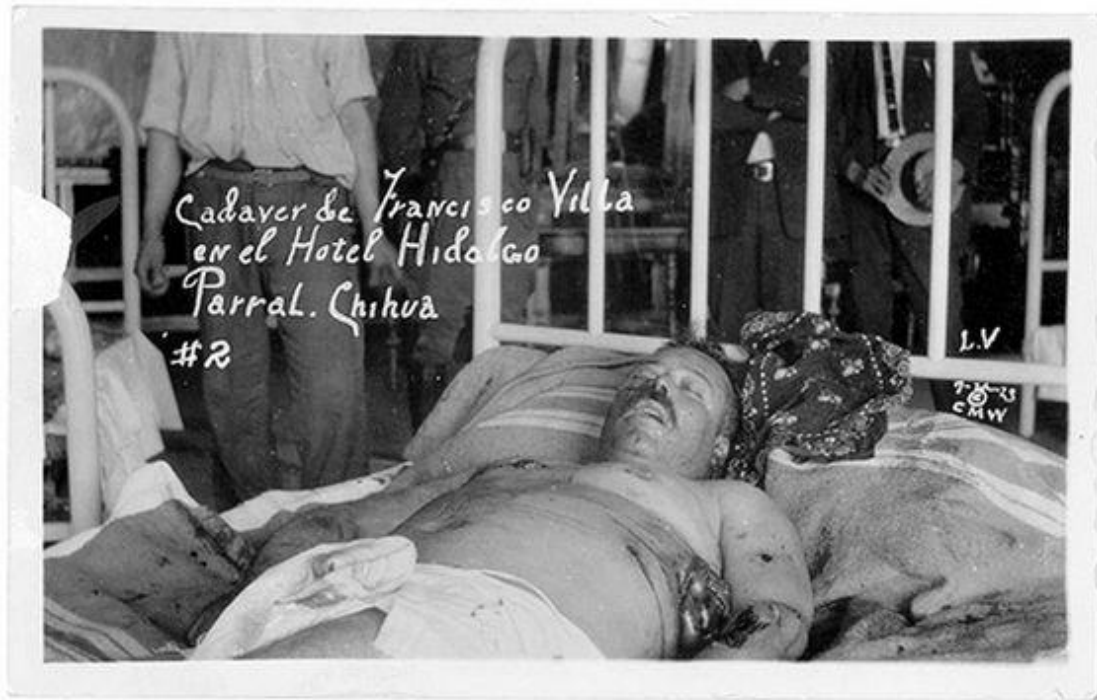
Zapata y Otilio Montaño en Palacio Nacional 1914.
Library of Congress





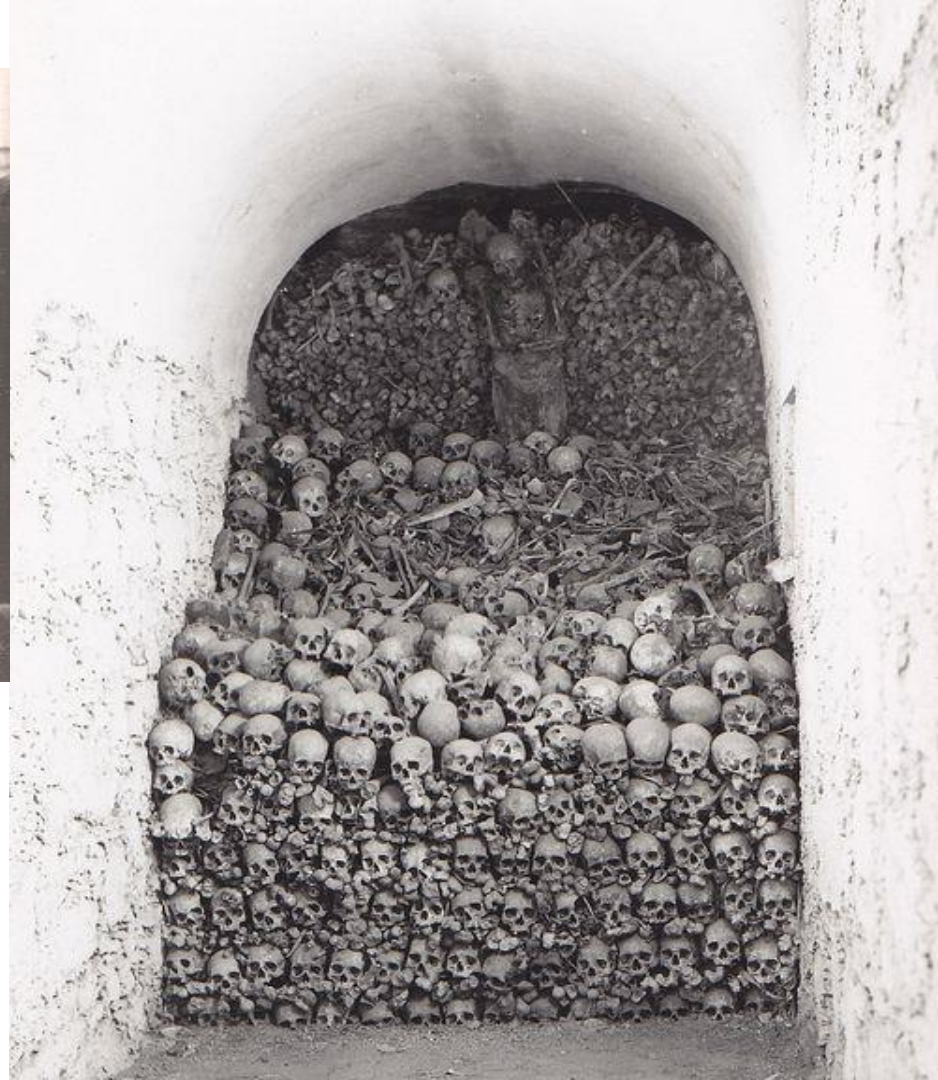
Funerales de Carranza





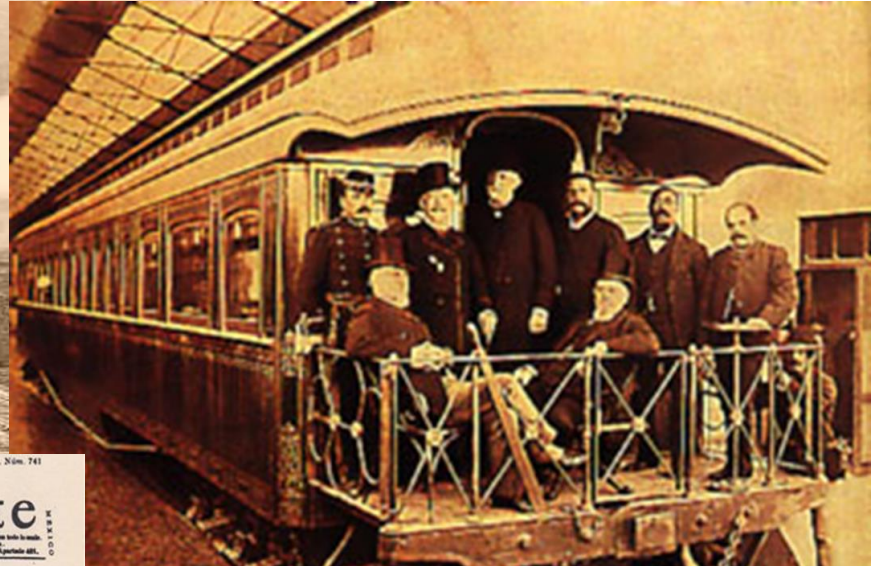
Cadáver de Zapata en Cuautla, Morelos.





6. CONDENSADORES DE LA INFORMACIÓN





México, Julio 8 de 1900. Año XV. - Tomo XV. Núm. 741

El hijo de El Ahuizote

MÉXICO PARA LOS MEXICANOS. (Semana de fundación 1891. A las 10 de la noche. Precio: 1 centavo. Papeles: 10 centavos. Dirección: Calle de Guadalupe 203.-Apdo. 488.)

¡SIGUE BAJANDO!

CASASOLA POR LA CULTURA A.C. PERIODICO

106 / El General Diaz desciende por la es de la impopularidad. / General Diaz going the ladder of unpopularity. Archivo GUS



ALBUM DE DAMAS

REVISTA QUINCENAL ILUSTRADA.
Director: Licenciado Ernesto Chavero.



GAMBRINUS

GRAND RESTAURANT
ESQUINA AVENIDA SAN FRANCISCO Y SANTA CLARA

SEDERIA Y CORSETERIA FRANCE

Refugio, Número 13.

Esta casa ha alcanzado la más noble fama en el ramo de la confección de corsés, al que ha dedicado sus esfuerzos sin límites. Acaban de llegar de París los últimos modelos.

Corsés Sobre Medida.—Son confeccionados por dos notables profesoras en sus talleres, quienes son una verdadera especialidad en el difícil y delicado arte de la confección de corsés.

Hay siempre en existencia un surtido inmenso de telas exclusivamente para estas confecciones. Tienen una gran demanda las

Fajas Abdominales para señoras.

Se toman medidas y se hacen las pruebas a domicilio.

Elegancia, Prontitud y Buen Gusto.

WASHINGTON, D.C., No. 2378, Ag. 21 de 1905.
L. MARTEL y CIA. Tailors, 13, Mexico.



Festejo en honor de Henry Lane Wilson, embajador norteamericano



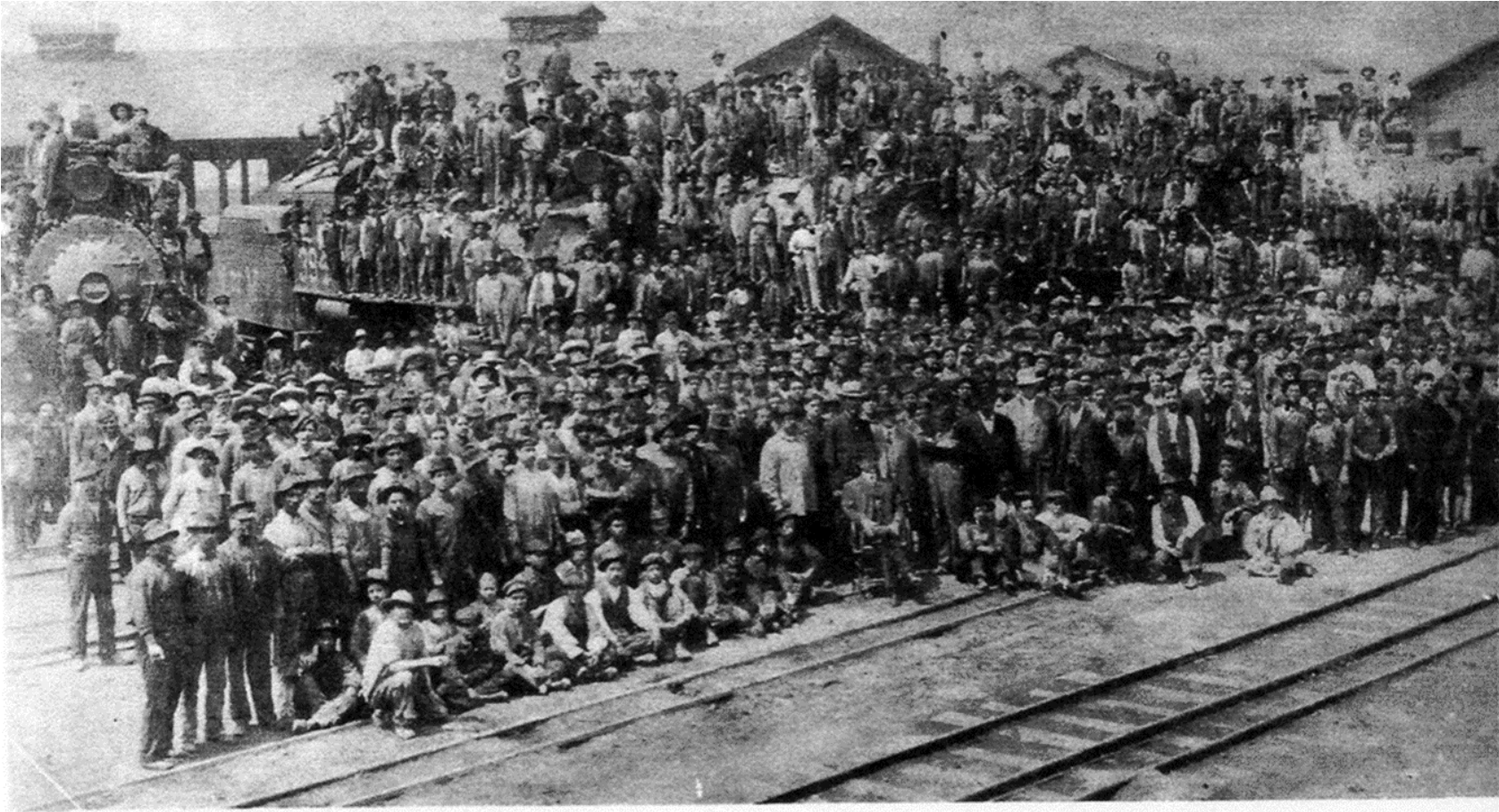


Madero funda el Club Antirreeleccionista de Culiacán (1909).



Dirigentes de la Casa del Obrero Mundial: Rosendo Salazar, Pioquinto Rolón, Santiago R. de la Vega, Lic. Antonio Díaz Soto y Gama y Rafael Pérez Taibo. Archivo fotográfico de la CTM





Grupo general de directores, maestros y obreros de los ferrocarriles, en los talleres de Nonoalco



6. CONDENSADORES VISUALES DEL CONOCIMIENTO

CREAR CUATRO PLANTILLAS

1. El Porfiriato y su crisis
2. La revolución y sus personajes
3. Los grupos sociales de la revolución y sus demandas
4. Lo que dejó la Revolución



Questionarios guía para la lectura en casa (4)



Lectura 1
La revolucioncita de Rius

Instrucciones:

El intervalo que te corresponde es de la página 5 a la 42, con base en esa lectura contesta lo siguiente, recuerda que no se trata de copiar el texto sino de decirlo con tus propias palabras.

1. ¿Quiénes formaban la clase alta durante el Porfiriato?
2. ¿Quiénes la baja?
3. ¿Cuál era la función de las compañías deslindadoras?
4. ¿Qué sectores productivos acapararon los extranjeros?
5. ¿Cuál fue el papel de la iglesia?
6. ¿Por qué México era un paraíso para la inversión extranjera?
7. ¿Quiénes conformaban el Partido Liberal?
8. ¿A qué sectores contemplaban las demandas del Programa del Partido Liberal?
9. ¿Cuáles fueron las causas que llevaron a los trabajadores de Río Blanco, Cananea y Acayucan a la huelga?



Lectura 2

La revolucioncita de Rius

Instrucciones:

El intervalo que te corresponde es de la página 42 a la 88, con base en esa lectura contesta lo siguiente, Recuerda que no se trata de copiar del texto sino de decirlo con tus palabras.

1. ¿Por qué el libro de Madero fue importante?
2. Describe las acciones de madero antes del Plan de San Luis
3. ¿Cuál era la relación entre Madero y EU?
4. Según el Plan de San Luis ¿Cuáles eran las condiciones en que estaba México?
5. ¿Qué promesa del Plan de San Luis hizo que se sumaran los campesinos de Zapata?
6. ¿Cuáles fueron las acciones de Aquiles Serdán?
7. ¿Quiénes se levantaron siguiendo a Madero?
8. ¿Cuál es la diferencia entre la Revolución política de Madero y la Revolución económica del partido liberal?



Lectura 3
La revolucioncita de Rius

Instrucciones:

El intervalo que te corresponde es de la página 88 a la 116, con base en esa lectura contesta lo siguiente, Recuerda que no se trata de copiar del texto sino de decirlo con tus palabras.

1. ¿Por qué se rinde Díaz con la toma de Ciudad Juárez?
2. ¿Por qué Zapata y Villa no dejan las armas cuando madero expulsa del país a Díaz?
3. ¿Cuáles son las razones por las que en el Plan de Ayala se afirma que Madero es inepto para realizar las promesas de la Revolución?
4. ¿Cuál es el principal objetivo del Plan de Ayala?
5. ¿Qué papel desempeñó Bernardo Reyes en 1911?
6. ¿Cuál es el papel que desempeña Félix Díaz?
7. ¿Por qué se queda solo Madero?
8. ¿En qué consistió la conspiración contra Madero promovida por el embajador norteamericano Wilson?



Lectura 4

La revolucioncita de Rius

Instrucciones:

El intervalo que te corresponde es de la página 117 a la 146, con base en esa lectura contesta lo siguiente, Recuerda que no se trata de copiar del texto sino de decirlo con tus palabras.

1. ¿Quiénes se alzaron contra Madero?
2. ¿Cuáles fueron las acciones de Huerta durante la Decena trágica?
3. ¿Cuál es el papel del embajador estadounidense Wilson?
4. Una vez hecho presidente ¿Cuáles son las acciones de Huerta hacia Orozco, Villa y Zapata y cómo reaccionaron ellos?
5. ¿Cuál era el objetivo del Plan de Guadalupe proclamado por Carranza?
6. ¿Qué prometió en su discurso Carranza?
7. ¿Quiénes y en qué regiones quedaron al mando del ejercito Constitucionalista?
8. ¿Cuáles eran las características de los Sonora Sinaloa y cuáles sus acciones?
9. ¿Cuáles eran las cuatro tendencias que dominan en esta etapa?

