



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

HISTORIA

**LA VISITA DE CAMPO UNA PROPUESTA DESDE EL CONSTRUCTIVISMO PARA EL
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LA GENERACIÓN DE CONCIENCIA HISTÓRICA.**

**PROPUESTA PRÁCTICA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA LA MATERIA DE
HISTORIA DE MÉXICO I EN EL TEMA DE MESOAMÉRICA.**

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

PRESENTA:

SALVADOR HERNÁNDEZ PELCASTRE

TUTOR PRINCIPAL: DR. ARTURO TORRES BARRETO. FES ACATLAN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. ALMA ROSA SÁNCHEZ OLVERA. FES ACATLÁN.

DRA. MARIA DE LOURDES DÍAZ HERNÁNDEZ. FAC. ARQUITECTURA.

SANTA CRUZ ACATLÁN, MÉXICO. MAYO 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres y a Oscar, donde quiera que se encuentren.

A Araceli por ser mi sostén, mi luz y mi compañera en todos estos años de sueños, esperanzas, triunfos y derrotas.

A Yohualli y a Denitso por ser la razón diaria de mi lucha contra las injusticias del mundo.

A mis hermanos Soraya, Ricardo y David por su cariño.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento al Doctor Arturo Torres Barreto por su acompañamiento, apoyo y orientación para la realización de este trabajo, sin sus aportaciones y amor por la docencia y la Historia, seguramente el rumbo y meta de mi investigación hubiera sido en extremo complicada.

Un agradecimiento especial merecen mis tutoras de Tesis, Doctora Alma Rosa Sánchez Olvera y Doctora María de Lourdes Díaz Hernández quienes a lo largo de mi investigación no sólo leyeron el trabajo, sino que me brindaron orientación y claridad para mirar la luz al final del túnel.

A la Mtra. Rosa Evelia Almanza Montañez por su enorme paciencia y apoyo para la conclusión de este trabajo. A la Mtra. Erika Michelle Ordoñez Lucero quien amablemente acepto leer y aportar su experiencia para el enriquecimiento de esta Tesis.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, al Colegio de Ciencias y Humanidades y a la Dirección General del Personal Académico por su apoyo y auspicio a través del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA) sin el cual hubiera sido imposible llevar a cabo este trabajo.

Finalmente agradezco a mis alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, por ser la razón, motivo y orgullo de mi trabajo cotidiano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	.....	1
CAPÍTULO 1. LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA.	.....	7
a) Historia ¿para qué?	.....	7
b) La impartición de la Historia en el Bachillerato	.....	12
c) La impartición de la Historia en el CCH	.....	16
d) Cómo enseñar y aprender Historia	.....	20
CAPÍTULO 2. ADOLESCENTES Y ESTUDIANTES DEL CCH: SUS CARACTERÍSTICAS, FORMA DE ESTAR Y PERCEPCIÓN DE LA HISTORIA.	.....	28
a) Adolescentes, juventud y estudiantes. Un acercamiento teórico para entenderlos.	.....	28
b) Perspectiva Educativa.	.....	36
c) Características sociales, educativas y culturales del adolescente en México.	.....	40
d) Los adolescentes del CCH, una forma de estar y ser.	.....	45
e) Perspectivas de los estudiantes del CCH frente a la escuela y el estudio de la Historia.	.....	52
CAPÍTULO 3. LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA: CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA SITUADA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA.	.....	59
a) Paradigma constructivista ¿Qué es y cómo se emplea en el aula?	.....	60
b) El conocimiento previo.	.....	61
c) El aprendizaje como proceso activo.	.....	65
d) El aprendizaje como proceso social.	.....	69
e) Estrategias didácticas para la Historia desde una perspectiva constructivista.	.....	74
f) La visita de campo como propuesta de la Enseñanza Situada.	.....	78

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE VISITA DE CAMPO PARA EL TEMA DE MESOAMÉRICA.	83
a) La Visita de Campo, su vínculo con el aprendizaje histórico de Mesoamérica desde una perspectiva constructivista y enfocada a jóvenes del CCH.	85
b) Activar aprendizajes previos.	86
c) Contexto, Espacio, Aprendizaje Situado en la Visita de Campo.	88
d) Aprendizaje activo y social.	89
e) Análisis causa-efecto e intencionalidad.	91
f) Análisis Cambios-Continuidades	92
g) Adolescentes en visita de campo	93
4.1 LA PROPUESTA DIDÁCTICA, APLICACIÓN Y DESARROLLO.	96
a) Planeación Estratégica de la Propuesta Didáctica.	96
b) La aplicación de la visita de campo.	108
c) Análisis de resultados.	120
d) La valoración de los alumnos.	123
CONCLUSIONES	130
ANEXOS	137
REFERENCIAS	151

RESUMEN.

La enseñanza-aprendizaje de la Historia es motivo de preocupación para docentes e instituciones educativas, alcanzar sus objetivos es un problema grave de manera particular en el nivel medio superior. Los alumnos la ven ajena, distante y aburrida, sus índices de reprobación son altos y hay un alarmante desinterés por esta rama de estudio fundamental.

Ante esta situación desalentadora para el aprendizaje de la historia, el gran reto radica en cambiar el sentido que hasta hoy se le ha asignado a su enseñanza. Se requiere proponer una enseñanza histórica que permita la construcción de una visión crítica y reconozca las múltiples identidades y realidades de la Nación; a la vez que, motive a los adolescentes a construir la empatía con la historia y un compromiso con el presente.

La propuesta de este trabajo es innovar la enseñanza de la historia a partir de la visita de campo como un primer acercamiento a la investigación social por parte de los estudiantes de bachillerato. Se busca fomentar una historia reflexiva y crítica, que favorezca las habilidades para pensar históricamente. Eso significa aplicar y hacer uso de procedimientos de investigación, observación y análisis con los alumnos como método de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las ventajas de la visita de campo, es su dinamismo al hacer del acto educativo un proceso activo, fortalece la eficacia del aprendizaje en tanto que no sólo es verbal, sustituye la simple memorización, amplía el campo de experiencias del estudiante, requiere una intensa actividad del alumno, no como simple acción, sino como una actividad interna que lo lleve al aprender a aprender.

La idea es que la enseñanza de la historia debe procurarse en una situación presente desde el espacio que nos representa el pasado, es decir, desde los sitios de memoria, que en este caso particular son zonas arqueológicas del México mesoamericano.

Finalmente, en este trabajo se rescata el análisis concreto de conceptos como juventud, adolescencia y estudiante como un eje fundamental de conocimiento de los actores principales del proceso de aprendizaje, que vinculado con la propuesta de visita de campo, permite construir un espacio de esparcimiento, convivencia juvenil y motivación, pero principalmente de aprendizaje fuera del aula.

SUMMARY

The teaching and learning of History represent a major concern for teachers and educational institutions. Reaching the objectives has become a serious problem, particularly at pre-university levels. Students perceive History as something strange, distant and boring. The rates of course failing are high and there is an alarming lack of interest in this fundamental branch of knowledge.

In the face of this discouraging situation of History learning, the great challenge consists in changing the sense that History teaching has been assigned. It is necessary to propose such a History teaching that allows the development of a questioning view which recognizes the diverse identities and realities of our Nation; and which, at the same time, motivates teenagers to develop empathy for History itself and commitments to present days.

The proposal of this work is to innovate History teaching by the implementation of field visits, as a first approach to social research by senior high school students. The aim is to promote a questioning and analytical History which favors the abilities needed for historical thinking. This means the implementation and use of procedures such as research, observation and analysis along with the students as a learning-teaching method.

Some of the advantages of field visits are listed next: its dynamism as the result of transforming the educational act into an active process; the strengthening of effective learning since it is not only verbal; the substitution of mere memorization; the expansion of the scope of experiences of the students; the demand for intense activity by students, not only as a simple action but as internal activity which leads them to the process of learning to learn.

The heart of the matter is that History teaching must start in a present situation in the spaces where the past is represented; that is to say, in the sites of memory, which in this particular case are the archaeological sites of Mesoamerican Mexico.

Finally, in this work, we recover the concrete analysis of concepts such as youth, adolescence and student. We cope with them as core ideas to gain knowledge about the leading actors of the learning process. This latter, bound to the proposal of field visits, let us generate spaces for recreation, teenager gathering and motivation, but mainly for outdoor learning.

INTRODUCCIÓN.

La enseñanza de la historia es tan diversa y heterogénea que para describir los distintos modos que existen, tendríamos que hacer un análisis de cómo cada profesor enseña. Más aún, la forma en que cada profesor trabaja está en constante reinterpretación y modificación, de ahí la importancia de compartir experiencias que permitan reflexionar entre los principios teóricos del método de enseñanza-aprendizaje y la puesta en práctica dentro del aula de las distintas metodologías, estrategias y planes, para conocer las posibilidades, las áreas de oportunidad y los alcances de enseñar la historia, principalmente en el bachillerato.

El presente trabajo, pretende establecer una propuesta didáctica atractiva y eficiente para la enseñanza de la historia en el bachillerato universitario, rescatando la visión de los alumnos en su calidad de jóvenes, estudiantes y adolescentes con todo lo que ello implica en términos de cultura particular, cambios físico-emocionales y perspectivas de formación; la intención es que nuestros jóvenes se acerquen al aprendizaje de la historia de una manera crítica, consiente, con empatía hacia los sujetos del pasado, reconociéndose a sí mismos como sujetos históricos con posibilidades de reconocer y reflexionar sobre el pasado, pero también de mirar hacia el futuro en una perspectiva de construcción, pero además, que ese acercamiento se haga de manera constructivista, es decir, recuperando conocimientos previos, con una actitud activa para su propio aprendizaje y construirlo colectiva y contextualmente.

A simple vista, los objetivos del trabajo parecen ser muy ambiciosos y por lo tanto difícil de lograr, lo cual, sin duda así es, pero hay que mencionar que todo este

planteamiento tan extenso y en apariencia inalcanzable, es, desde mi punto de vista, el deber ser y por lo tanto alejado –en ocasiones muy alejado- del proceso educativo que los docentes estamos obligados a plantearnos. A lo largo del trabajo, el lector se preguntará si en verdad todo lo planteado se conseguiría con esta propuesta, la respuesta obvia es NO en su totalidad, pero algunas metas se lograrán y otras quedarán pendientes; luego entonces ¿Por qué no bajar las expectativas del trabajo? Simple, porque este trabajo es mi zanahoria, aquella que, aunque nunca la alcance, me permite caminar hacia la utopía de una educación mejor.

La importancia del trabajo radica en proponer una alternativa más de formación académica de los bachilleres universitarios, específicamente se busca posicionar la visita de campo como una estrategia para el aprendizaje histórico con las características descritas anteriormente. A pesar de que los programas del bachillerato de la UNAM no la contemplan como un instrumento didáctico, su uso es muy recurrido en todas las áreas y la orientación de la asignatura de Historia permite elaborar estrategias que consideren estas visitas como elemento de reforzamiento del saber histórico.

De manera particular, la propuesta se aplicó en el Colegio de Ciencias y Humanidades, escuela de bachillerato, cuyo enfoque didáctico y modelo educativo, se basan en el compromiso de los estudiantes con la adquisición de conocimientos de manera autodidacta, así como el uso de distintas fuentes para ubicar espacial y temporalmente los acontecimientos históricos. En ese sentido, la visita de campo permite esta posibilidad de ubicación temporal y espacial, a la vez que promueve la curiosidad en el alumno, le acerca a otra forma de ver la Historia y se promueve la

construcción de valores y aptitudes diferentes para que el joven se asuma como un sujeto histórico.

Actualmente la materia de Historia de México es una asignatura obligatoria en el plan de estudios del CCH, se cursa en el tercer y cuarto semestre de este subsistema de bachillerato. A pesar de no ser una materia de alto índice de reprobación, la asignatura no llama la atención a los alumnos del Colegio, de los egresados en la generación 2011 sólo el 1.1% optó por la carrera de historia y sólo el 7.2% se inclina por carreras afines (Economía, Sociología, Ciencia Política, Estudios Latinoamericanos o Filosofía).

Sin pretender que la mayoría de los alumnos opten por carreras humanísticas o sociales, es claro que hay un problema de apreciación sobre los objetivos, posibilidades de desarrollo y desconocimiento en general de éstas áreas. El probable motivo de esta situación radica en la visión que tienen y se genera a los alumnos sobre la Historia en sus estudios básicos y de bachillerato.

Al inicio de cada semestre he hecho el ejercicio de preguntar a los jóvenes por su gusto por la materia de Historia, los resultados son poco alentadores, cerca del 90% de las respuestas es que es una asignatura que NO les gusta y al indagar un poco en los motivos, estos suelen ser que “no les interesa algo que ya pasó y no tiene nada que ver con lo que viven hoy”, “que es aburrida” o que “no le ven la utilidad práctica” a su estudio. Es decir, los alumnos del CCH cursan la asignatura de Historia porque no les queda de otra y sólo se esfuerzan por aprobar, pero no hay mucho interés por los contenidos.

Lo anterior llevó a preguntarme ¿Cómo y qué hacer para que los estudiantes aprecien la utilidad de la Historia? ¿Cómo generar esa conciencia y saber histórico

del que habla el programa de estudios? La probable respuesta que doy es que a partir del acercamiento a los sitios históricos y su contraste con la realidad puedan valorar y reconocer los cambios que han ocurrido en el transcurso del tiempo, pero también las continuidades y permanencias de eso que llamamos pasado y que convive con nosotros en expresiones sociales, económicas, políticas y culturales; y que mejor que ese conocimiento pueda adquirirse en un proceso extra áulico a partir de la visitas de campo, cómo un elemento atractivo pero significativo de la construcción del conocimiento.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos, el primer capítulo tiene por objeto discernir en términos teóricos sobre la importancia y el sentido del estudio de la historia en el bachillerato en general y en el Colegio de Ciencias y Humanidades en particular, considerando que la asignatura es obligatoria en la mayor parte de los sistemas de educación media superior, es importante reflexionar sobre su importancia, así como comenzar a delinear una propuesta para su enseñanza en mi práctica docente con jóvenes adolescentes. Por ello, busco responder al para qué de su enseñanza, cómo se ha concebido en los últimos años la asignatura en el bachillerato, cómo se ha impartido en el Colegio de Ciencias y Humanidades en los últimos años y cuál es desde mi punto de vista la mejor forma de acercar a los estudiantes al mundo del pasado desde una visión del aprendizaje histórico significativo, comprometido y útil para los educandos y su sociedad.

En el segundo capítulo se bordan las características del sujeto más importante del proceso de aprendizaje: los estudiantes. En este capítulo se analizan algunas interpretaciones sobre los conceptos y significados del ser joven, adolescente y

estudiante; para completar el entendimiento de estos sujetos, realizo un breve acercamiento a las características sociales, educativas y culturales de este sector de la sociedad en el México actual, para aterrizar en un análisis de las características, condiciones y formas de ser y estar de los jóvenes adolescentes en su calidad de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es decir, este segundo capítulo es un acercamiento a conocer a nuestros estudiantes para poder trabajar de manera ideal con ellos.

En el tercer capítulo, recupero las bases teóricas de la propuesta didáctica que elaboro, la cual se basa en la perspectiva de la escuela constructivista y la enseñanza situada para el aprendizaje de la Historia. En este capítulo, se hace una intersección de los dos capítulos anteriores con la propuesta didáctica, a fin de tejer en la propuesta de la práctica de campo la importancia del aprendizaje histórico que sea significativo a los jóvenes estudiantes del CCH, y les permita construirse como sujetos autónomos y sociales. El paradigma constructivista de la educación es la base para el planteamiento didáctico de la visita de campo, al recuperar conceptos como conocimiento previo, aprendizaje activo, aprendizaje como proceso social, los cuales nos permiten, construir una propuesta coherente que ayuda a la cimentación del conocimiento histórico en los estudiantes.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se hace la propuesta concreta de la visita de campo desde una visión que busca que los alumnos del CCH aprendan historia de una manera crítica, con empatía hacia los sujetos del pasado, desde la perspectiva constructivista, recuperando conocimientos previos, con una actitud activa y a partir del trabajo colectivo, contextualizado y desde el Aprendizaje Situado. La estrategia

didáctica propuesta permite a los estudiantes hacer un análisis causa-efecto y de cambio-continuidad a partir de los elementos que con ayuda de una guía de observación van rescatando del sitio histórico. En la última parte del capítulo se hace una revisión de los resultados de la práctica desde la opinión de los estudiantes, lo cual permite reconocer aciertos y errores de la estrategia didáctica.

Es importante señalar que el diseño de la propuesta está pensado de manera particular para el tema de Mesoamérica del programa de estudio de la asignatura de Historia de México 1 del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, razón por la cual se escogió el sitio arqueológico de Cacaxtla para dicho fin, pero la esencia de la propuesta puede ser modificada para ser aplicada a otros temas de la asignatura de Historia de México. Aquí es conveniente señalar que lo importante debe ser el aprendizaje y no la estrategia, por lo cual quizá parezca que la propuesta es ecléctica, pero la esencia del aprendizaje no.

El desconocimiento de la Historia o la interpretación de inutilidad de la misma, genera socialmente ciudadanos desinteresados por el acontecer de su realidad, si los jóvenes no logran generar empatía con su pasado, no podrán tener elementos para la construcción de su futuro. En ese sentido, la importancia de que los bachilleres aprendan a mirar crítica e históricamente su entorno y sociedad, posibilitará que vayan construyendo una identidad y forjando un mejor futuro personal y comunitario que fomente la unidad y respete la diversidad social que constituye México. Esa es la importancia final de este trabajo, espero que cumpla con las expectativas.

CAPÍTULO 1.

“LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA”

Este primer capítulo tiene por objetivo discernir sobre la importancia y el sentido del estudio de la historia en el bachillerato en general y en el Colegio de Ciencias y Humanidades en particular, así como comenzar a delinear una propuesta para su enseñanza en mi práctica docente con jóvenes adolescentes.

La asignatura de historia en los planes y programas de estudio de las escuelas de nivel medio superior es una materia obligatoria, pero no siempre queda claro cuáles son los objetivos que se buscan al incorporarla en este nivel educativo, así como la manera en que se imparte. Por ello, busco responder al para qué de su enseñanza y cómo se ha concebido ésta en los últimos años y cuál es desde mi punto de vista la mejor forma de acercar a los estudiantes al mundo del pasado, por lo tanto, comenzaré con una pregunta muy importante.

Historia ¿Para qué?

Con ésta clásica pregunta quiero iniciar mi trabajo de investigación. No es una pregunta vana ni retórica, pues a partir de ella se desprende entender por qué enseñar y aprender historia en el Bachillerato y cómo hacerlo; por lo tanto, es la pregunta principal e inicial a resolver en estas páginas.

El primer paso es definir qué entendemos por historia. Como bien se ha escrito múltiples veces y en distintos momentos, la palabra historia tiene diversas acepciones, se puede entender como proceso histórico mismo, como la narración sobre dicho proceso y hoy se acepta también a la historia como constructora ideológica, con el objetivo de legitimar Estados o gobiernos.¹ Para efectos de nuestro trabajo, retomaremos la segunda definición, pues en tanto que este trabajo pretende proponer la construcción de elementos en los adolescentes de nivel medio superior para el aprendizaje de la historia, la narrativa de los hechos pasados, es el

¹ Garcíadiego, Javier, y Kuntz Ficker, Sandra. “La Revolución Mexicana.” en *Nueva Historia General de México*, Colegio de México, México, 2010, págs.537-555

elemento más factible para hacerlo, sin pretender legitimar nada ni a nadie, sino que los jóvenes se acerquen a una realidad, que la analicen y critiquen.

Si partimos del hecho, como lo señala Ruiz-Doménec, de que sólo se puede “acceder al pasado a través del uso de la imaginación y que estudiar la historia es una labor intelectual que apunta a una narrativa sobre la verdad de los acontecimientos y no sólo una descripción estática de un estado de cosas”², debemos aceptar y entender que la narrativa de la historia es un discurso, entre muchos otros, sobre el mundo, y que “dichos discursos no crean el mundo, sino que se apropian de él y le proporcionan todos sus significados”³, es decir, “la narrativa de la historia es una reconstrucción del pasado que simula lo que ha sucedido en el pasado”⁴, pero esa narrativa se brinda desde una perspectiva particular, con unos anteojos específicos y mirando un espacio de la realidad que nunca es completo. Por eso mismo, en el caso del estudio y análisis de la historia, sólo a través de la narrativa podemos aproximarnos a saber cómo ocurrió tal o cual cosa y sus probables motivos, pero este acercamiento nunca será de manera acabada y sin matices.

El pasado ha sucedido, se ha ido y sólo puede ser recuperado a partir del análisis de diferentes medios o fuentes como son libros, documentales, imágenes, la arquitectura y muchos más. Lo que tenemos del pasado es una pequeña muestra que alguien de manera consciente o inconsciente dejó ahí para saber y enseñarnos sobre ese momento particular de la humanidad. “El pasado se nos ha escapado y la historia no es más que lo que los historiadores hacen de él cuando se ponen a trabajar”⁵.

Si bien la historia puede llegar a ser objetiva en sus múltiples fuentes, puede no serlo en sus distintas interpretaciones, entonces, el saber exactamente cómo y qué pensaban esos hombres del pasado o cómo ocurrieron los hechos, es sólo una

² Ruiz-Doménec, José Enrique. *El reto del Historiador*. Península, Barcelona, 2006. p. 53

³ Keith Jenkins. *Repensar la historia S. XXI*. Madrid. 2009. P. 7

⁴ Op. Cit. Ruiz-Doménec, p. 54

⁵ *Ibíd*em, p. 9

mera suposición académica. Por lo tanto, son múltiples las interpretaciones que le damos a esos objetos o momentos y esas interpretaciones en ocasiones suelen tener un uso específico desde quien las postula. Ese uso específico es el que de manera cotidiana emplean los que no son historiadores profesionales y es el meollo del problema para responder el para qué sirve la historia, sobre todo si hablamos en términos educativos y de jóvenes de bachillerato.

Desde un punto de vista tradicional y positivista, el objeto esencial de la historia es la política y el Estado, en otras palabras, es una historia que resalta lo nacional e internacional, más que local, en donde se subordinan los acontecimientos cotidianos y a diversos sectores sociales a la invisibilidad en aras de la construcción y conformación de identidades colectivas. En esta interpretación, la función de la historia “fue limitada primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos exclusivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las giras políticas y eclesiásticas, así como de los colores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar (in)formación compartida.”⁶

Basado en el paradigma positivista, durante casi todo el siglo XX, en todo el mundo, la historia sirvió para dar contenido y validez a un discurso político de apoyo a los gobiernos nacionales. En el caso de México, se dio forma y contenido común a la ideología emanada del movimiento armado de 1910, ese discurso se apoyó de un proceso de escolaridad masiva y enseñanza de la llamada historia de bronce, buscaba la homogenización de la patria a partir de libros de texto gratuitos, enseñando a niños y jóvenes sobre quiénes habían sido los buenos y los malos en los procesos nacionales, así se contribuyó a generar UNA conciencia nacional, que reproducía los discursos ideológicos del grupo en el poder y ayudaba a mantener

⁶ Pereyra, Carlos. Historia, ¿Para qué?, en Pereyra, Carlos; et.al. *Historia, ¿Para qué?*. Siglo XXI editores. México. 2007. p. 18.

un estado status quo, pero no permitió dar cuenta de los hechos vividos.⁷ El discurso histórico fue utilizado para mantener y sostener un régimen político de manera acrítica, sin embargo, en la actualidad ese régimen y esa visión se encuentran en crisis, por lo tanto ese modelo de ver, enseñar y usar la historia son obsoletos.

Ahora, en pleno siglo XXI, nos dice Peter Burke que “La nueva historia, ha acabado interesándose por casi cualquier actividad humana”⁸ y efectivamente el estudio de la historia se ha abierto a múltiples interpretaciones y por lo tanto a diversas utilidades, ahora el discurso histórico no se reduce a su función de conocimiento, cohesión o dominación, posee también una función social cuyas modalidades no son exclusivas ni primordialmente de carácter teórico, el uso del conocimiento histórico plantea que “todo discurso histórico interviene en una determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna.”⁹ En el caso particular del México del año 2014, la pugna por la historia y sus interpretaciones se da continuamente y el aula es uno de los múltiples puntos de conflicto.

La conflictividad actual y la complejidad de los momentos históricos que vivimos, nos obligan a que organicemos el pasado en función de las necesidades presentes, esto es lo que podría denominarse la función social de la historia, pues aunque no haya la intención, la historia nos permite y auxilia a comprender, analizar, leer y dar sentido a nuestro presente. “La historia intenta dar razón de nuestro presente concreto; ante él no podemos menos que tener ciertas actitudes y albergar ciertos propósitos; por ello la historia responde a requerimientos de la vida presente.”¹⁰

Retomando los elementos anteriores, podemos afirmar que la historia ciertamente sirve a la cohesión de la comunidad (Estado, nación, etnia, clase social), este es un elemento que no podemos desligar fácilmente y es por lo tanto un saber integrador,

⁷ López Pérez, Oresta. “Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana” en *La formación de una conciencia histórica*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, págs. 55-74.

⁸ Burke Peter, *Formas de hacer historia*, México, Alianza, 2013, p.16

⁹ Op. Cit. Pereyra, Carlos.

¹⁰ Villoro, Luis, “El sentido de la historia” en Pereyra, Carlos; et.al. *Historia, ¿Para qué?*. Siglo XXI editores. México. 2007. p. 41.

pero de la misma manera que es llevada hacia un sentido particular, puede ser corrida al extremo contrario, la historia puede ser y darnos elementos de crítica del estado actual de las cosas y por lo tanto se convierte en un pensamiento de quiebre. Como afirma Villoro “la historia puede expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y de cambio.”¹¹

Bajo este análisis y posibilidades del saber histórico, volvemos a la pregunta inicial ¿Para qué el estudio de la historia? y ¿Para qué a adolescentes de bachillerato? Sin pretender imponer un punto de vista único, considero que el objetivo de la enseñanza de la historia a jóvenes adolescentes, debe ser el fomento de una conciencia crítica de sus condiciones sociales de vida, que le permitan identificar los orígenes de las virtudes y problemas que aquejan a la sociedad en la que finalmente se encuentra inmerso, impulsarles una visión creativa para que tengan la posibilidad de proponer alternativas viables y con raíces sociales sólidas, no a partir de copias de otros modelos, sociedades o contextos, sino mirando al pasado propio, y finalmente, que posean una actitud solidaria con las diversidades existentes en el México actual y que han sido invisibilizadas por esa historia única y aglutinadora, no con el objetivo de fomentar la dispersión y el desencuentro, sino más bien para la construcción de una sociedad equitativa, respetuosa y solidaria con todos, pero sobre todo, con quienes han sido y continúan siendo marginados. El cómo lograrlo, es en parte la propuesta que este trabajo pretende aportar como una de varias alternativas de la enseñanza de la historia.

Por ello, es necesario proponer e impulsar una nueva forma de enseñar historia, una que fomente el pluralismo, la diversidad y las nuevas perspectivas para comprender lo humano. Como señala Oresta López, “no basta la empatía con pasado, es necesario un compromiso ético con el presente”¹². Para ello es preciso incrementar y vincular la investigación histórica con la docencia y fomentar cada vez más una historia reflexiva y crítica, que favorezca las habilidades para pensar

¹¹ Ibídem, pág. 46.

¹² Op. Cit. López Pérez, Oresta.

históricamente, de ahí la propuesta de este trabajo. Si estamos de acuerdo en este sentido de la historia, ahora es necesario saber si efectivamente se lleva a cabo en la práctica de la enseñanza del bachillerato.

La impartición de la Historia en el bachillerato.

El primer elemento que surge para definir la importancia de la impartición de la historia en la educación media superior, es definitivamente comenzar por definir la importancia de la educación en general. Durkheim¹³ nos dice que la educación es un hecho social que debe ser vista desde la perspectiva de la sociedad que la produce, cada sociedad forja un ideal de hombre y ese ideal es lo que constituye el polo central de la educación. Bajo esta perspectiva, la educación es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que le preceden, siempre con el objeto de desarrollar en los niños y jóvenes un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad para la cual está destinada.

Por esto mismo, la educación cambia con el tiempo y según el lugar donde se imparte, las costumbres y las ideas que impulsa no son creadas individualmente, sino que son producto de la vida en común, son organizadas socialmente y responden a un momento determinado de una sociedad determinada. La educación es por lo tanto un proceso de socialización metódica y contextual. En cada hombre coexisten dos seres: el ser individual y el ser social. La instrucción escolar debe generar y posibilitar la construcción del ser social como el fin último de la educación.¹⁴

Pero la educación en las sociedades industriales se ha ido especializando y jerarquizando cada vez más, por ello, conforme se avanza en los grados educativos y la misma sociedad se complejiza a partir de la producción y tecnología, se hace necesaria una diferenciación educativa. Dice Gramsci¹⁵ que se debe avanzar al mundo moderno mediante la educación técnica, la cual está estrechamente ligada

¹³ Durkheim, Emile. *Educación y Sociología*. Colofón, México, 1984

¹⁴ Ídem.

¹⁵ Para Gramsci este avance en la educación es necesario para la transformación social.

al mundo industrial y ese avance en la educación es necesario para la transformación de la sociedad. Por ello, en el mundo posindustrial, la complejidad de las funciones intelectuales del estado y la sociedad se mide por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización, de tal forma que la función de la escuela es organizar esa tarea educativa y la elaboración del consenso hegemónico que el estado espera de la sociedad.¹⁶

Bajo esta idea de jerarquización y especialización, podemos distinguir entre la educación básica conformada por la escuela primaria y secundaria, y en otro espacio la educación media superior conformada por el bachillerato. La educación básica es masiva y fomenta aptitudes y elementos científicos que el niño no podría construir de manera individual. Mientras que la educación media está enfocada a una minoría escogida, no necesariamente masiva y su gran reto es forjar “una unidad de espíritu a pesar de la diversidad de disciplinas que concurren en esta enseñanza”¹⁷. Es decir, busca preparar a los jóvenes para el mundo adulto que le espera.

La educación en México y particularmente la enseñanza de la historia, como ya se ha señalado en párrafos anteriores, ha jugado un papel fundamental y es un factor determinante para la consolidación de la unidad e identidad nacional: reproduce valores, actitudes y aptitudes que la sociedad requiere para su sano desarrollo, es el elemento principal y central de socialización. Pero este factor de socialización se da fundamentalmente, aunque no de manera exclusiva, en la educación básica, mientras en la educación media a la par de que se mantiene una formación que reproduce estos valores comunes, también es un mecanismo de preparación de los jóvenes en su incorporación al mundo laboral y cívico de la sociedad, en ese sentido, sus elementos formativos son aún más especializados.

Si hacemos un breve recuento histórico, encontramos que en el sexto Congreso Mexicano de Historia celebrado en la ciudad de Xalapa Veracruz en 1943, se

¹⁶ González Rivera, Guillermo. *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Centro de Estudios Educativos, México, 1988

¹⁷ Op. Cit., Durkheim, Emilie.

convocó a una conferencia sobre la enseñanza la historia en 1944, en esta conferencia se declaró que en México la historia debía proponerse dos finalidades: alcanzar la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria. Recomendaba que lo que se impartiera en la primaria fuera lo fundamental y más general, mientras se profundizan esos conocimientos en la secundaria y finalmente en el ciclo preparatorio se centre la enseñanza en la investigación histórica.¹⁸

Como vemos, ya desde viejos tiempos se planteaba que la enseñanza de la historia en el bachillerato no debe ser una mera repetición de lo que se ha hecho en grados anteriores, sino que debe procurarse llevar la enseñanza a un grado superior, a despertar en el estudiante las facultades críticas, de interpretación, análisis y síntesis, aprovechando el bagaje y los conocimientos previos que trae el alumno desde los grados anteriores.

En este sentido, podemos afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales hoy en el bachillerato tiene el propósito de educar para la vida, y particularmente la historia ayuda a hacerlos ciudadanos. En ese sentido la socialización que impone el currículum, será la del hombre que se quiere formar, pero también es un proceso de generación de conciencia en los alumnos, entendiendo esto como el ver la totalidad de la situación en la que los individuos se encuentran y saber accionar en cualquier circunstancia de la vida.¹⁹

Entonces, si la educación media es un proceso de formación y socialización, en que es posible a través de la enseñanza de la historia fomentar la conciencia crítica y por ende la formación de ciudadanos diferentes, podemos entender la importancia que para el currículum de Bachillerato, significa la incorporación de las ciencias sociales en general y de la historia en particular, como disciplinas dentro de los planes y programas de estudio.

¹⁸ Villatoro, María del Carmen. "El Manejo de contenidos en los programas de Historia de México a nivel Bachillerato" en Lerner Sigal, Victoria (comp). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. UNAM-CISE, México, 1990

¹⁹ Mannheim, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, FCE, 1986 págs. 78-131

Como ya se mencionó, durante el siglo XX la escolaridad masiva buscó la homogenización a partir de los libros de texto gratuitos, los cuales contribuyeron a generar una conciencia nacional, pero no a analizar, discutir, discernir ni preguntar sobre los hechos vividos. Pero a mediados de siglo, bajo otros paradigmas, en los años setenta se buscó una formación interdisciplinaria a partir de las ciencias sociales que englobaban entre otras materias a la historia, con el objeto de reorientar su enseñanza, dejando en cierta medida la historia oficial atrás, sin embargo, con este enfoque se aprendió poco de sus contenidos disciplinarios y no hubo comprensión del tiempo histórico. En este contexto en el año 1971, surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que a partir de una visión marxista pretenderá tener una interpretación holística del pasado y del presente.

En 1992 una nueva reforma educativa promovía acciones pedagógicas para formar habilidades intelectuales que posibiliten una mayor comprensión del pasado y del presente, así como una práctica más reflexiva de la enseñanza de la historia, sin embargo, los resultados fueron insuficientes y, por el contrario, se redujo el espacio curricular de la enseñanza la historia y poco se hizo en la formación de profesores.²⁰

En el caso concreto de la historia, en 1992 se buscó una propuesta alternativa y novedosa de su enseñanza, se planteó que los niños aprendieran el tiempo histórico y pudieran ligar esos conocimientos a sus vidas. La historia ya no fue de buenos y malos, se impulsó el estudio de la vida cotidiana como elemento que pretendía fuera interesante y divertido para los jóvenes. El gran problema de ésta reforma, recayó en la inexistencia de textos que apoyaran la nueva visión histórica, sumado al tradicionalismo tan arraigado en el sistema educativo y a una visión supletoria en que se tiene a la historia en el esquema global de educación, elementos que sin duda contribuyeron al fracaso de la reforma pedagógica.²¹

Lorenzo Meyer plantea que, a pesar de la propuesta educativa oficial, en las ciencias sociales no es posible la verdad absoluta y la objetividad, de manera

²⁰ Op. Cit. Oresta López.

²¹ Op. Cit. Villatoro, María del Carmen.

particular, el estudio histórico se enfrenta a la diversidad e interpretación de los datos. Sobre la enseñanza de la historia oficial, es decir, la escolarizada, nos recuerda Meyer, que es un hecho que está cargada de mitos y hace referencia a la construcción selectiva de héroes y villanos; pero un buen momento para enseñar los claroscuros de la historia es en el bachillerato, pues el joven está en mejores condiciones de cuestionarse su propia realidad y su futuro.²² Afirmación con la que coincido plenamente.

Por lo tanto, ante el pobre aprendizaje de la historia en primaria y secundaria, se considera fundamental la historia de México en el bachillerato, pues todo indica que este ciclo es en extremo significativo en su vida escolar, pues por un lado se les prepara para la ciudadanía, y muchos alumnos en sus estudios profesionales, no enfrentarán más un curso formal de historia de México. Ahora bien, en el caso particular de este estudio, es necesario reconocer cómo se ha visto e impartido la asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se lleva a cabo mi práctica profesional y por lo tanto mi investigación.

La impartición de la Historia en el CCH.

En 1971 el Rector Pablo González Casanova crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como parte importante de un proyecto humanista de reforma en la UNAM. En el plan de estudios original, aparecen las materias de Historia Universal, Historia de México I, Historia de México II y Teoría de la Historia en el tronco común. Los maestros que integraron de manera original este proyecto, hicieron una serie de aportaciones a la enseñanza de la disciplina como el uso de los métodos y procedimientos para fomentar el estudio de una historia científica, seria y real de nuestro pasado, en el proyecto original y el ambiente de los profesores y alumnos, había la visión de que los pueblos ocupan el centro de la escena histórica, ese era el objetivo primordial de este plan y de muchos de los

22 Carreño King, Tania y Vázquez del Mercado, Angélica. "La disputa por la Historia patria, una entrevista con Lorenzo Meyer." Nexos XVI, nº 191, noviembre 1993, págs. 41-49.

maestros que siendo muy jóvenes aportaron sus deseos por transformar el estudio histórico y su realidad concreta.²³

El modelo original del Plan de estudios del CCH, se resume en una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el enciclopedismo y proporcionar una preparación que haga énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante. La columna vertebral del plan de estudios incluyó el método histórico social, junto con las matemáticas, el método experimental y el dominio de la expresión hablada y escrita en español, organizado sobre estos cuatro pilares, el proceso educativo estaba orientado a facilitar que el estudiante aprenda a aprender, se forme una actitud comprometida y de cambio respecto de su realidad.

El CCH desde su nacimiento quiso ser e implementar una nueva concepción de la educación, distinta a lo tradicional, más abierta y activa, cercana a los intereses de las clases populares, la visión de una educación de líderes, acrítica y de métodos tradicionales de transmisión de conocimiento quedaban excluidas de este proyecto novedoso.

La intención principal del Colegio se dirigió a cambiar la concepción enciclopédica y positivista del bachillerato en general y del estudio de la historia en particular, en su origen, el CCH fomentó una enseñanza que tuviera como base la interdisciplina a través de sus cuatro áreas de conocimiento y una relación más estrecha entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje: Profesor y alumno, por lo cual se diseñaron espacios y aulas pertinentes para ello. Sin embargo, a lo largo de los años este proyecto ha sufrido modificaciones y sólo se ha cumplido muy limitadamente.

El nacimiento del CCH en la década de los setentas, años de cambios profundos en el país y de sueños revolucionarios, implicará la adopción de la rebeldía de la época, el vestido, el lenguaje, la cultura, la filiación a los diversos aspectos de la izquierda política. Serán también los años de la crisis del desarrollo sostenido del capitalismo,

²³ Nieto López, Jesús. "Notas sobre la enseñanza de la Historia" en Nieto López Jesús, *La enseñanza de la Historia*. Ed. Quinto Sol, México, 1992.

así como de la crisis política que había anunciado el 68, años en donde el capitalismo parecía derrumbarse y el marxismo tomaba por asalto las aulas para crear un incierto futuro socialista.

En ese contexto, en los inicios del CCH, la enseñanza de la historia retomó el marxismo como método de análisis de la realidad presente y del pasado, para muchos profesores y jóvenes se convirtió en una especie de evangelio, fundamento explicativo y totalizante de los fenómenos históricos, durante sus primeros veinte años fueron tiempos en que la mirada y categorías de la dialéctica, los modos de producción y la explotación del trabajo eran las herramientas metodológicas de aprendizaje. La trinchera en donde se impuso esta visión fue la asignatura de teoría de la historia que se ubicaba en el cuarto semestre, aunque su visión atravesaba las materias de Historia de México y Universal.

“Desde su origen, el CCH ha tenido por objetivo la formación de un alumno crítico. La enseñanza del marxismo no fue en estos años un ejercicio de escolástica: un alumno egresado de estas aulas quería estar comprometido con una realidad social. Debía ser activista y constructor de una nueva sociedad.”²⁴ Luego entonces, la enseñanza de la Historia era comprometida con su presente desde el punto de vista de las clases populares.

Sin embargo, los resultados de una actitud crítica no siempre fueron los esperados, para algunos autores, “el marxismo que se enseñó en esos años no era crítico. Pues las nociones abstractas que se le mostraban al alumno carecían de vida. Este marxismo era profundamente simplista. Basta con remitirnos a los planes de estudio de esa época para comprobar nuestra aseveración. Surgía de las páginas de los manuales que se vendían a granel en esa época.”²⁵

A pesar de las dificultades, las ortodoxias mal entendidas y el simplismo del análisis histórico, este modelo permitió en su momento y ha perdurado hasta ahora, que los

²⁴ Torres Salcido, Gerardo. “La enseñanza de la historia y su papel en la formación de los estudiantes” pág. 200 en Lerner Sigal, Victoria (comp). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. UNAM-CISE, México, 1990.

²⁵ Idem.

alumnos, aprendieran a conocer la historia a grandes marchas, como procesos y estructuras coherentes, fruto y obra de sujetos colectivos. En el salón de clase se aprendía a discutir y a colocar una mirada analítica sobre la historia nacional, a convivir en un ámbito de relativa igualdad, en el marco de una concepción donde la única consigna era aprender a aprender y en donde la investigación pasó a ocupar un primer plano, bajo el lema del aprender a hacer.

En la década de los ochentas, con la crisis global del capitalismo, el fin de la guerra fría y la caída del bloque socialista, así como la aparición de nuevos enfoques metodológicos, se hace necesaria la revisión de la forma como se enseña la historia, no para desahuciar al marxismo como tal, sino más bien para dar nuevas alternativas y posibilidades de desarrollo académico a esta visión crítica que se busca conseguir en el plan de estudios y el proyecto CCH.

Dentro de todos estos cambios, la exigencia en preservar el proyecto original del CCH, mantener sus contenidos de trabajo colectivo, interdisciplinario, tolerante en la discusión y la formación de alumnos críticos y capacitados para la indagación científica parece ser un hecho y consenso.

A pesar de que, en el actual plan de estudios modificado en 1995, se quita la materia de Teoría de la Historia dentro del tronco común, con lo cual se da un golpe importante a esta visión metodológica del aprendizaje de la historia, la tradición misma del Colegio, así como los contenidos que se han mantenido en algunos casos, permiten que se siga trabajando bajo una perspectiva crítica del pasado, de tal manera que muchos de sus principios siguen con vida. “En el Colegio de Ciencias y Humanidades la enseñanza de la historia persigue como objetivos dotar al alumno de instrumentos metodológicos para la comprensión de la realidad social y crearle una conciencia social, así como dotarlo de una mentalidad crítica y acercarlo al dominio del método histórico, todo lo cual podrá permitirle el análisis de

su realidad social para explicársela, y para que comprenda el desarrollo del capitalismo en México”.²⁶

Como podemos ver, una característica importante que reviste la enseñanza de la historia en el CCH es que está íntimamente ligada con el cambio social a partir de una historia comprometida, el modelo y la intención es que la enseñanza-aprendizaje tenga la investigación metodológica como eje rector. Se busca concientizar al alumno sobre su realidad, de tal manera que la comprensión del presente es el fin último de la enseñanza de la historia en los jóvenes bachilleres. Con este desglose del cómo se entiende y se ha practicado la enseñanza de la historia en el bachillerato en general y en el CCH de manera particular, ahora podemos ir esbozando una propuesta para mejorar su aprendizaje desde el lugar en que me encuentro.

Cómo enseñar y aprender Historia.

Si partimos del hecho casi generalizado, de que la enseñanza de la historia en la educación básica se hace de manera cronológica, donde influyen altamente las acciones de grandes hombres y ese es el motor de la humanidad, es decir una enseñanza meramente positivista. Entonces hay que reconocer que el objetivo “tradicional” de la enseñanza-aprendizaje de la historia está puesto en la memoria y la acumulación de datos, muchas veces sin sentido, razón por la cual la mayor de las veces es pesada, ajena, aburrida y en muchos de los casos una verdadera tortura para los jóvenes adolescentes.

Para lograr los objetivos de una enseñanza de la Historia que sea significativa para los jóvenes y les permita construirse como sujetos autónomos y sociales, el paradigma constructivista de la educación es el que mejor se acerca a los requerimientos de estos objetivos. Bajo esta idea, el conocimiento de conceptos previos es de suma importancia para el aprendizaje, pues permite establecer relaciones entre lo viejo y lo nuevo. Los estudiantes adolescentes adquieren sus

²⁶ Op. cit. Villatoro, María del Carmen, p. 57

ideas sobre la historia en el medio sociocultural (familia, escuela, medios de comunicación), por lo cual la historia no se puede presentar como acontecimientos ya acabados, sino que necesita ser construida, reflexionada y contrastada con la realidad.

El contenido curricular debe tener sentido y valor funcional para el alumno, es indispensable que el alumno intervenga directa y emocionalmente en su proceso de aprendizaje para que logre una interpretación creativa de los contenidos presentados por el docente. A decir de Hernández Rojas²⁷, el alumno debe ser un sujeto activo con competencia cognitiva para aprender y resolver problemas, mientras que el profesor se convierte en un organizador y creador de las estrategias didácticas para que el alumno aprenda a pensar y aprender, le fomente el aprendizaje significativo y se genere la enseñanza de habilidades cognitivas.

La educación y la enseñanza de la Historia, debe orientarse a lograr un aprendizaje significativo y al desarrollo de habilidades estratégicas de aprendizaje. Sin embargo, debemos estar conscientes, que, en el proceso de enseñanza, el docente tropieza contra tres problemas que son la falta de preparación que arrastran los estudiantes de tiempo atrás, el menosprecio generado en la escuela por la historia y los enormes contenidos que muchas veces incluyen los programas de estudio.

Por lo que se refiere a la falta de preparación previa, en ocasiones no sólo son contenidos específicos los que desconocen, sino que incluye métodos teóricos, así como estrategias y técnicas de aprendizaje como el tomar nota, trabajar en equipo o elaborar algunos productos didácticos como mapas mentales, cuadro sinóptico y otros más.

Lo que se refiere al desprecio por la historia, es en esencia culpa de la orientación que se le ha impartido a su enseñanza, la gran cantidad de datos, fechas y nombres sin conexiones claras, que normalmente se ven como temas aislados y que deben

²⁷ Hernández Rojas, G. *Paradigmas en Psicología de la educación*, México, Paidós, 2013

aprender de memoria para aprobar la materia, pero que al final terminan olvidándose.

Finalmente, el tercer problema redondea lo expuesto anteriormente y tiene su origen en la intencionalidad y concepto de la educación oficial, como un sistema donde los alumnos carecen de conocimientos y van a la escuela no a pensar, sino a acumular datos para avanzar en su conocimiento y grado, lo cual termina reflejándose en los programas de estudio. Es hora de ir construyendo modelos nuevos y alternativos.

Si bien es cierto no podemos reducir el problema sólo a estos tres factores, sí es útil reconocer estos elementos pues son en los que podemos intervenir desde el aula, a pesar de elementos contextuales como la pobreza cultural y económica de las familias de origen, los límites que impone el currículo institucional y el gran peso que juega hoy en día los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El contenido de los programas de historia representa uno de los aspectos centrales para la enseñanza de la materia, el límite que nos impone el número de horas lectivas nos obliga a plantearnos la necesidad de seleccionar contenidos, ya que no se puede enseñar todo. La forma de enseñanza actual alude a la comprensión y al análisis de los procesos históricos y eso obliga a profundizar y no efectuar una revisión exhaustiva de contenidos, por lo tanto, es central ocuparnos del método histórico, para que los alumnos sean capaces de hacer uso del mismo en cualquier circunstancia.

Cómo uno de los problemas centrales de los contenidos a considerar, hay que insistir que éstos deben ser válidos y significativos, pero lo válido y significativo no es igual para todos. La idea principal de la enseñanza de la historia, es que el alumno comprenda el desarrollo histórico, la dinámica de la sociedad y obtenga conciencia social, que se entienda a sí mismo como ser histórico, sujeto y actor de este proceso, así como considerar la realidad presente para el análisis del pasado que abra sus perspectivas de futuro.

Un criterio significativo y de relevancia de los contenidos, debe ser la selección de experiencias de aprendizaje, de tal manera, que se vuelva importante aquel contenido cuyo aprendizaje represente un esfuerzo y permita conocer el método de investigación aplicable. Por ello, es importante fomentar que el estudiante se enfrente a los problemas del historiador, que maneje el lenguaje especializado básico para su nivel escolar, que conozca la forma de aprender el objeto histórico, que cuente con esquemas que le permitan interpretar y comprender los hechos que parecen aislados; esto es que maneje el método histórico, tal como se proponía el proyecto original del CCH.

Dice Andrea Sánchez Quintanar que para enseñar historia sólo se necesita saber dos cosas, la primera es que nada sustituye al conocimiento en la enseñanza de la historia, por lo que no podemos ser improvisados y la segunda es que nadie puede enseñar lo que no sabe ni despertar interés en lo que no le interesa a sí mismo.²⁸ En ese sentido, los profesores estamos obligados no sólo a conocer la disciplina, sino a tener elementos didácticos para atraer a los jóvenes al conocimiento histórico.

El problema central, planteado en estos términos, se puede resumir diciendo que los profesores no saben enseñar Historia porque no saben Historia y en muchas ocasiones desconocen las posibles metodologías, por ello, intentan dirigir el proceso enseñanza aprendizaje como algo externo y ajeno al proceso que tratan de explicar, por ello fracasan. Podría decirse que los docentes conocen de historia, pero desconocen el método de la historia, es decir, no tienen un conocimiento claro de cuál es el proceso que siguen los fenómenos históricos e ignoran cuáles son sus fuerzas motrices fundamentales y de relaciones que intervienen en su desarrollo

Continuando con esta idea, se debe entender que ningún método o técnica es buena o mala en sí mismo, sino que está en función de las condiciones en las que se aplica. Es decir, de los contenidos que se desean ver y del interés y conocimiento del que desea instruirlos. La enseñanza de un método de estudio en tanto que

²⁸ Sánchez Quintanar, Andrea. "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia" en Lerner Sigal, Victoria. (comp). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. UNAM-CISE, México, 1990.

cuenta con técnicas para la investigación y la educación, no es buena ni mala, sino útil o menos útil, según los propósitos para los que se utilizan y las condiciones concretas en las cuales se aplican. Por ello, es importante no sólo dar contenidos, sino mostrar de manera sencilla los métodos, técnicas y herramientas a partir de los cuales se llega a esos conocimientos.

Además del método histórico, los estudiantes deben tener elementos sobre las categorías de conocimiento histórico que deben emplearse para la enseñanza de la historia, tales como ubicación temporal, ubicación espacial, los objetos de la historia, el papel del individuo en la historia, la interrelación de las esferas de la vida social, la relación con el presente.²⁹

Es decir, el docente debe ayudar al alumno a tener una idea clara de la sociedad y de cómo se ha desarrollado su proceso histórico, esa es condición básica e indispensable para entender, explicar y enseñar la historia, ello nos permite comprender la esencia de los fenómenos históricos, de forma tal que el empleo de una metodología adecuada, nos ayudará a resolver con relativa facilidad lo que se quiere enseñar y el cómo enseñarlo. La propuesta de que no puede estar separada la docencia y la investigación adquiere plena vigencia en esta perspectiva.

Para aminorar los problemas que tiene la enseñanza-aprendizaje de la historia en el bachillerato, conviene examinar algunos vicios del docente, pues en buena parte este es el responsable del gusto que puede despertar en los jóvenes por la materia. Debe evitar lo más posible nombres y fechas que no sean pertinentes, no ofrecer una visión mecánica de la historia, utilizar ejemplos que relacionen su vida cotidiana con los temas que se estudian. El Profesor debe fomentar sobre todo el proceso la investigación, para que los alumnos reconozcan y descubran los elementos históricos de su sociedad actual.³⁰

Es imprescindible una docencia que muestre a los jóvenes la esencia profundamente humana de la disciplina histórica, que entienda que la historia la

²⁹ Ídem

³⁰ Dias Pendás, Horacio. "Aprendiendo historia en el Museo" en Nieto López, Jesús, op. cit.

hacen los hombres que colectivamente integran en ella sus anhelos, sus sufrimientos, sus valores morales; que los actores de la historia son personas de carne y hueso envueltos en condiciones concretas, por lo tanto, es necesario ayudar y orientar a los estudiantes para puedan reconstruir ese marco o escenario donde ocurre la historia. No basta con presentarle los hechos, deben buscar interés por reconocer cómo era el mundo, el ámbito cultural, cómo vestían, los alimentos que consumían y cómo los preparaban, dónde dormía, cuál era la forma de vida en los lugares y las circunstancias en que se desarrollaron, así como las distintas clases sociales en que se organizaban y cuáles eran las diferencias y similitudes que existían en todos los aspectos previamente señalados.

Se necesita desmitificar la historia. La historia es como aquellas imágenes que quedan en la mente como fotografías, pero que no son permanentes, sino que se dosifican, pierden o ganan algo continuamente. La historia es reconocer el peso del olvido y del presente, lo que no se contó. La historia patria nunca se terminó y produjo injusticias de manera inevitable por su relación con el Estado y la construcción de identidad. Hoy, se han caído los pilares de la certeza científica, la idea de nación y la llamada historia social como explicación total del pasado, presente y futuro. Estos pilares eran grandes asideros académicos, intelectuales, sociales y hasta existenciales, era la búsqueda de una justificación moral de la historia.³¹

Sí entendemos a la educación como un proceso humano y por lo tanto cambiante y complejo, un espacio donde se busca la producción de cambios, debemos aceptar que la didáctica de la historia, en tanto que uso de técnicas para mejorar la educación, habrá de presentarse con distintas modalidades. Trasformar el proceso enseñanza aprendizaje, implica permitir a los estudiantes actuar en un escenario que ponga en práctica su autonomía intelectual y una auténtica motivación hacia el descubrimiento, por supuesto bajo una guía correcta por parte del Profesor.

³¹ Mauricio Tenorio. *¿Historia... y patria?* Nexos, 1 de septiembre de 2001.

En conclusión, si la importancia de la enseñanza de la historia en el bachillerato es la de formar socialmente a los futuros ciudadanos comprometidos con su entorno social, el papel del profesor debe ser el diseño de estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje significativo, se debe buscar alternativas didácticas que le permitan al estudiante ubicar espacial y temporalmente los acontecimientos históricos para su análisis, a la vez que se promueva la curiosidad en el alumno y se le acerque a otra forma de ver la Historia, una que promueva la construcción de valores y aptitudes diferentes para que el joven se asuma como un sujeto histórico, genere empatía por su pasado y comprenda de mejor manera su presente.

La enseñanza de la historia bajo el enfoque didáctico y el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se basa en el compromiso de los estudiantes con la adquisición de conocimientos de manera autodidacta, así como el uso de fuentes que le permitan adueñarse del conocimiento histórico, pero la historia tiene que adueñarse también del corazón de los alumnos si quiere influir en su formación científica y humana. La formación de valores debe ir pareja a una educación científica. La didáctica de la historia debe enfocarse dentro del concepto que nos plantea José R. Contreras³², quien nos dice que ésta se ocupa de los procesos enseñanza-aprendizaje, y si entendemos la enseñanza como una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza, es imposible para una mirada impasible de la realidad, tiene que intervenir, no puede ser neutral. Para la didáctica el compromiso con la práctica es ineludible. Es necesario que la didáctica se guíe con la idea de emancipación y justicia social, asumiendo el principio de la praxis como parte de su propio cometido.

Para poder generar conocimiento, empatía y conciencia histórica, deben plantearse estrategias didácticas integradas a un contexto global de trabajo, de lo contrario no tendrá utilidad ni valor para el proceso de conocimiento. En el caso de la comprensión histórica debe mostrarse el método adoptado para generar los saberes, y acercar a los alumnos a su utilidad, siempre y cuando su empleo sea sistematizado y organizado correctamente. La ventaja que debe aportarnos esta

³² Contreras, J. Domingo. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal. 1994

estrategia didáctica es su dinamismo al hacer del acto educativo un proceso activo y vívido, fortaleciendo no sólo lo verbal o escrito, sino sumando otras posibilidades de desarrollo que sustituya la simple memorización y amplíe el campo de experiencias del estudiante.³³

Siguiendo estas líneas de pensamiento, este trabajo propone la vista de campo como una estrategia de aprendizaje que acerque a los jóvenes del CCH a hacer uso de algunas herramientas metodológicas del conocimiento histórico que les ayude a tener una visión no memorística de la historia, sino desde una perspectiva más práctica, de tal manera que no sólo les permita construir su conocimiento, sino generar empatía y que les ayude a su formación ciudadana al mirarse como sujetos sociales. Para ello es indispensable tener claridad de los elementos metodológicos y conceptuales que se pretende fomentar en los jóvenes, reconocer el contexto concreto de los estudiantes del CCH y trazar una propuesta práctica y concreta que no permita acercarnos al tan deseado aprendizaje histórico significativo, comprometido y útil para los educandos y su sociedad. En los siguientes capítulos trataremos de dar mayor luz sobre estos elementos.

³³ Ossana, Edgardo, et. al. *El Material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, El Ateneo. 1987

CAPÍTULO 2.

ADOLESCENTES Y ESTUDIANTES DEL CCH: SUS CARACTERÍSTICAS, FORMA DE ESTAR Y PERCEPCIÓN DE LA HISTORIA.

El segundo Capítulo de este trabajo, pretender analizar algunas interpretaciones sobre los conceptos y significados del ser joven, adolescente y estudiante, pues sin duda, el acercamiento a estos conceptos es fundamental para entender a los sujetos de carne y hueso con quienes convivimos quienes impartimos clase en el nivel medio superior, conocimiento sin el cual, no se podría trabajar con jóvenes adolescentes, pues las distancias de edad, vivenciales y de formas de ver el mundo harían imposible ese trabajo conjunto en pro del proceso educativo.

Sin embargo, el acercamiento teórico es insuficiente, pues precisamente la característica de novedad y diversidad que los jóvenes, adolescentes y estudiantes poseen, hace que el acercamiento se dificulte, por lo que en este capítulo también se hará un acercamiento cuantitativo y cualitativo de los intereses y formas de ver la historia por parte de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo, quienes son los coprotagonistas directos de mi labor docente y a partir del análisis, ir trazando propuestas que se acerquen a las características, necesidades y deseos de los estudiantes cch'eros.

Adolescentes, juventud y estudiantes. Un acercamiento teórico para entenderlos.

Estudiar a los jóvenes adolescentes representa un reto intelectual cuando intentamos sistematizar sus particularidades para comprenderlos. La importancia del estudiar ésta etapa de la vida es algo muy concreto y urgente para quienes nos dedicamos a la enseñanza media, el adolescente es el adulto del mañana, es decir, un futuro miembro de la sociedad con todos los derechos y deberes, y si bien es cierto que cada joven es distinto y tiene su historia particular, hay ciertos procesos, así como determinadas características y situaciones que suelen reiterarse una y

otra vez, que conviene conocer para acercarnos al fenómeno de los jóvenes adolescentes.

Los estudios sobre juventud y adolescencia son relativamente recientes. Rocheblave-Spenlé³⁴ nos plantea que estas etapas se encuentran dominadas por el conflicto y cambio, al ser un proceso de transición biológica, psicológica y social, en la que el individuo se encuentra en cierto margen dentro de un conjunto de imaginarios colectivos, que concuerdan con un modo de sociedad que les da sentido, pero ese modo que se impone no siempre está acorde con los deseos de los sujetos sociales que se espera lo asimilen.

Al estudiar el periodo de la juventud y la adolescencia, muchas veces se separa y aísla artificialmente éste periodo de la vida humana, cuando debemos considerarlo sólo un fragmento de un proceso de la construcción del ser humano que en definitiva es una continuidad entre lo que precede y lo que le sigue. A pesar de ello, esta fragmentación es justificada para acercarnos y entender a la juventud y adolescencia como una etapa muy importante y en ocasiones un nuevo nacimiento del ser humano.

En el siglo XIX, la adolescencia no se consideraba diferente de la edad adulta. Los niños llegaban a la pubertad a los 14 o 15 años y comenzaban a desempeñar roles propios de los adultos. Sin embargo, con la llegada de la Revolución Industrial y el progreso científico, se generaron cambios económicos y productivos y, por lo tanto, en las ocupaciones tecnológicas y administrativas. Para Sarafino y Armstrong,³⁵ estos cambios exigían que la transición de la niñez a la madurez fuese prolongada, debido a la necesidad de una mejor preparación para satisfacer esos nuevos y más complejos requerimientos laborales. La sociedad occidental respondió con fuentes educativas, económicas y legales, las cuales aseguraron una instrucción obligatoria,

³⁴ Rocheblave-Spenlé, Anne-Marie. *El adolescente y su mundo*. Editorial Herder. Barcelona. 1989. pág. 10

³⁵ Sarafino, Edward y Armstrong, James. *Desarrollo del niño y del adolescente*. Trillas. México. 1991. pág. 392

restringieron la participación del niño en el trabajo y crearon una dependencia más larga al núcleo familiar mientras el adolescente cursaba una carrera profesional.

Los jóvenes adolescentes actualmente se constituyen como un grupo distinto, con sistemas propios de referencia. Dicha distinción social obedece “por una parte a una defensa contra el estado de indiferenciación y marginalidad que el mundo adulto quiere asignarle, y por otro lado, al hecho de presenciar el aumento de adolescentes en nuestra sociedad gracias, a una razón biológica a partir de la precocidad de la pubertad, y por una razón social, ocasionada por la prolongación de la escolaridad y entrada más tardía en la vida profesional.”³⁶ De tal manera, podemos reconocer que la adolescencia en nuestra sociedad es una etapa distintiva tanto en términos de edad, como de rol social que se le busca imponer normas y cánones de conducta por parte de las generaciones adultas.

Para Virginia Fragoso,³⁷ a lo largo del siglo XX, las concepciones del ser joven se han aglutinado en tres vertientes: La pedagógica: donde el espacio y el tiempo se asocian por lo general a su pertenencia y permanencia en la escuela como alumno o estudiante y su relación con la educación; un segundo aspecto es la biomédico-psicológica, cuyo concepto clave es la adolescencia entendida como período de vida que inicia con la pubertad y los cambios internos y externos que se producen en el sujeto y; finalmente, la visión sociológica, cuyo concepto clave es la juventud y sus implicaciones de relaciones sociales que se crean con su contexto. Es decir, para poder comprender de manera más amplia al grupo de sujetos de éste estudio, debemos entenderlos en sus tres dimensiones, como adolescentes, jóvenes y estudiantes.

Si bien juventud y adolescencia los encontramos imbricados en términos cronológicos en la vida del ser humano, no deben utilizarse como sinónimo, pues juventud se refiere al fenómeno psicosocial, mientras que adolescente implica el

³⁶ Rocheblave-Spenlé., Op. cit. pág. 14

³⁷ Fragoso, Virginia. *Qué dicen los jóvenes frente a las problemáticas de su vida cotidiana en el CCH*. 2013, Revista Eutopía. págs. 26-32

aspecto psicobiológico de ser joven. Sin embargo, debemos tener claridad que juventud y adolescencia ocurren de manera casi simultánea en los estudiantes de nivel medio superior que rondan entre los 14 a 19 años de edad, por lo que de manera constante nos referiremos a ellos de manera indistinta.

Desde la perspectiva sociológica, la juventud se concibe como “un periodo en la vida de las personas que se define en relación al lugar que uno ocupa en la serie de las generaciones: hay una cierta experiencia compartida por haber venido al mundo en un momento histórico determinado y no en otro.”³⁸ Bajo esta visión, los referentes tradicionalmente importantes como la escuela, la familia o la religión pierden sentido para las nuevas generaciones, o en su caso, tienen connotaciones diferentes en función del momento social que se esté viviendo en ese momento.

Lo anterior implica que en muchos sentidos los adolescentes establecen una subcultura propia en busca de una identidad ajustada a sus necesidades, construyen una cultura de lo juvenil, la cual, aunque tiene mucho en común con la del adulto del cual se origina, tiene aspectos particulares y diferentes en gustos musicales, estilos de baile, vestido, actividades sociales y expresiones lingüísticas, acompañado muchas veces de rituales, artefactos y decoración corporal que le son propios. “Los jóvenes se apropian física y simbólicamente de lugares y territorios donde conviven lo cotidiano: Los barrios, las calles, la escuela o la banca. Ante estos cambios, los adultos consideran que los adolescentes son irresponsables y testarudos; y los adolescentes piensan que los adultos son prudentes pero anticuados.”³⁹

A partir de estos elementos identitarios, el joven asume un conjunto de prácticas culturales y conductas sociales. Margaret Mead⁴⁰ subraya la importancia que tiene para el adolescente la elección de un amigo o un grupo de amigos, porque

³⁸ Patricia Weissmann, *La Adolescencia*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina. Documento web <http://rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF> consultado el 10 de febrero de 2015

³⁹ Sarafino, Edward, Op. cit., pág. 425

⁴⁰ Mead, Margaret. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona, Paidós, 1990.

aprenderá pautas de ser y de comportamiento, entre ellos el lenguaje, códigos, vestimenta y música.

A través de la relación con sus pares y su contexto social, los jóvenes adquieren bienes culturales que consumen y adoptan más allá de los espacios formales de socialización como la escuela o la familia. Estos bienes suponen adquirir competencias y saberes muy distantes e incluso contradictorios a los que se ofrecen en su hogar o en las aulas educativas, lo que explica el rechazo y la contradicción de muchos jóvenes a la disciplina familiar y escolar. La contradicción que se genera, “lleva al adolescente a buscar nuevos modelos y elige pautas marcadas por un grupo, los padres se sienten amenazados y rechazados y el adolescente se siente incomprendido entre su medio familiar y prefiere aislarse.”⁴¹

Es durante este proceso que los jóvenes adolescentes se separan paulatinamente del núcleo familiar y adoptan su adscripción a un grupo de pares, viven y experimentan procesos de sociabilización en su vida cotidiana, “entendiendo como sociabilidad a la capacidad que permite al individuo vivir con otros y en grupo, la cual es fruto de la comprensión hacia el otro y de la posibilidad de simpatía y empatía. Simpatía consistente en compartir los sentimientos del otro, sus penas y alegrías; y empatía que designa la facultad de ponerse en el lugar del otro.”⁴² No es raro entonces que dentro de las actividades diarias que realizan los adolescentes, mayoritariamente emplean su tiempo para conversar y estar con sus compañeros, con aquellos que identifican como sus iguales y con quienes han generado simpatía y empatía, dejando en segundo término estar con la familia o estudiar.

Desde la perspectiva psicobiológica, se puede afirmar que la adolescencia comienza con la pubertad, la cual es la fase donde maduran y comienzan a funcionar los órganos de reproducción sexual, se producen cambios corporales en el niño y la niña y se prolonga durante el tiempo que demanda a cada joven la

⁴¹ Tarragona, Marianoga. *El adolescente y las relaciones familiares*, UNAM (FES-ACATLÁN), México, 2004

⁴² Rocheblave-Spenlé., *Op. cit.*, pág. 116

realización de ciertas tareas que le permiten alcanzar la autonomía y hacerse responsable de su propia vida.

Ésta etapa se destaca por una serie de cambios en el desarrollo físico genéticamente controlados, es decir, es un proceso totalmente natural. Se pueden dividir en dos clases: los relacionados con el crecimiento corporal y los relacionados con la madurez sexual. Este crecimiento dura aproximadamente dos y medio o tres años, periodo que en las niñas comienzan entre los 10-11 años, mientras que en los niños inicia a partir de los 12 años de edad,⁴³ razón por la cual, solemos decir que las mujeres maduran más rápido que los varones, pues en realidad su proceso de crecimiento natural inicia antes.

Durante esta etapa, el individuo se integra en la sociedad de los adultos, pero con cierta inestabilidad. Para Anna Freud,⁴⁴ se desarrollan modificaciones en la estructura intelectual del joven en lo referente a su manera de aprender y comprender su realidad, el adolescente alcanza un grado de madurez mental que le permite realizar operaciones mentales respecto de la realidad de manera abstracta, puede estructurar y llevar a cabo las variables de comprensión, síntesis, reflexión, análisis y evaluación sin mucho problema, deja a un lado el mundo concreto y comienza a adentrarse al mundo de la abstracción.

Piaget⁴⁵ nos dice que la tarea fundamental de la adolescencia es lograr su inserción en el mundo de los adultos. Para lograr este objetivo, nos dice el autor, las estructuras mentales se transforman y el pensamiento adquiere nuevas características distintivas respecto a la infancia, es decir, logra tener un pensamiento más complejo gracias al proceso de abstracción y síntesis del que nos habla Anna Freud. De esta manera, el adolescente comienza a sentirse un igual ante los adultos y los juzga en este plano de igualdad y reciprocidad. Piensa en el futuro y quiere cambiar el mundo en el que comienza a insertarse, comparte con

⁴³ Ibidem., pág. 393

⁴⁴ Freud, Anna; et, al. *El desarrollo del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1969.

⁴⁵ Ídem

sus pares sus teorías filosóficas, políticas o religiosas. La discusión le permite aceptar que su verdad es un punto de vista y puede haber otros igualmente válidos. Es decir, la adolescencia es un proceso de distinción y de integración social a la vez.

Durante este proceso de transformación, el adolescente suele presentar algunas manifestaciones preocupantes desde el punto de vista de los adultos de su entorno. Para Patricia Weissmann,⁴⁶ estas manifestaciones abarcan desde el descuido en su aspecto físico, la limpieza y el orden; atravesando por el desafío a la autoridad, manifestada en rebeldía, bajo rendimiento escolar, abandono escolar, hasta conductas que lo ponen en franca situación de riesgo, como ejercicio desprotegido de la sexualidad, consumo abusivo de alcohol y/o drogas, actos delictivos e intentos de suicidio.

Por ello, este proceso de transformación es sumamente complicado y conflictivo tanto para el joven, como para los adultos. Algunas teorías sostienen que los conflictos entre padres y adolescentes no sólo son inevitables, sino que puede ser necesario para que surjan la independencia y una clara concepción del ego.⁴⁷ El conflicto permite a los adolescentes cuestionar las normas morales, las opiniones, las actitudes y los valores con los que lo han educado y adecuarlos a la vida que se construye y al futuro que se imagina.

La adolescencia se distingue desde el punto de vista psicológico como una etapa del desarrollo de la inteligencia, durante ésta, se asiste al desarrollo del pensamiento racional, característico del adulto. En palabras de Rocheblave-Spenlé, “el individuo no se hace más independiente del ambiente, sino que las interacciones individuo-ambiente se hacen cada vez más ricas e íntimas. La sociedad impone nuevos marcos de relación: entrada a la escuela, paso a bachillerato, iniciación profesional, y es natural que el joven se vea obligado a adaptar su conducta a tales

⁴⁶ Patricia Weissmann, Op. cit.

⁴⁷ Sarafino, Edward, Op. cit., pág. 426

cambios”.⁴⁸ El pensamiento racional del adolescente le permite reconocer distintos ambientes sociales y comportarse en consecuencia en cada uno de ellos. Por ello, es que algunos jóvenes harán acciones en la escuela o con los amigos que no sería posible imaginar que actúen de la misma manera en sus hogares.

A pesar de estos cambios en su forma de pensar y el romanticismo que muchas veces construyen, los adolescentes son muy realistas para juzgar qué opiniones son de más valor. Cuando sus actos involucran consecuencias inmediatas, tales como la moda o los gustos en la ropa, los adolescentes aceptan más las opiniones de los compañeros; pero cuando los puntos implican objetivos a largo plazo y códigos morales básicos, prefieren el consejo de sus padres o de algún referente adulto.⁴⁹ Es decir, a pesar del conflicto, los adolescentes siguen viendo al mundo adulto como modelo, ya sea a través de reforzamientos positivos, negativos o del castigo, pero los padres actúan como modelos responsables de los roles que van a desempeñar los hijos en su vida adulta.⁵⁰

El pensamiento racional que desarrollan los adolescentes, no les impide la capacidad de soñar y elaborar proyectos, los cuales “cumplen la misma función que la fantasía y el juego en los niños, les permite elaborar conflictos, compensar las frustraciones, afirmar el yo, imitar los modelos de los adultos, participar en medios y situaciones de hecho inaccesibles”.⁵¹ Es por eso que la juventud se mira como una etapa de construcción de utopías y al adolescente como un soñador que quiere transformar su mundo. Los jóvenes adolescentes suelen ser personas muy realistas que buscan lo imposible, parafraseando la famosa frase del mayo francés.

La adolescencia es también el momento en que se abandona la identidad infantil y se construye la de adulto, al mismo tiempo que se elabora la separación de la familia de origen. Es un segundo nacimiento en el que el joven debe desprenderse poco a poco de la protección familiar. Por ello, durante este proceso de vida, para los

⁴⁸ Rocheblave-Spenlé, Op. cit., pág. 18

⁴⁹ Sarafino, Edward. Op. cit. pág. 429

⁵⁰ Tarragona, Marianoga. Op. cit.

⁵¹ Patricia Weissmann, Op. cit.

jóvenes las dos tareas más importantes a realizar son la construcción de la identidad y el proyecto de vida. Esto permite, por un lado, aprender a convivir, aceptando a los demás, y por otro, mirar el futuro sin temor, darle a la vida sentido.

Lo anterior significa desarrollar y alcanzar la independencia de los padres, construir relaciones sociales maduras con los compañeros y crear-adaptarse a un sistema de valores y la preparación para una carrera profesional.⁵² Para algunos adolescentes esta transición de dependencia en la niñez a la autorregulación independiente está llena de conflictos y tensiones interpersonales que muchas veces no son fácilmente salvables, pero la gran mayoría vive y transita esta etapa sin mayores contratiempos.

Podemos afirmar que la adolescencia en esencia es la etapa de la vida cuando ocurre una decisiva transición de la niñez dependiente a la autosuficiencia psicológica, social y económica de los sujetos, esta transición se refleja no sólo en los aspectos sociales y de convivencia de quien la vive, sino que significa una deconstrucción personal, colectiva y del entorno que adaptan y cimientan los sujetos en su intento de ingresar, tener cabida y proponer el mundo adulto que se desea.

Perspectiva educativa.

La identidad se va configurando de forma permanente a lo largo de la vida, en los espacios de la vida cotidiana y en condiciones sociohistóricas particulares de cada ser humano. Por consiguiente, la identidad tiene un carácter tanto social como individual, se construye a partir de las relaciones sociales, las actividades y las prácticas en las que el individuo se inserta, en un proceso simultáneo de identificación y diferenciación. La escuela al ser un espacio en que los jóvenes adolescentes pasan buena parte de su tiempo y les permite interactuar con otros, es un ámbito principal para la construcción de la identidad, por lo que plantear en

⁵² Sarafino, Edward. Op. cit., pág. 424

posiciones antagónicas el mundo escolar del juvenil no es lo más acertado, por lo menos no para quienes viven la doble relación joven-estudiante.

Dentro de la escuela, el adolescente asume distintos roles, no es únicamente estudiante y alumno; también es amigo, compañero, pareja y muchas formas de identidad y relación. Por lo anterior, interactuar con ciertos parámetros como permanecer en el aula y cumplir con las tareas para acreditar las asignaturas, no es suficiente para el adolescente. Es más, en muchos sentidos, la escuela y sus contenidos pasan a un segundo término, y para los jóvenes la socialización con sus pares se convierte en algo mucho más importante que la educación en sí misma.

Sin embargo, en términos educativos, para el adolescente la orientación vocacional y la perspectiva de su futuro es un elemento primordial que lo ancla a la escuela. El adolescente, al tomar conciencia del tiempo, se da cuenta de su continuidad fuera de su propia experiencia, lo que le permite percatarse de la transformación que sufre respecto de sí y de los otros. Estos cambios y relaciones temporales le permiten hacer referencia al pasado, lo que se expresa en ir soltando los objetos infantiles o la redacción de un diario. En el ángulo opuesto, esta orientación del tiempo, lo lleva a pensar en el porvenir, tal orientación hacia el futuro se anima principalmente en la elaboración de un plan de vida, no sólo en la elección de una profesión, sino en la orientación y dirección que el adolescente da a su propia existencia.

Según Sarafino y Armstrong,⁵³ la decisión vocacional comienza en la niñez y continúa a lo largo de la vida, para los autores, toda persona pasa por tres períodos consecutivos de decisión profesional: el de la fantasía, el de la intención y el realista. En el periodo de fantasía, el niño refleja ignorancia de las funciones laborales del adulto y depende de fuentes imaginarias, es la etapa del astronauta y el bombero, donde el futuro es maravilloso.

Durante el periodo de intención que abarca de los 11 a los 17 años de edad, el pensamiento vocacional se hace complejo y realista, al principio, sus decisiones son

⁵³ Ibidem., págs. 432-433

limitadas y se basan en gustos y desagradados, conforme progresan sus habilidades cognitivas y su conocimiento del mundo, el joven pone más atención a sus habilidades y trata de relacionarlas con sus intereses personales para definir una preferencia profesional, lo cual ocurre entre los 15 y 16 años, en este momento, comienza a incorporar sus valores personales como la satisfacción o el dinero que puede producir una carrera, es en ésta etapa en que se encuentran los estudiantes de bachillerato.

Finalmente, durante el periodo realista, el joven explora los campos más activa y extensamente, investiga para obtener un conocimiento más exacto de motivos, aptitudes y cualidades personales; busca información más concreta acerca de la carrera, se prueba en cursos académicos, programas de entrenamiento o en el trabajo. Poco a poco adapta su concepto de la realidad, restringe el repertorio de elecciones de carrera y trata de obtener la máxima satisfacción personal.

Bajo la idea anterior, se puede asegurar que los estudiantes de educación media superior, están en un proceso de formación identitaria no sólo social, sino profesionalmente, en ese sentido, los subsistemas, modelos educativos y planes de estudio de bachillerato son múltiples, pero resumen sus funciones en preparar a los jóvenes para su ingreso a la universidad o al mercado laboral, o para ambas cosas a la vez. A pesar de ello, Herford⁵⁴ critica a las escuelas porque no preparan eficazmente a los alumnos adolescentes para el mundo del trabajo, desde su punto de vista, a menudo entran en conflicto el tiempo cronológico y el tiempo biológico y que prolongar la duración de los estudios es cronológicamente simple, pero biológicamente complicado, es decir, puede haber jóvenes adolescentes que biológica y psicológicamente no estén preparados para tomar este tipo de decisiones, mientras la escuela considera los problemas de la prolongación de estudios desde un punto de vista meramente cronológico, pero ignora los cambios biológicos que ocasionan una diferencia entre el periodo de inicio y fin de la

⁵⁴ Herford, M.E.M. *Transición de la escuela al trabajo en la adolescencia*. Buenos Aires. Paidós.1972, págs. 18-20.

adolescencia y en los casos donde existen espacios de atención psicopedagógica, éstos terminan siendo insuficientes.

Sin embargo, más allá de estas funciones atribuidas social e históricamente, es necesario reconocer los significados y sentidos diversos que los adolescentes asignan al hecho de ingresar, ir y estar en la educación media. Rescatando a Irene Guerra,⁵⁵ coincidimos en que, entre los jóvenes, el bachillerato (sobre todo el universitario) aparece como un medio para seguir estudiando o conseguir un mejor trabajo, es decir, le asignan un lugar importante en la construcción de su futuro, pero también es un espacio de encuentro y de vida joven, un espacio para estar y conversar con otros, un espacio para disfrutar el presente. Para el joven estudiante, la escuela es un lugar de encuentro con otros estilos de vida y formas de pensar, y por supuesto es también concebido como uno de los espacios privilegiados para conectar y conocer el otro género.

Los adolescentes se distinguen por su heterogeneidad, dan la impresión de dispersión, parece que no tienen tiempo suficiente para hacer lo que les interesa, pero a la vez los concebimos como sujetos que están “perdiendo el tiempo” porque no hacen nada “productivo”. Esta noción especial del estudiante adolescente, se tiene en realidad debido a que emplean mucho tiempo para entrar en contacto, conversar y establecer relaciones con otros jóvenes de su mismo grupo de edad. La escuela se constituye en un espacio privilegiado para la interacción entre pares, se convierte en un espacio de vida juvenil y un lugar donde confluyen distintas visiones del mundo, códigos comunes, intereses y expectativas, así como vivencias compartidas que se generan dentro del espacio escolar, principalmente en el ámbito extracurricular, pero también y en gran medida, dentro del aula.

La relación de los estudiantes con esta cultura escolar, los coloca en posibilidad de acceder a temas que son centrales en su búsqueda de diferenciación del mundo

⁵⁵ Guerra Ramírez, María Irene. “¿Para qué ir a la escuela? Lo significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato” en Eduardo Weiss (Coord). *Jóvenes y bachillerato*. Anuies. Dirección de Medios editoriales. México, 2012. Colección biblioteca de la educación superior. Pág. 34

adulto y de construcción de su propia identidad. En general, podemos afirmar que “es en el bachillerato donde los jóvenes adquieren una mayor autonomía que les permite cierta libertad para pensar y actuar por sí mismos, así como responsabilizarse de su proceso de formación.”⁵⁶ Entendiendo la formación no sólo como formación académica, sino de personalidad.

Bajo esta perspectiva, la escuela tiene que colaborar y estimular procesos de crecimiento social, a fin de que los jóvenes estén mejor preparados, sobre todo pensando en que serán los futuros ciudadanos, debido a esto, los contenidos curriculares no deben ser sólo disciplinares, sino actitudinales, de forma tal que les permita a los estudiantes participar y desempeñar un rol activo en su formación y en la construcción de su responsabilidad con su propia vida y de su entorno social. Por otra parte, la escuela no debe hacer de lado esa vida juvenil que le rodea y se introduce en el salón de clase, es importante que haya un cambio de enfoque, que permita llevar la escuela a la vida cotidiana de los jóvenes adolescentes, es decir, “conducir las actividades escolares a la comunidad en la que se desenvuelve el estudiante, de tal forma que los conocimientos le sean significativos y promueva las interacciones grupales fuera del salón de clase con un enfoque interdisciplinario.”⁵⁷ Razón ésta última de proponer la vista de campo como una herramienta más dentro de este nuevo enfoque donde el estudiante se relacione con sus pares, con su entorno y con los contenidos didácticos.

Características sociales, educativas y culturales del adolescente en México.

Pero si lo anotado anteriormente es la escuela que queremos, debemos contrastarla con la escuela que tenemos, para ello es fundamental conocer a los adolescentes que hay en el bachillerato en México, así como las condiciones de la educación media en nuestro país y de manera particular en el CCH, que es donde personalmente vivo y construyo esta realidad educativa.

⁵⁶ Guerra Ramírez, María Irene. Op. cit. pág. 44.

⁵⁷ Zamora, Paola E. *La Construcción de identidad en la Adolescencia*. Revista Eutopía, págs. 57-63.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ⁵⁸ que entró en vigor en 1990, proclamado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y signado por nuestro país, se reconoce que todas las personas menores de 18 años de edad tienen derecho a una infancia y adolescencia en la que puedan aprender, jugar, gozar de buena salud y desarrollarse independientemente de cualquier característica que los haga diferentes. De esta forma, se reconoce que la adolescencia constituye un momento crucial en términos de crecimiento, formación y desarrollo de las capacidades físicas, psíquicas, mentales, creativas y emocionales de los seres humanos, por lo que es del interés del Estado salvaguardar el desarrollo integral y digno de esta población, a fin de prepararlos adecuadamente para su vida adulta.

Sin embargo, en México la atención a este sector de la población deja mucho que desear y es, por decir lo menos, decepcionante la realidad que viven nuestros jóvenes adolescentes. De acuerdo con el Censo de Población de 2010⁵⁹, en México habitan 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años, de los cuales, 6.5 millones tienen entre 12 y 14 años y 11 millones se encuentran en el grupo de 15 a 19 años, es decir, los jóvenes en edad de estudiar el bachillerato es de aproximadamente 9 millones, a pesar de esto, según datos del mismo INEGI, de la población joven 37.6 por ciento terminó la secundaria, mientras que en 2011 estaban inscritos en alguna institución de nivel medio superior solamente 3 millones 500 jóvenes, de los cuales 2 millones 445 mil tenían la categoría de aprobados, es decir, poco menos del 30 por ciento de los jóvenes en edad de estudiar el bachillerato lo hacen en condiciones regulares.

Por otra parte, de ésta población minoritaria de estudiantes que tienen de 15 a 19 años, el 54.1 por ciento sólo se dedica a estudiar, mientras que el 47.1 por ciento

⁵⁸ ONU. *Convención sobre los derechos del niño*. documento web consultado en http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Discapacidad/Conv_DNi%C3%B1o.pdf

⁵⁹ Inegi, *Censo de Población y Vivienda*, México, 2010

trabaja de manera fija o temporal para apoyarse en sus estudios⁶⁰, estas cifras nos permiten visualizar la falta de oportunidades que tienen los jóvenes adolescentes mexicanos para continuar sus estudios hasta alcanzar un grado superior y quienes tienen acceso, no poseen todas las condiciones óptimas para su desarrollo escolar, personal y profesional.

Otro dato interesante sobre las condiciones difíciles que los jóvenes mexicanos se enfrentan al momento de estudiar, de acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, es que la mayor parte de los jóvenes que abandonaron sus estudios lo hicieron durante su estancia en el bachillerato. De ellos, cerca de 30% manifestó que el motivo por el cual abandonó la escuela fue porque "ya no le gustaba estudiar", pero esta razón constituyó la segunda causa de abandono escolar, pues el principal motivo de deserción escolar es por motivos económicos, ya que "tenían que trabajar"⁶¹. Estos datos nos obligan a visualizar el análisis de la situación educativa de los adolescentes en la coexistencia de dos dimensiones presentes: aquella que remite a su situación socioeconómica y la que es propia de su condición adolescente, su subjetividad, sus preferencias y la construcción de su propia identidad.

Para poder tener una visión más clara de cómo los jóvenes aprecian la educación, consultamos la Encuesta Nacional de Valores de la Juventud 2012⁶², según la información publicada, 8 de cada 10 consultados piensan que la educación se traduce en éxito; 53.5% considera que podrá conseguir un buen empleo, 17.6% afirma que le ayudará a alcanzar un buen desarrollo profesional, en tanto que 9.3% piensa que ganará dinero y 13.5% consideró que les serviría en lo personal como individuos, y dentro de las respuestas menos recurridas, apenas 8% indica que para

⁶⁰ Instituto Mexicano de la Juventud. *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. documento web http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion_ENJ_2010_Dr_Tuiran_V4am.pdf consultado el 2 de abril de 2015

⁶¹ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. *Encuesta Nacional de la Juventud 2005*. Instituto Mexicano de la Juventud. documento web http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf consultado el 3 de marzo de 2015

⁶² Instituto Mexicano de la Juventud. *Encuesta Nacional de Valores de la Juventud 2012*. documento web http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf consultado el 16 de marzo de 2015

obtener conocimientos y 5.5% para un buen desarrollo personal. Como se puede apreciar, los jóvenes encuestados tienen confianza en que, a futuro, habrá oportunidades para realizar sus proyectos personales, a pesar de que casi la quinta parte mostró cierto grado de incertidumbre y las condiciones para estudiar y posteriormente conseguir un empleo son difíciles, los jóvenes ven en la educación una palanca importante de desarrollo social y personal.

La misma encuesta nos informa que el medio de comunicación más usado por los jóvenes para hacerse de información es la televisión con un 61.7% que manifestó hacerlo por esta vía, mientras 11.7% lo hace mediante internet y sólo 4.8% utiliza algún periódico para este fin; Lo cual nos da una idea de la falta de interés a la información política y social, pues casi el 40% de los jóvenes encuestados declaró no leer nunca los periódicos y el 89.6% menciona estar “poco” o “nada” interesado en la política. El interés de los jóvenes se centra en la familia, el trabajo, la pareja, el dinero y la escuela. En contraste, los tres problemas más graves que reconocen del país son la pobreza (57.0%), el desempleo (47.4%) y la inseguridad (41.5%); mientras que la corrupción ocupa el cuarto lugar con 34.2%, seguido de la violencia y el narcotráfico con 25.5%.

Lo anterior nos infiere que si bien los jóvenes no están interesados abiertamente por las circunstancias políticas y sociales macro, sí se preocupan por su entorno más inmediato y a partir de ello logran visualizar los problemas por sentido común y por vivencia directa tal como la pobreza e inseguridad, lo cual abre la posibilidad de trabajar en la escuela estos elementos de formación cívica y social desde los intereses inmediatos de los jóvenes para ayudarlos a construir su propio ser ciudadano.

En la década de los 70 del siglo XX, los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron⁶³ demostraron mediante diversos análisis estadísticos, que la proporción de hijos de obreros que accedían a estudios de nivel superior en su país era mínima en

⁶³ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontanara, 1979.

comparación con la de hijos de la clase burguesa, lo que les permitió concluir que el éxito académico del estudiante está fuertemente determinado por su origen social. Empero, dicho fenómeno no respondía exclusivamente a razones económicas, sino debía observarse la existencia de un choque entre la cultura de origen de los alumnos y la que se promovía en la escuela. Bourdieu introdujo la noción capital cultural como el conjunto de cualificaciones intelectuales con que un individuo cuenta y que acumula a lo largo de su vida, de tal forma que los alumnos de clases altas tienen ventajas sobre el resto debido a que su capital cultural los predispone a adaptarse más fácilmente a los modelos, reglas y valores que rigen a la institución escolar.

Con relación a lo anotado previamente, podemos afirmar que el capital cultural familiar es otra parte importante del análisis de las actitudes, valores y orientaciones de los jóvenes hacia la educación. Los antecedentes escolares de la familia han sido reconocidos en distintas investigaciones como uno de los factores de mayor peso en la conformación de éste capital cultural. “En términos de probabilidad, los jóvenes que provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo tienen menores posibilidades de asistir a la escuela que los que provienen de hogares de nivel medio o alto. No es casualidad que sea en el bachillerato universitario donde hay mayor apoyo y mayores niveles de escolaridad de padres y hermanos.”⁶⁴

De lo anterior, podemos sugerir que el problema de la desescolarización y deserción juvenil de las escuelas tienen que ver en gran medida con su situación socioeconómica y el capital cultural del que dispone, pero no podemos omitir que otros factores que pueden estar detrás de estos fenómenos seguramente tienen que ver con los mismos adolescentes, tales como el momento en que están viviendo internamente, su necesidad de ganar un espacio de mayor “libertad” alejado de los mandatos familiares, o vivir un momento de rebelión necesario para su constitución como sujeto adulto. Tanto los aspectos socioeconómicos, culturales y psicológicos son aspectos que impactan en su relación con la escuela

⁶⁴ Guerra Ramírez, María Irene. Op. cit., pág.59.

Otro elemento importante en el estudio de la relación de los adolescentes con la escuela son los docentes, no podemos omitir que en el trato diario con los alumnos adolescentes, “muchos profesores suelen quedar perplejos y les es imposible decodificar los discursos juveniles y establecer un diálogo con ellos, “no los entienden, y menos aún logran hacerse entender”.⁶⁵ Tienen ante sus ojos, un aula llena de adolescentes a quienes identifican con el caos que los lleva a añorar a alumnos menores por pasivos o mayores por su interés, pero en cualquier caso, alejan discursiva y emotivamente al adolescente del aula.

Por ello, para quienes hemos decidido ser parte de la formación de jóvenes en el bachillerato, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, es indispensable que como docentes reconozcamos perfectamente quiénes son esos individuos que tenemos enfrente y a quienes nos encontramos diariamente, pues si no somos capaces de reconocer a nuestros interlocutores, no habrá diálogo y mucho menos formación, por ello, en las siguientes líneas trataré de hacer un acercamiento a estos jóvenes cch´eros a quienes va dirigido este trabajo.

Los adolescentes del CCH, una forma de estar y ser.

Los jóvenes de hoy están llenos de curiosidades y potencialidades que la sociedad pocas veces reconoce y valora a partir de sus normas y consensos convencionales. Por ello es conveniente realizar el esfuerzo de conocer a ese joven en sus opiniones, necesidades, gustos, problemas y preferencias, así como las actividades y la diversidad de prácticas que realizan. Se parte de la importancia de conocer mejor a los jóvenes del bachillerato universitario particularmente del CCH, en el contexto actual marcado por la fragmentación del vínculo social y el desvanecimiento de los marcos sociales tradicionales que en otros tiempos orientaban la acción de los individuos.

⁶⁵ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). *La escuela y los adolescentes*. 2009. Documento web <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/022009.pdf> consultado el 01 de abril de 2015

En la actualidad, en el área metropolitana del Distrito Federal, el bachillerato de la UNAM, sigue siendo el subsistema de educación media superior que tiene mayor demanda, sin embargo, en 2013 recibió sólo al 22.3 por ciento de los 160,546 adolescentes que solicitaron su ingreso, es decir, la UNAM tuvo 35,801 nuevos estudiantes en sus aulas. Este dato es sumamente importante, pues si bien es cierto, como hemos señalado durante este trabajo, los adolescentes comparten ciertos rasgos y características, la población que atendemos en el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene también sus particularidades que es importante remarcar.

De este universo de nuevos bachilleres universitarios, el CCH atiende en promedio a 18 mil alumnos, que representan el 54 por ciento de los jóvenes que recibe la UNAM cada año en alguno de sus modelos de educación media superior. La característica poblacional de nuestros alumnos demuestra que el 81.4 % tienen entre 14 y 15 años, mientras que 11.5% tiene 16 años, 6.2% tienen entre 17 y 20 años y sólo el 0.8% es mayor de 20 años.⁶⁶ Lo cual nos habla de una población netamente de adolescentes en este nivel educativo, esto parecería obvio, pero hay que señalar que el CCH en su modelo original planteaba la posibilidad de abrir sus puertas a alumnos trabajadores y de mayor edad que hicieran estudios de bachillerato, pero con la modificación al plan de estudios y la desaparición de los cuatro turnos en 1995, esta posibilidad se ha ido cerrando.

Actualmente, de la situación socioeconómica de los estudiantes del CCH podemos decir que en su mayoría vienen de capas medias y bajas de la ciudad de México y su área metropolitana, lo anterior se infiere por los datos que la misma DGCCH nos presenta y que nos dice que la escolaridad máxima de los padres es de bachillerato con un 70%, mientras sólo un 22% tiene licenciatura, en el caso de las madres estos datos disminuyen al ser 81.9% con una escolaridad máxima de bachiller y sólo un 15.5% con licenciatura.

⁶⁶ Muñoz Corona, Lucía Laura (coord.). *Población Estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. CCH UNAM. 2012

Los datos del nivel de ingreso salarial son también muy interesantes, el grueso de la población estudiantil se encuentra entre 2 y 4 salarios mínimos de ingreso familiar, representando el 40% de los estudiantes; mientras un 20% se encuentra por debajo de este rango y otro 20% se encuentra en el rango de 4 a 6 salarios mínimos, sólo 18% tiene ingresos superiores a los 6 salarios mínimos. Eso indica que el nivel socioeconómico de las familias de donde provienen nuestros estudiantes no corresponde a los sectores más desprotegidos de la sociedad, pero tampoco provienen de los sectores de mayor poder adquisitivo, podríamos decir que provienen de capas medias pobres, además de los datos de ingreso económico, los datos recogidos nos muestran que 82% cuenta con celular propio y 58% con computadora en casa, la mayoría tienen uno o dos hermanos y viven con sus padres, quienes son la principal fuente de ingreso.⁶⁷

Por otra parte, en 2013, la Secretaría de Planeación del CCH⁶⁸ hizo una encuesta que constó de 130 preguntas, las cuales fueron respondidas por alumnos inscritos en el ciclo escolar 2012-2013 de los dos turnos de los cinco planteles, dicha encuesta buscaba tener una visión más clara de las características, necesidades e inquietudes de nuestros jóvenes estudiantes. Con relación a sus antecedentes escolares, la encuesta mostró que la mayoría de los estudiantes proceden de escuelas secundarias públicas, en donde culminaron sus estudios en tres años sin haber presentado ningún examen extraordinario y más del 60% de los casos, con un promedio superior a ocho.

La información anterior nos muestra a jóvenes adolescentes con actitudes positivas frente al estudio, pero en su ingreso al CCH, se enfrentarán por primera vez a un ambiente diferente y esto los descoloca de su ser estudiantil. De acuerdo con Gimeno,⁶⁹ el ambiente escolar articula un conjunto de condiciones, objetos, prácticas y relaciones que genera la atmósfera particular que se respira en cada

⁶⁷ Ídem.

⁶⁸ Muñoz Corona, Lucía Laura, et, al. *“Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH”* en Revista Eutopía. Colegio de Ciencias y Humanidades. Tercera época. Año 6. Número 19. Julio-diciembre 2013. págs. 13-25.

⁶⁹ Gimeno, José. *La transición de la escuela secundaria*, Madrid, Morata, 1997

escuela y se traduce en aspectos como el sentido de pertenencia institucional, la configuración y apropiación de espacios escolares, los ritmos, las formas de trabajo académico y sobretodo la naturaleza de los vínculos que establecen los actores que conviven en la escuela.

El bachillerato es sin duda un nivel educativo marcado por la transición, las condiciones propias de los alumnos, el ambiente escolar nuevo y las experiencias escolares son totalmente diferentes a las vividas por los adolescentes en otros momentos de su vida educativa. Así, el bachillerato se convierte en un camino que transitan diferentes tipos de personas que conducen su vida de diferente forma y responsabilidad, por ello los recorridos siempre terminan teniendo distintos destinos. Pero a pesar de las diferencias, “el bachillerato termina siendo un lugar de confluencias de diferentes necesidades que consideran necesario el atravesar ese espacio para seguir cada uno la ruta hacia una meta propuesta.”⁷⁰

La forma en que el cambio escolar y la meta a obtener es interpretado, varía según la condición de cada estudiante, mientras que para algunos se convierte en un reto para el ejercicio de la libertad y la conquista de su independencia, para otros representa un estado de inseguridad, una sensación de abandono, desamparo e incertidumbre. No obstante, en la mayoría de los casos, hacer el recorrido enriquece sustancialmente la experiencia de vida. El bachillerato será en muchos jóvenes una etapa formativa muy importante en sus vidas, por ello es fundamental hacer de este espacio uno en el que se generen espacios de convivencia, formación y recreación idóneos para los futuros adultos de nuestra sociedad.

Ante esta perspectiva, es sustancial inspeccionar el cómo ven los jóvenes a su escuela. En el caso del CCH, la mitad de los estudiantes manifiesta que lo que más le gusta de la escuela es el ambiente escolar, mientras que el 37% valora los aspectos académicos, un 10.28% las instalaciones y sólo el 3% los servicios.⁷¹ Sin

⁷⁰ Guerrero Salinas, María Elsa. “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato” en Eduardo Weiss (Coord). *Jóvenes y bachillerato*. Anuies Dirección de Medios editoriales. México, 2012. Colección biblioteca de la educación superior. pág. 126

⁷¹ Muñoz Corona, Lucía Laura. Op. cit., págs. 13-25

embargo, esta visión por el gusto del ambiente, no los distrae del todo de su responsabilidad como alumnos, la expectativa de los estudiantes de continuar una carrera en el nivel superior es un elemento central y frecuente entre los jóvenes del colegio, para la mayoría de ellos, los estudios de bachillerato significan una parte fundamental en la ruta de avanzar a sus estudios superiores, ven su paso por el CCH como “un tiempo-espacio transitorio, casi como una moratoria, es un espacio de libertad, sociabilidad y responsabilidad”⁷² antes de iniciar una nueva etapa, ahora sí de máxima responsabilidad como lo son los estudios superiores.

El ambiente y sociabilidad juvenil con la que tanto se identifican los estudiantes está caracterizada en el gusto por convivir que se observa en los diferentes espacios de la escuela, tales como las explanadas, las bancas como sitios de reunión e incluso el aula, lugares donde “se hace posible sostener largas conversaciones, escuchar música, recibir visitas de los amigos, comer o incluso ingerir bebidas alcohólicas dentro del aula, dependiendo la estructura de la asignatura y contenidos o por el estilo del docente titular”.⁷³

La vida juvenil que se manifiesta en la escuela no es algo extraordinario, más al contrario, en el caso del CCH es una constante. Los estudiantes de nuestro bachillerato universitario sin duda encuentran diversas maneras de llevar sus intereses al contexto escolar. Lo que llama más la atención es que los alumnos logran introducir estos intereses en las entrañas de la escuela, en un terreno de juego donde no son ellos, sino los docentes y la institución quienes en apariencia controlan la situación, es decir, hacen vida juvenil en el aula, recinto visto tradicionalmente como el ágora de la sabiduría y no del encuentro.

Si la sociabilidad entre pares se genera de manera tan intensa y prácticamente en todos los espacios de la escuela, es porque algunas características del modelo educativo del CCH lo permiten. El modelo educativo del Colegio busca afirmarse

⁴² Guerra Ramírez, María Elena. Op. cit., pág. 38

⁷³ Ávalos Romero, J. “Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula” en Eduardo Weiss (Coord). *Jóvenes y bachillerato*. Anuies Dirección de Medios editoriales. México, 2012. Colección biblioteca de la educación superior. pág.100

como espacio de crecimiento en la libertad y responsabilidad, procura que los alumnos sean los protagonistas de sus procesos de aprendizaje, por este motivo nadie los obliga a entrar a clases y ellos deben aprender a ser responsables por sí mismos de su avance y progreso educativo. Tampoco hay restricciones sobre su acceso al plantel a lo largo del día, pueden ingresar o salir cuando ellos lo determinen, por lo que su estancia en la escuela puede ser tan breve o prolongada como ellos lo decidan, un joven puede permanecer en el plantel todo el día y no necesariamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional de contenidos disciplinares.

Otro de los elementos que ayudan a fortalecer estos vínculos sociales tiene que ver con la distribución de los espacios y la existencia de áreas verdes. El hecho de que se sienta la amplitud espacial de los planteles al ingresar y la existencia de muchas jardineras y bancas, propician un ambiente agradable que invita a una permanencia prolongada, muchas veces como ya se dijo, por razones que no tienen relación con lo escolar. En este contexto hay algunas condiciones institucionales como la libertad y la arquitectura-estructura escolar que posibilitan la vida juvenil en la escuela.

Es importante señalar estos elementos ambientales, pues la experiencia escolar no se restringe a las vivencias de los sujetos en tanto estudiantes exclusivamente dentro del salón de clases, también incluye su experiencia de vida como jóvenes, por ello es trascendental analizar esta dimensión considerando que tiene lugar tanto en espacios curriculares como extra curriculares bajo el influjo cultural y social de la institución.

Un ingrediente muy importante en la conformación de este ambiente es el descubrimiento por parte de los jóvenes adolescentes de mucha gente nueva que toma presencia en el horizonte de vida de los estudiantes. Estos nuevos sujetos de alguna forma escenifican la apertura a un mundo desconocido que invita a la aventura de vislumbrar nuevos paisajes y exige ciertos ajustes en las formas de conducirse. Esta percepción de mucha gente nueva, en gran medida también se da

debido a que en la secundaria existe un ambiente homogenizante, los estudiantes traen el mismo uniforme y siguen las mismas reglas, de este modo, el ingreso de los jóvenes al CCH configura un ambiente con experiencias culturales inéditas que formulan otras oportunidades de desarrollo al poder desplegar una identidad personal y grupal a través de la moda, el vestido, la música y el lenguaje.

Otro factor importante en la conformación de las nuevas experiencias académicas, la viven los estudiantes en el aula, en donde la figura del profesor si bien está presente de manera permanente, a veces ocupa un papel protagónico y en ocasiones se asume como un actor secundario, dando a los alumnos la batuta del proceso enseñanza-aprendizaje. El modelo educativo del CCH propone que el profesor se posicione en ocasiones como puente entre saber disciplinario y su utilidad para la vida, convocando a realizar trabajos en equipo, estimulando o desalentado el aprendizaje, pero dejando huella en la vida de los jóvenes.

Dentro de todo el ambiente nuevo que se genera en el Colegio, el aspecto más destacado por los estudiantes del CCH es la libertad, aunque como bien lo explica Elsa Guerrero⁷⁴ este concepto tiene varios significados para ellos: es la posibilidad de decidir sobre sus actividades escolares cumpliendo o no con ellas a partir de manejar sus propios tiempos para cada una de ellas; es la capacidad para pensar por sí mismo y llegar al razonamiento sin la presión de una autoridad externa, sino como resultado del ejercicio de la autonomía y compromiso con uno mismo, lo cual implica hacerse responsable de la propia formación, tiene libertad de pensar y ser quien ellos quieran. Si bien muchos estudiantes reconocen y valoran positivamente la libertad, ésta adquiere mayor fuerza en tanto que, a través del ejercicio de la libertad, adquirieron responsabilidad.

En este sentido, la dicotomía en donde los adultos exigen más responsabilidad y el adolescente demanda más libertad⁷⁵ no son irreconciliables. El CCH promueve que, a partir del ejercicio de la libertad, los estudiantes entiendan también la

⁷⁴ Guerrero Salinas, María Elsa. Op. cit., págs. 131-148

⁷⁵ Tarragona, Marianoga. *El adolescente y las relaciones familiares*.

responsabilidad que ello conlleva. Esto no significa que hay que dejarlos en completa libertad, todo adolescente busca y necesita la contención de los adultos para poder construir su propio espacio, encontrar su lugar en el mundo. Los jóvenes necesitan contar con mayores que lo respalden desde espacios reales (la casa, la escuela, el trabajo), brindándole reglas claras acerca de lo que está permitido y lo que no, y respetando a su vez esas mismas reglas.

El máximo bien del que puede disponer un adolescente es la libertad para tener ideas y actuar por impulso. Si se le otorga demasiada responsabilidad, pierde esta posibilidad de inmadurez, de rebelión y se empobrece su actividad imaginativa. La confrontación con los adultos en el plano simbólico permite poner en juego la fantasía del asesinato, sin llegar al asesinato en lo real.⁷⁶ Por ello, es de suma importancia que la escuela promueva espacios de libertad y responsabilidad que le permita a los estudiantes adolescentes construirse como personas sanas, responsables de sí mismas y con su entorno, que les permita construir la identidad y diferenciación necesaria para introducirse al mundo que los adultos le dejan, esto debe una de las razones de la enseñanza de la historia en el bachillerato, la construcción de ciudadanos que valoren la libertad, la responsabilidad y la solidaridad social.

Ahora bien, así es como nosotros queremos que los jóvenes vean el estudio de la historia, pero otra cosa es como ellos la perciben. A partir de una encuesta realizada a 150 alumnos de ambos turnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, quienes cursaban el cuarto semestre en la institución, pudimos obtener la siguiente información.

Perspectivas de los estudiantes del CCH frente a la escuela y el estudio de la Historia.

En términos generales, podemos afirmar que el promedio de edad de los estudiantes de cuarto semestre del CCH es de 17 años, a pesar de si hay algunos

⁷⁶ Weissmann, Patricia., Op. cit.

alumnos que sobrepasan los veinte años, son los menos, es decir, se confirma que nuestra población objetivo es de adolescentes en su gran mayoría. Igualmente, a lo largo de tres semestres en su desempeño académico los datos obtenidos arrojan que su promedio de calificaciones es de 7.9 y adeudan tres materias, es decir, una por semestre aproximadamente, lo cual nos habla de estudiantes que como se señaló páginas antes, vienen de un sistema en el que no adeudan materias y obtienen altas calificaciones, pero al llegar al CCH eso cambia, y aunque no es motivo de esta investigación dar una respuesta a este fenómeno, podemos advertir que una posible causa es la libertad de la que gozan en el Colegio, pero la poca responsabilidad que asumen con esta libertad.

Cuando a los jóvenes cch'eros se les cuestiona sobre por qué es importante para ellos asistir y estudiar en el CCH, la respuesta que más les identifica es para continuar estudiando con un 39 por ciento que contestó en este sentido, seguido de obtener conocimientos importantes para la vida con un 36 por ciento y contrario a lo que pudiera pensarse, sólo el 12 por ciento aceptó que lo que más le identifica es conocer gente nueva. En este sentido, los jóvenes tienen claro que el bachillerato universitario es una fase que deben atravesar para obtener un grado universitario, aunque a veces este tramo no es totalmente terso.

El CCH es para los jóvenes adolescentes que lo cursan un espacio de libertad y responsabilidad, así se identifican mayoritariamente los estudiantes, pues cerca del setenta por ciento de los muchachos contestaron en ese sentido al significado del CCH y cómo lo viven. Esto significa que, si bien la libertad es algo que valoran del modelo educativo, también les exige una alta responsabilidad individual para no perderse en ese ambiente laxo que muchas veces significa el Colegio, por ello, libertad y responsabilidad son dos fuerzas que deben permitirnos construir con los jóvenes el conocimiento y ayudarlos a construirse como personas y ciudadanos.

La responsabilidad de los jóvenes, muchas veces cuestionada, puede observarse con la respuesta planteada sobre el número de horas dedicadas a realizar tareas, actividades culturales o recreativas; a pesar de que la cantidad de tiempo dedicado

a cada una de estas actividades es muy similar entre las tres, las horas dedicadas a las labores académicas es ligeramente mayor con 5.6 horas semanales, contrastadas con las 5.2 y 5.1 horas brindadas a la cultura y recreación respectivamente. Los estudiantes del CCH se divierten como cualquier adolescente, pero no dejan de lado sus actividades académicas que ocupan un tiempo importante en su cotidianidad.

Por otra parte, cuando a los jóvenes se les cuestiona sobre lo que más les gusta del CCH, las respuestas más recurrentes son el modelo educativo y el ambiente de libertad, lo que seguramente da un sentido muy fuerte de identidad con el Colegio, al ser dos elementos distintivos de este sistema de bachillerato, sin embargo, a la pregunta sobre el gusto por el contenido de las materias, la mayor parte de los jóvenes contestan que les gusta mucho y sobre la forma de dar clase sólo es regular su gusto en la mayoría de los jóvenes. Estos datos nos dicen que, si bien el modelo educativo del Colegio es atractivo para los jóvenes, su aplicación práctica tiene dificultades para llevarse a cabo y concretarse, por lo menos desde la visión de los estudiantes.

Sobre el gusto por la materia de historia, podemos observar que es la materia que ocupa el último lugar en la preferencia de los estudiantes en el conjunto de seis materias que cursan en el cuarto semestre, aunque tampoco es la más desagradable, pues ese lugar lo ocupa la materia de matemáticas, seguido por física e historia. A pesar de estos datos que pudieran ser desalentadores, más adelante veremos que esta aversión a la materia de estudio no es sinónimo de disgusto por la historia como conocimiento, sino más bien a la forma en que se imparten los cursos.

Ya adentrándonos a lo que sería el estudio de la historia, el acercamiento a los lugares históricos y los saberes culturales por parte de los estudiantes, se les preguntó sobre su asistencia a sitios arqueológicos, museos, edificios históricos y museos. De las respuestas obtenidas, podemos señalar que el lugar más visitado es el museo, pues un 84 por ciento de los estudiantes refiere haber asistido a uno

en el último año, siendo los sitios arqueológicos los menos concurridos pues sólo 53% respondió afirmativamente haber visitado últimamente alguna.

Y si son los museos los más visitados, el *Nacional de Antropología e Historia* es el más nombrado por los estudiantes, seguido del *Universum* y *Memoria y Tolerancia*, es decir, el museo es un recurso al que los jóvenes han tenido acceso para el aprendizaje de la historia; por su parte, el sitio arqueológico más visitado es *Teotihuacán*, seguido de la *Plaza de las Tres Culturas* y el *Templo Mayor*, todos dentro del área metropolitana de la ciudad de México, lo cual nos indica que las posibilidades de asistir a sitios arqueológicos externos a su entorno no es muy alta, pues sólo ocho alumnos manifestaron conocer sitios arqueológicos fuera del área metropolitana (*Chichen 'Itzá*, *Montealbán* y *Tulum*), lo cual representa el 6 por ciento del universo consultado, por lo cual podría representar un rango de oportunidad e interés para los jóvenes para acercarse al estudio y conocimiento histórico. Datos similares arroja la pregunta sobre edificios históricos y monumentos.

Continuando con el análisis de nuestra encuesta, los alumnos consultados, consideran que el grado de importancia del estudio de la historia es mayor para entender las causas y consecuencias de los procesos sociales, seguido del entendimiento del presente y la forma de pensar y vida cotidiana de las personas y sociedades, siendo el menos importante el conocimiento de fechas, datos y nombres de personajes; en este sentido, los estudiantes manifiestan un claro alejamiento de la historia tradicional y positiva, frente a los nuevos planteamientos historiográficos, aunque no tengan los elementos teóricos para definirlos, sin embargo, aparentemente, la historia que consideran menos importante, es la que más se enseña en los centros educativos.

Si analizamos las respuestas de los jóvenes sobre su gusto por la historia en general, podemos observar que ésta se encuentra dividida en tercios muy similares, mientras que a un 36% no les gusta la historia, a un 22% le parece indiferente y un 42% tiene un nivel de agrado por el conocimiento histórico, aunque es mayoría los que manifiestan que les gusta la historia, dato aparentemente contradictorio cuando

se confronta con el resto de las asignaturas que cursan, no es significativa la distancia con aquellos que dicen no gustar de ella y quienes se manifiestan indiferentes.

Dentro de los gustos por el conocimiento histórico, el estudio de causas y consecuencias sociales y económicas, así como la vida cotidiana y las batallas son las más aceptables, mientras que nuevamente son las fechas y nombres de personajes los que menos atraen a los estudiantes del CCH, lo cual parece confirmar lo dicho en el párrafo anterior sobre esta visión empírica de la historia a la que los jóvenes de manera subjetiva y llevados por el mero gusto les acercaría a las nuevas modalidades historiográficas, alejados de las historia de bronce de héroes y efemérides.

Finalmente, al indagar sobre el uso de materiales y actividades didácticas, se puede afirmar que la más recurrida por los profesores de historia en el Colegio son en orden de utilización los organizadores gráficos (mapas mentales, conceptuales y líneas del tiempo), seguido por el libro de texto, textos especializados y películas, mientras que las actividades lúdicas como el juego de roles y juegos didácticos, así como la visita a sitios históricos y arqueológicos y el uso de la novela histórica son los menos recurridos por los docentes.

Pero al preguntarse a los alumnos por el gusto que tienen sobre estos materiales y estrategias utilizadas en el aula, podemos advertir que son precisamente las tres más usadas, las que más desagradan a los estudiantes, es decir, no les atrae los libros de texto y los textos especializados y en menor medida, pero en ese orden los organizadores gráficos. En este rubro es importante señalar dos aspectos que me llamaron la atención, por una parte, que coincida como espejo el uso continuo de los materiales didácticos señalados con el desagrado estudiantil y por el otro lado, que se acompañe en el enfado, aunque no en el uso de los profesores, a la novela histórica, lo cual hace ver la aflicción en general que tienen por la lectura los alumnos del CCH. Lo cual significa que se debe buscar nuevas formas de llevar a

los estudiantes al conocimiento, sin necesidad de renunciar al gusto por los textos, y aunque este trabajo no tiene ese objetivo, me pareció pertinente señalarlo.

En el extremo opuesto, es decir, en el gusto de los alumnos por ciertas estrategias y materiales didácticos, tenemos que los que más llama la atención son las visitas de campo a sitios históricos y arqueológicos, la visita a museos y el uso de películas en ese orden; es decir, la visita de campo a pesar de ser la menos requerida por los profesores del CCH, es la más llamativa para los estudiantes, seguramente por su posibilidad de salir no sólo del aula, sino de la escuela misma, lo cual ya lo hace atractivo en sí, en esta veta importante de posibilidad es que la propuesta de hacer de la visita de campo una estrategia didáctica encuentra su justificación. Al final de este trabajo de investigación se anexan los cuadros y gráficos elaborados a partir de la encuesta realizada para quien busque y desee encontrar otros significados que un servidor no fue capaz de observar.

Si como hemos visto, los estudiantes del CCH son jóvenes, adolescentes y estudiantes con todo lo que ello implica, tanto en sus cambios internos y sus necesidades, pero también en sus intereses como sector social, podemos entender los distintos roles que asumen en tanto alumnos y la cultura juvenil que construyen en los salones de clase, pero también fuera de ellos. La posibilidad de hacer de esa convivencia juvenil un pretexto para el aprendizaje, al proponerse al joven salir del aula y visitar sitios históricos en un ambiente flexible, pero controlado, puede ser de gran ayuda para el aprendizaje.

Precisamente, es a partir del reconocimiento de nuestros sujetos en el proceso de aprendizaje en el bachillerato como jóvenes adolescentes, quienes viven procesos biológicos, psicológicos y sociales particulares, que están construyéndose como individuos funcionales en lo personal y para la sociedad, que la propuesta didáctica que iremos construyendo se considera pertinente. Sobre todo, bajo la perspectiva de que la escuela debe colaborar en los procesos de crecimiento social del joven estudiante, a fin de ayudarlos a construirse como ciudadanos y sujetos comprometidos éticamente con su presente y su contexto.

Por otra parte, como hemos señalado en el cuerpo de este capítulo, los estudiantes del CCH son en términos generales de capas medias de la sociedad, lo cual significa que sus saberes culturales son limitados, eso incluye su conocimiento de lugares de memoria y sitio históricos, por lo tanto, la visita de campo es una posibilidad de brindar estos saberes y experiencias a éstos jóvenes que han sido excluidos por motivos sociales de los mismos.

Finalmente, hemos visto cómo el problema que los jóvenes tienen con la historia no son sus contenidos ni su método u objetivos académicos, sino más bien, es la didáctica empleada en términos generales por los profesores de la asignatura. Esto nos obliga a buscar e innovar en términos didácticos y disciplinares las herramientas, materiales, técnicas y contenidos más adecuados para llamar la atención de nuestros sujetos del aprendizaje que son los alumnos de bachillerato. Precisamente, en los capítulos siguientes se busca dar una respuesta a esta problemática a partir de la visita de campo a los sitios históricos como una estrategia de aprendizaje.

CAPÍTULO 3

LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA: CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA SITUADA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA.

Como ya vimos en el capítulo anterior, los jóvenes estudiantes del CCH tienen un alto grado de aversión por la forma como se imparte la materia de Historia, aunque no tanto por los conocimientos históricos en sí mismos, esto nos exige como docentes, pensar en alternativas didácticas que sean verdaderamente reveladoras, atractivas y útiles para lograr los objetivos de una enseñanza-aprendizaje de la Historia que sea significativa para los jóvenes y, les permita construirse como sujetos autónomos y sociales; así mismo que vean en los conocimientos adquiridos una posibilidad de analizar el pasado, dar respuesta a los fenómenos sociales que viven, así como fomentar una actitud crítica y solidaria con su entorno y la sociedad. El paradigma constructivista de la educación es una de las principales propuestas que mejor se acerca a los requerimientos de estos objetivos.

En la actualidad, no existe una unidad teórica sobre éste paradigma psicopedagógico, de hecho, hay autores que plantean la existencia de varios tipos de constructivismo, sin embargo, sí es posible definir un cierto consenso sobre la importancia de la perspectiva constructivista como un conjunto de principios integradores en relación con las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con una serie de conceptos clave tales como conocimiento previo de los alumnos y las alumnas, el empleo de metodologías activas y cambiar las representaciones a partir de la construcción del conocimiento. Sobre estos conceptos básicos trabajaremos en este capítulo, sin ser demasiado exhaustivos, la idea es brindar un brochazo teórico que permita entender la propuesta didáctica que se desarrollará en el último capítulo consistente en la visita de campo como elemento central de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Paradigma constructivista ¿Qué es y cómo se emplea en el aula?

Como ya se mencionó, la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, es más bien un marco explicativo que parte de la educación escolar como elemento social y socializador del individuo e integra aportaciones diversas que intentan explicar y comprender la naturaleza del cómo se genera y cambia el conocimiento. Si pudiéramos dar una respuesta expedita a qué es el constructivismo, podemos afirmar en términos generales, que es “un proceso activo en que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados, selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones apoyándose de una determinada estructura cognitiva, la cual le proporciona esquemas organizados a sus experiencias y permite al individuo ir más allá de la información recibida, construyendo un conocimiento nuevo o haciéndolo significativo”.⁷⁷

Para este paradigma, el conocimiento es una construcción subjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad independiente o externa a nosotros mismos y se define por la construcción de significados individuales provenientes de la co-construcción del individuo con su entorno,⁷⁸ es entonces, un espacio donde la capacidad para imitar o reconocer literalmente la realidad resulta inexistente, contando únicamente con la construcción de modelos de proximidad que los individuos establecen entre sí. La realidad no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos de los que disponen las personas para relacionarse con ella, es por lo tanto, siempre un asunto de interacción, todo conocimiento se construye a partir de nuestra relación directa con el mundo que experimentamos y representa las formas exitosas o no de esas relaciones con los objetos físicos o los conceptos abstractos.

⁷⁷ Pimienta Prieto, Julio Herminio. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Tercera edición. Instituto superior pedagógico de la Habana, Cuba. Pearson Educación. México, 2008.

⁷⁸ Zubiría Remy, Hilda Doris. *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés. México. Pág. 16

Como podemos observar, el aprendizaje no se cimienta mediante la instrucción directa como lo propone la educación tradicional o el modelo conductista, sino más bien, en la posibilidad de generar un entorno rico y estimulante de la actividad exploradora del alumno, así como promover el planteamiento de preguntas atrayentes y la resolución de problemas, es decir, se deben construir formas viables de interpretación del mundo a partir de la interacción social y a través de la participación en el aula o en el proceso educativo. De esta forma, el proceso de aprendizaje, no es el reflejo exacto de una hipotética realidad externa, sino una “construcción en la que han tomado parte tanto elementos del entorno como los esquemas cognitivos del sujeto, sus motivaciones, sus preferencias personales y su perspectiva del mundo”.⁷⁹

Para elaborar una propuesta didáctica acorde a los principios constructivistas, es necesario retomar a algunos de sus principales exponentes como lo son las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel, esencialmente. A partir de sus ideas y conceptos clave como el conocimiento previo, la participación activa, el aprendizaje y su contexto, entre otros, es que desarrollaremos brevemente éste capítulo, iremos desempalmando la propuesta de la visita de campo como auxiliar en el aula para el aprendizaje.

El conocimiento previo.

En contraste con los planteamientos conductistas que nos dicen que las mentes de nuestros alumnos son pizarras limpias, en las cuales los profesores podemos escribir lo que deseamos, la concepción constructivista asume precisamente lo contrario como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Aprender los contenidos escolares supone atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido, para lograrlo, es necesario reconocer que nuestros alumnos saben algo antes de llegar al salón de

⁷⁹ Cubero, Rosario. *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Editorial GRAÓ. Barcelona. 2005. Pág. 21

clase, y es necesario reconocer, desarrollar y explotar dichos conocimientos previos.

Para Marina Miras, la concepción constructivista señala tres elementos básicos que determinan lo que denomina el estado inicial de los alumnos. En primer lugar, los alumnos presentan una determinada *disposición* para llevar a cabo las tareas que se les plantea, esta disposición es resultado de la confluencia de numerosos factores de índole personal e interpersonal: su autoimagen, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir esfuerzos, entre otros elementos. En segundo lugar, los alumnos disponen de determinadas *capacidades cognitivas*, instrumentos, estrategias y habilidades para llevar a cabo el proceso de aprendizaje: cierto nivel de razonamiento, memoria, comprensión y realización de tareas, capacidades que interactúan con un conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades tales como lenguaje oral y escrito, representación gráfica y numérica, habilidad para subrayar, tomar apuntes, buscar y organizar información, leer un texto, entre muchas otras habilidades más. Finalmente, un tercer aspecto son los *conocimientos* que el alumno ya posee respecto al contenido concreto que se propone aprender y/o información que de manera directa o indirecta puede relacionarse con él.⁸⁰

Entonces, cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido, lo hace siempre desde su propia disposición, capacidades cognitivas y conocimientos previos, los cuales utiliza como instrumentos de lectura e interpretación que determinan en buena parte qué información seleccionará, cómo la revisará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. En este sentido podemos recatar las buenas o malas experiencias educativas que han tenido en la materia de Historia y la expectativa que se generan ante un nuevo curso, los conocimientos adquiridos en otras asignaturas como redacción, geografía u otros, así como sus propias habilidades de aprendizaje para proponer la elaboración de nuevos conocimientos.

⁸⁰ Miras, Marina. "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos con los conocimientos previos" en Coll, César, et. al., *El constructivismo en el aula*. GRAÓ, Barcelona, 2002. pág. 48-50.

Dentro del planteamiento constructivista, los conocimientos previos, son considerados esquemas. Un esquema de conocimiento se define como “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad y su origen es muy variado”⁸¹. Los esquemas pueden ser datos, información o conceptos adquiridos en el medio familiar, escolar, cultural o el grupo de compañeros con los que se relaciona día a día, dichos esquemas, pueden ser correctos pero parciales o totalmente erróneos, pero aun así valiosos pues permite ser el ancla para los nuevos aprendizajes.

La noción de esquema, constituye un elemento central del desarrollo cognitivo en Piaget, según su teoría, los esquemas son marcos asimiladores que hacen posible la interpretación de la realidad, acciones que pueden realizarse sobre los objetos con los que interactuamos en nuestra experiencia cotidiana, el conjunto de esquemas organizados da lugar a las estructuras.⁸² Así, un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto, el cual nos permite conducirnos internamente y enfrentarnos a situaciones iguales o parecidas en la realidad, en consecuencia, como ya se ha insistido, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano en relación con su entorno y el instrumento fundamental para dicha construcción son los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Siguiendo la teoría cognitiva de Piaget, hablar de estructuras implica referirse a dos ideas claves: asimilación y acomodación. De acuerdo con estos conceptos, a lo largo de todo el desarrollo de aprendizaje, el conocimiento está mediatizado por la puesta en acción de estos dos procesos. La asimilación consiste en la incorporación de información a los esquemas existentes en el sujeto, mientras la acomodación implica la transformación de los esquemas que se ajustan de este modo a la realidad, hacia nuevas situaciones y experiencias.⁸³ Es decir, si el alumno posee un conocimiento correcto pero parcial, el proceso de incorporación y afinación de ese

⁸¹ Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. AIQUE. Buenos Aires, 1993. Pág. 21

⁸² Piaget, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Siglo XXI. Madrid. 2012.

⁸³ Op. cit. Cubero, Rosario. Págs. 38-39

conocimiento es el de asimilación, pero si el conocimiento previo del estudiante era incorrecto o incompleto, el proceso que deberá elaborar es el de acomodación.

La importancia de reconocer estos conocimientos previos o esquemas, es ante todo para estar al tanto de qué tanto repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el aula y cómo utilizarlos para potenciar el conocimiento en nuestros alumnos.

Mario Carretero rescata a Ausubel cuando afirma que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno.⁸⁴ Es decir, es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle o lo que se relaciona con él, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. Por ello, es importante que el profesor tenga la capacidad de realizar estrategias didácticas que le sirvan al alumno para establecer relaciones adecuadas entre conocimiento nuevo y el que ya posee. Se trata de construir puentes cognitivos para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado y facilitar la construcción de un aprendizaje significativo y científico.

El aprendizaje sólo puede contribuir al desarrollo personal y social, en la medida en que lo aprendido no sea una mera copia de realidad, sino cuando somos capaces de elaborar una representación personal como resultado de la confronta entre lo aprendido con la realidad, Isabel Solé afirma que “aprender implica aproximarse al objeto cognoscente, no de manera vacía, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad”.⁸⁵ Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe y al cual damos una representación personal. Esta representación no se realiza desde una mente en blanco, sino que el alumno hace

⁸⁴ Op. cit. Carretero, Mario. Pág. 26

⁸⁵ Solé, Isabel. “Los profesores y la concepción constructivista” en Coll, César, et. al., *El constructivismo en el aula*. GRAÓ, Barcelona, 2002.

uso de sus conocimientos anteriores que le sirven para enganchar el nuevo contenido y le permiten atribuirle significado en algún grado.⁸⁶

De acuerdo con Ausubel, un aprendizaje significativo no es sólo aquel en el que un individuo está descubriendo directamente soluciones nuevas o interactuando activamente con objetos, sino que es aquel en el que realmente se pone en relación a las creencias y las descripciones que expresan las personas con los nuevos conocimientos de aprendizaje que se le propone.⁸⁷ El postulado básico es que el aprendizaje significativo se produce cuando quien aprende construye, a partir de su experiencia y conocimientos anteriores, el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar. La implicación más importante de las aportaciones de Ausubel es que el aprendizaje significativo puede producirse no sólo por descubrimiento, sino también por recepción, es decir, el papel del profesor como guía del proceso es de gran importancia.

El aprendizaje como proceso activo.

Además de la activación de conocimientos previos, otro elemento fundamental del constructivismo es la generación en el aula de procesos de participación activa del estudiante. La idea de aprender como un proceso creativo, en el que los significados son contruidos, implica una concepción de los alumnos como agentes activos, con capacidad de interpretar sus experiencias en función de sus propios conocimientos y un profesor capaz de generar un ambiente que propicie el aprendizaje.⁸⁸ Se parte del principio de que el estudiante no es un agente receptor, sino un sujeto que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información que recibe, contrastándola y dotando de significado a su experiencia y el profesor no es un ente que todo lo sabe y ve, sino un sujeto que aporta las herramientas, instrumentos y conocimientos necesarios para que el alumno construya a partir de estos.

⁸⁶ Mauri, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento” en Coll, César, et. al., *El constructivismo en el aula*. GRAÓ, Barcelona, 2002. Pág. 71

⁸⁷ Op. cit. Cubero, Rosario Pág. 120.

⁸⁸ OP. cit. Cubero, Rosario. Pág. 22.

La concepción de un estudiante activo ha sido en ocasiones mal interpretada, ya que se ha deducido que los alumnos deben construir por sí mismos todos los conceptos que aprenden y en ocasiones se les deja solos, pero de esto no se trata, dentro de éste contexto, el papel del profesor es el diseño de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje y contribuyan a que los estudiantes, en tanto sujetos activos, puedan desarrollar y soltar el conocimiento previo que poseen, consigan discernir, analizar y diseñar estrategias propias de aprendizaje y finalmente, asimilen el nuevo conocimiento dentro de sus esquemas de manera consiente.

La concepción constructivista asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Ésa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el estudiante y la cultura, y de esa mediación, dependen en gran parte los aprendizajes que se realizan.⁸⁹

Dos son los procesos que se dan en la participación guiada, que ha de entenderse con una gestión compartida de las actividades, en la que tanto los profesores como los estudiantes son agentes activos. En primer lugar, los docentes apoyan, estimulan y organizan las actividades de forma que los alumnos pueden realizar aquella parte que les es accesible, por ello es sumamente importante conocer su grado de desarrollo cognitivo, conceptual y emotivo. Lo que hacen es construir puentes desde el nivel de comprensión y destreza del discente hacia otros niveles más complejos. Para ello los docentes ayudan al aprendiz a encontrar conexiones entre lo ya conocido y lo necesario para resolver los nuevos problemas, haciendo a los escolares responsables de parte de la actividad que se comparte, se le permite que pueda controlar metas que son a la vez asequibles y que van aumentando su complejidad a medida que crece el conocimiento y las destrezas de los estudiantes.

⁸⁹ Op. cit. Solé, Isabel. pág. 19

El aprendizaje activo tiene como referencia la máxima del “aprender haciendo” de John Dewey, quien, con base en la concepción de la educación como una constante reconstrucción de la experiencia, destacaba la importancia del interés o motivación como fuerza impulsora en la educación. El método de proyectos propuesto por el norteamericano, parte del principio esencial de que la vida, con toda la riqueza de sus aspectos de acción, pensamiento y sentimiento debe ser llevada al seno de las clases en unas condiciones que permitan al alumno realizar un trabajo personal, mediante una enseñanza orientada por proyectos libremente escogido y ejecutado por los educandos⁹⁰ Dewey sostenía que cuando el alumno aprende haciendo, lo que realmente se aprende de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y que aprender así contribuye a un enriquecimiento propio en el sentido perceptible.

Es importante destacar que para lograr que el alumno sea una parte activa del proceso de aprendizaje, la motivación es un elemento esencial en la buena marcha del proceso; sin motivación, el alumno no realizará ningún trabajo adecuadamente, no sólo el de aprender algún concepto, sino el de poner en marcha las estrategias que le permiten resolver problemas similares a los aprendidos. Por ello, las estrategias didácticas que se propongan deberán motivar al alumno a desarrollar el conocimiento, procurando que no sea más importante y atractiva la estrategia en sí misma que el conocimiento que se busca.

Mario Carretero nos dice que en las teorías actuales de la motivación se postulan tres tipos de necesidades fundamentales: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de éstas varía de unas personas a otras, dependiendo de sus experiencias sociales y culturales. Es decir, todos los seres humanos tendemos, en mayor o menor medida a satisfacer nuestras necesidades de controlar el comportamiento de los demás (poder); sentirnos miembros de un grupo (afiliación) o conseguir bienes materiales o de otro tipo (logro).⁹¹ Sin embargo, no todos estos tipos de motivación juegan en el salón de clase, por supuesto el de logro y en menor medida la

⁹⁰ Narváez, Eleazar. *Una mirada a la escuela nueva*. Educere, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

⁹¹ Op. cit. Carretero, Mario. Pág. 74-75

motivación por afiliación son los tipos de motivación importantes a desarrollar en el aula.

Con respecto a la motivación de logro, la tendencia de una persona a actuar para aprender depende de la intensidad de su motivación, su expectativa de conseguir lo que se propone y/o la intensidad o cantidad de recompensa que espera obtener. Obviamente, en el caso de la visita de campo como propuesta didáctica, se busca desarrollar e incentivar las motivaciones por afiliación y logro, dependerá de la estrategia puesta en práctica si se logra realmente motivar al alumno haciendo uso de estas variables.

La propuesta constructivista para definir los roles de profesor-alumno dentro del aula, está pensada desde la interacción de ambos sujetos del proceso educativo y no desde la posesión de un saber por parte del docente que transmite al estudiante. El docente es un sujeto que participa y colabora en una actividad e interactúa con las necesidades y capacidades presentes del alumno, proporcionándole las herramientas tal como las necesite en la construcción.⁹² La propuesta es que los alumnos desarrollen sus facultades de pensar y razonar, su papel es ser sujetos activos en lugar de objetos pasivos, deben ser quienes pregunten y experimenten, mientras el maestro deja de ser un repetidor de información y se sitúa en una posición tal que a partir de los contenidos de los programas de estudio, provoque y promueva en los estudiantes una experiencia vital y personal con el conocimiento.

Hay que insistir en la importancia de la actividad constructivista del estudiante en su aprendizaje, mediante actividades de asimilación y acomodación de nuevos conocimientos a esquemas precedentes, los cuales a su vez se van construyendo a partir de los nuevos datos. El alumno no es un ente pasivo ante el docente o el entorno, de forma tal que el conocimiento no es exclusivamente producto del exterior, ni tampoco un simple resultado de sus actividades internas, sino una

⁹² Olga Lucía Zuluaga Garcés, Adela Molina Osorio Leonardo Velásquez Acevedo, Diego Bernardo Osorio Vega. *La pedagogía de John Dewey* en http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3190/1/ZuluagaOlga_1994_Pedagogiajohndewey.pdf

construcción por interacción, que se produce y enriquece como resultado entre ambas. El aprendizaje significativo se propicia mediante el ejercicio de la investigación, la aplicación de lo aprendido y los procesos de individualización y socialización, mientras el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje.

La escuela debe enseñar a vivir en el mundo que nos rodea, adaptarse y comprenderlo. Al maestro que retoma la experiencia del estudiante como guía para su aprendizaje, no le importan los contenidos académicos como tal sino estos como un factor en relación con una experiencia total de aprendizaje, eliminando los obstáculos existentes entre estudiante y conocimiento, no estableciendo el saber del propio maestro como fin del aprendizaje, sino como un elemento más para que el alumno pueda enfrentar al mundo con mayores elementos y conocimientos.

El aprendizaje como proceso social.

Llevar la sociedad a la escuela y articular la escuela a la sociedad, se constituye en el eje del cambio educativo propuesto por Dewey, por eso, el aprendizaje además de activo, es un proceso social. En él intervienen los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que se crean y se pone juego a propósito de las interacciones que se establecen alrededor de la tarea y en conjunto con los otros.⁹³ A partir de estas interacciones y tareas, los alumnos aprenden, además de los contenidos escolares, cosas tal vez no previstas, los jóvenes adquieren aspectos de la cultura que van a contribuir a su propio desarrollo mediante la socialización, la escuela al estar inmersa en una cultura específica, como ya se vio en el capítulo anterior, cumple una función de medio social y de individualización, eso se construye también en el salón como proceso social.

Otra de las grandes aportaciones de las orientaciones constructivistas en la educación es que plantea y entiende que el conocimiento se construye gracias a la participación en comunidades de aprendizaje específicas, dentro de marcos de

⁹³ Op. cit. Solé, Isabel. pág. 17

valores y de grupos sociales concretos. En este sentido, la construcción de conocimientos es social, porque se aprende en interacción dentro de un marco cultural específico, pero además, porque los contenidos que aprendemos han sido contruidos socialmente por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia.

Una de las ideas básicas de la perspectiva constructivista es que el funcionamiento psicológico está inherentemente situado en los contextos culturales, históricos e institucionales. Podemos concebir los contextos en los cuales las personas desarrollan sus actividades como escenarios socioculturales en los que se construye un tipo determinado de conocimiento. La escuela es pues, un escenario sociocultural en el que participan e intervienen profesores, alumnos, autoridades administrativas y padres y madres de familia, quienes comparten una serie de prácticas culturales e interactúan según una modalidad de participación y negociación de acuerdo con los tipos de discurso regulados por dicha cultura escolar.⁹⁴ En el caso particular del Colegio de Ciencias y Humanidades este escenario sociocultural promueve y permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje activa, tal como lo es la visita de campo, y de manera especial al trabajar con adolescentes y menores de edad, es importante reconocer el papel de cada actor –en especial de los padres de familia- como parte del proceso educativo.

Bajo esta concepción, el aula también se redefine como una comunidad de aprendices en la que el profesor orchestra las actividades a través de propuestas didácticas, es decir, los mecanismos mediante los que se intenta influir en el desarrollo, regulación y aprendizaje del alumno. Esta “ayuda educativa” es posible gracias a la negociación de los significados y el establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión entre las partes. La interacción entre profesor y alumnos, o entre éstos de manera conjunta, es igualmente reconocida como contexto social de construcción de significados, donde se ponen en marcha mecanismos como los de expresión verbal o escrita, reconocimiento de puntos de vista contrapuestos, organización para la asignación

⁹⁴ Op. cit. Cubero, Rosario. Págs. 31-32

de tareas, discusión y resolución de conflictos, entre otros, que se mostrarán relevantes para el aprendizaje.⁹⁵ Y los cuales se ven reflejados en las características de las tareas, así como en los criterios de trabajo y evaluación de la práctica educativa.

En esta tarea de aprendizaje en el aula con un carácter social, podemos afirmar que la actividad de aprendizaje es culturalmente mediada fundamentalmente por dos razones: por la naturaleza de los conocimientos que el alumnado construye sobre los contenidos escolares y porque para construir conocimiento, para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son a su vez culturales, por ejemplo, el lenguaje escrito u oral. El aprendizaje como proceso social, depende de las construcciones que se realizan durante la interacción entre las personas que comparten una actividad. El aprendizaje tampoco es estático, sino que tiene un carácter dinámico, a la vez que singular y situado en un contexto específico.

El conocimiento, por lo tanto, es un producto de la interacción social y de la cultura. Precisamente, una de las contribuciones esenciales de Vygotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social y el conocimiento mismo como un producto social. Los procesos psicológicos superiores más importantes como la comunicación, lenguaje o razonamiento, se adquieren en un contexto social y luego se internalizan. Nuevamente se puede afirmar que el individuo no es un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre lo interno y su contexto.

Los conceptos, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y Apropiación, son herramientas de la teoría sociocultural de Vygotsky para responder cómo se produce esa transición de lo social a lo individual. El proceso implicado en la transformación es el de interiorización, éste proceso convierte una operación que se realizaba en el plano externo o social, en una que se realiza en el plano interno o psicológico, no

⁹⁵ *Ibíd.* Pág. 28

como una copia, sino como un proceso activo que implica cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan.

La Apropriación se refiere a esta reconstrucción que hacen los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos que lo rodean, los hacen suyos o lo que es igual se los apropian, la apropiación tiene como resultado la reconstrucción por parte de los individuos de facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente.⁹⁶

La Apropriación, es un concepto que acepta la idea fundamental planteada por Piaget a través de la cual, los estudiantes construyen de manera activa su conocimiento a través de su interacción con el medio, sólo que, en este caso, se reemplaza el concepto de Asimilación por el de Apropriación, con lo cual, se pasa de una visión inspirada en la biología a otra de tipo sociohistórico. Los conceptos pueden parecer muy similares, sólo que Piaget no consideró de importancia mayor el proceso social como elemento de construcción, como sí lo hizo Vygotsky.

La ZDP responde a la pregunta de cómo una persona puede interiorizar los contenidos y las herramientas psicológicas de su cultura. Se define como una zona en la que se pone en marcha un sistema interactivo, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación, que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales.⁹⁷

Denis Newman,⁹⁸ nos dice que la ZDP es definida como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que puede resolver con ayuda de los adultos, puede observarse cuando dos o más personas, de experiencia desigual, realizan una tarea conjunta, es por lo tanto, un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podría resolver sola, y gracias a esa interacción, se produce un cambio cognitivo en el novato gracias a lo que los participantes realizan

⁹⁶ *Ibíd.* Pág. 77-79

⁹⁷ *Ídem.*

⁹⁸ Newman, Denis, et. al. *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. tercera edición. Ediciones Morata. Madrid. 1998. Pág. 78

entre sí y por la manera como lo efectúan, lo cual se interioriza en el individuo, convirtiéndose en una nueva función del aprendiz.

La ZDP se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del alumno y las formas de instrucción implicadas en el desarrollo de la actividad, por lo tanto, son las actividades educativas las que crean la Zona de Desarrollo Próximo. La ZDP es un área dinámica y en permanente movimiento, cada paso es una construcción interactiva específica de un momento determinado, que abre a su vez, distintos cursos de evolución, la ZDP "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz"⁹⁹. Es decir, se ha definido por la diferencia que existe entre el estado actual de desarrollo y el desarrollo potencial en el alumno antes y después de las actividades educativas que se vinculan al nuevo aprendizaje.

La ZDP puede implementarse en un modelo de cuatro etapas: desempeño asistido, auto desempeño, desempeño automatizado y la recurrencia ante la desautonomización. La primera etapa se define por el desempeño que necesita ser asistido en una interacción asimétrica por otra persona más capaz y que nos indica el estado actual de desarrollo que presenta el sujeto en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje. El segundo paso ocurre cuando el alumno se hace cargo de la actividad a nivel intra psicológico, involucrándose en distintas actividades organizadas por el profesor en distintos contextos de aprendizaje a fin de facilitarle la comprensión, elaboración y apropiación del objeto de conocimiento. La tercera etapa supone que se ha contado con todos los elementos para la integración o acomodación que debe lograr el sujeto de manera que se espera cierto nivel creativo en el conocimiento y habilidades a nivel de su comportamiento inteligente. Finalmente, la última etapa ocurre por la discontinuidad del comportamiento competente en el tiempo, notándose que el sujeto procederá a su autorregulación,

⁹⁹ Vygotsky, Lev. *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

la cual será exitosa en la medida que la interacción en la ZDP fue significativa en la utilización de medios adecuados para la promoción del desarrollo, de lo contrario, la recurrencia del supuesto estaría vinculada a cualquiera de las etapas anteriores.¹⁰⁰

El aprendizaje entendido como construcción de conocimientos supone entender tanto su dimensión en tanto producto, pero también en su dimensión como proceso. Es decir, el camino por el que el alumno transita personalmente para la obtención de los conocimientos, como las actividades educativas que el profesor diseña respecto a la Zona de Desarrollo Próximo, tomando en consideración que todo el proceso debe estar basado, en la medida de las posibilidades, en los diferentes estilos de aprendizaje para satisfacer la necesidad de aprender de todos los estudiantes que integran el aula.

Estrategias didácticas para la Historia desde una perspectiva constructivista.

Una vez analizados los principales elementos conceptuales de una propuesta constructivista, conviene hacer un acercamiento a las estrategias de aprendizaje vistas desde este paradigma cognitivo. Podemos definir a las estrategias didácticas como un conjunto organizado de operaciones intra psicológicas que intervienen en la resolución de problemas y se constituyen luego en habilidades de comportamiento inteligente, notándose en acciones de dirigir, monitorear, valorar y modificar las condiciones relativas al autoaprendizaje y pensamiento.¹⁰¹

La estrategia es la actividad, proyección, orden y orientación que el docente construye de manera formal orientada a la obtención de ciertos resultados académicos. Su aplicación en el aula requiere del pensar y perfeccionar procedimientos y técnicas cuya elección y diseño son responsabilidad del docente. La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones y técnicas para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se

¹⁰⁰ Op. cit. Zubiría Remy, Hilda Doris. Pág. 90-93

¹⁰¹ *Ibidem*. Pág. 61

orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método, pero es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

En la actualidad, la mayoría de los historiadores están de acuerdo en que la Historia no es simplemente una tarea de clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico, sino una actividad cognitiva que implica el manejo de inferencias lógicas. Si queremos que los alumnos adquieran los conocimientos históricos de manera constructiva, es necesario identificar la forma en que se lleva a cabo dichas inferencias.

En primer lugar, debemos tener claro que la Historia no sólo utiliza explicaciones causales sino intencionales, es decir, que incluyen los motivos y las intenciones de sus agentes.¹⁰² En ese sentido, debemos diseñar estrategias que permitan al alumno construir argumentos causales e intencionales de los sujetos históricos a partir de la experiencia e investigación propia de los estudiantes. No se necesitan respuestas exactas y terminales, sino construir acercamientos a la verdad histórica que ese momento les permita acceder en función de sus propias capacidades.

En el caso de la Historia, la aplicación didáctica debe tener en cuenta también que cada vez que se utiliza un concepto abstracto, los alumnos pueden estarlo comprendiendo en términos concretos y que, por consiguiente, debe ir y venir de lo abstracto a lo concreto y viceversa, mostrando cómo es posible llegar a dicho concepto a partir de ejemplos específicos.¹⁰³ Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de esos mismos hechos con otros a través del tiempo, es decir, implica hacer análisis tanto sincrónicos como diacrónicos.

Es esencial tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia implica la transmisión de un conocimiento sobre el pasado, pero mediante herramientas conceptuales que tengan sentido en la actualidad, es decir, acercarse a hechos o momentos que ya no están, pero que tienen significatividad para el

¹⁰² Op. cit. Carretero, Mario. Pág. 110-113

¹⁰³ *Ibidem*. Pág. 104

presente, sin que ello signifique que pueda valorarse el pasado a la luz de las ideas actuales, sólo entender lo que fue para comprender lo que es, nada menos pero nada más, suena sencillo, pero la tarea es amplia y complicada.

En este sentido, conviene hacer ejercicios de empatía y simulación mediante los cuales los alumnos se sitúen en el papel de personajes históricos o en realizar actividades lúdico-académicas que permitan al alumno desarrollar su imaginación y razonamiento histórico. Si asumimos que la finalidad principal de la enseñanza-aprendizaje de la Historia es contribuir a la preparación de los alumnos y de las alumnas para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática, el proceso debe centrarse en el análisis intelectual para la construcción del discurso histórico: identificar, clasificar y poner en relación, descubrir elementos de causa-efecto y relaciones intencionales, identificar cambios y continuidades, así como realizar la síntesis, es decir, escribir o decir la historia desde su propia construcción personal.

Para lograr lo anterior, se necesita desarrollar una serie de capacidades, tales como la identificación de la información, el tratamiento y organización de dicha búsqueda, hacer un primer examen crítico de los datos, que requiere verificación por confrontación con otros documentos y con otras informaciones, así como relacionar el acontecimiento y su contexto, finalmente, el alumno debe desarrollar una forma de expresión argumentada, organizada y estructurada, respondiendo a una problemática, es decir, ha de desarrollar su competencia narrativa. Estas capacidades históricas tienen un componente procedimental que sólo pueden desarrollarse a través de la práctica, de actividades de enseñanza-aprendizaje que supongan retos cognitivos y predisponga al alumno a querer construir sus conocimientos históricos enfrentándose a los mismos.¹⁰⁴ Una posibilidad de lograr explotar dichas capacidades y aptitudes cognitivas es precisamente la visita de campo como herramienta para el aprendizaje de la Historia.

¹⁰⁴ Joan Pagès Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia en Plá, Sebastián et. al. *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional. 2012. pág. 31-32

Pensar la Historia significa comprender de forma personal y crítica los acontecimientos del pasado contenidos en el presente, no solamente en la incorporación de información, es importante poder moverse entre lo familiar y lo lejano, lo tradicional y lo nuevo; que se tenga la capacidad de vincularnos e internalizar los conocimientos “a través de sentimientos de cercanía que implica la acción entre el flujo de las tensiones entre el pasado y presente, no como meros espectadores pasivos sino como actores de primera escena”.¹⁰⁵ Es decir, entender que no somos solamente un producto de esa historia, sino que, somos sujetos que a su vez estamos reconstruyendo y construyendo esa historia.

Desde mi propuesta de hacer uso de la visita de campo como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia, me encontré con la dificultad de la escasa por no decir nula documentación al respecto, lo cual me llevó a revisar algunas sugerencias sobre cómo enseñar historia emulando el trabajo del historiador, y que me permitiría enlazarlo con los objetivos propuestos. En dicha búsqueda, encontré que la Enseñanza Situada y el Aprendizaje por Proyectos ayuda a tejer una propuesta didáctica basada en la visita de campo que permite a los alumnos ir paso a paso desarrollando habilidades del pensamiento histórico, tales como analizar, comparar y explicar, así como explotar conocimientos previos, desarrollar la imaginación histórica y motivarlos al acercamiento del quehacer histórico.

El Aprendizaje por Proyectos es una manera de organizar una investigación guiada a través de una secuencia de actividades centradas en el aprendizaje. La secuencia de actividades integra de forma coherente y congruente contenidos tanto conceptuales como procedimentales que demandan la investigación, como el análisis de datos, comparación, evaluación y síntesis de la información, elementos implicados en el desarrollo del pensamiento histórico.¹⁰⁶ Y que pueden ser

¹⁰⁵ Toriz Martínez, Ariana. Enseñanza de la historia en la educación superior mediante el método por proyectos en Plá, Sebastián et. al. *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional. 2012. Pág. 193

¹⁰⁶ *Ibíd.* pág. 194

replicados en un proyecto de investigación y trabajo de campo como alternativa para el aprendizaje de la Historia.

Un proyecto de este tipo debe contener algunos de los siguientes elementos: debe estar centrado en el aprendizaje del estudiante; se organiza mediante tres momentos claves que dirigen y orientan tanto al profesor como al estudiante: inicio, desarrollo y final; el proyecto vincula los contenidos con el contexto real de los estudiantes; se desarrolla la investigación a partir de fuentes primarias y secundarias; establece conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales y finalmente; el trabajo final de la investigación debe plasmarse en un producto tangible que se pueda compartir con el resto de los compañeros o de manera general.¹⁰⁷ Otra ganancia que podemos obtener al trabajar en el aula éstas actividades es la integración del grupo en equipos diversificados y colaborativos, creando una comunidad de aprendizaje basada en el diálogo y la resolución de problemáticas, así como el fomento de la motivación que implica el trabajo fuera del aula.

La visita de campo como propuesta de la Enseñanza Situada.

Como ya se planteó líneas arriba, el conocimiento es un acto fundamentalmente social, dado que conocer algo supone principalmente una participación activa y colaborativa en el seno de determinada comunidad. Por eso, la educación y la construcción de estrategias didácticas, deben contemplar como componentes claves la construcción del conocimiento como capacidad individual, pero a la vez, la posibilidad colectiva de experimentar la vida y el mundo. El aprendizaje debe ser una práctica como compromiso a través de la acción, y es en la comunidad de aprendizajes donde se adquiere competencia e identidad personal en el contexto de la comunidad.

Desde mediados de los 80 del siglo XX, destacan las aportaciones de las perspectivas denominada cognición situada, que establece la importancia de la

¹⁰⁷ *Ibíd.* pág. 196

actividad social y del contexto en el proceso de aprendizaje. Reconocen que el aprendizaje escolar “consiste en buena medida en un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una comunidad o cultura de aprendices y practicantes de determinados saberes que se consideran relevantes en dicha comunidad.”¹⁰⁸

Desde la perspectiva de la educación situada, el proceso de enseñanza debe orientarse a propiciar conocimientos, aptitudes y valores en los estudiantes a través de prácticas auténticas, es decir cotidianas, las cuales sean significativas y relevantes dentro de su marco cultural, mediante procesos de interacción social similares a los que ocurren en situaciones de la vida real, tales como la actividad laboral en una industria o fábrica, o como en el caso que proponemos, que se asuman como profesionistas de una ciencia o materia de estudio, en este caso, de la Historia.

La premisa principal postula que el conocimiento situado, es consecuencia o producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Se parte de la tesis de que el conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación en función de lo significativo y motivante que resulte, así como del tipo de interacciones colaborativas que propicie, de tal forma, que el conocimiento así aprendido, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.¹⁰⁹

En relación con el tipo de metodología de enseñanza que sería congruente con la enseñanza situada, no puede señalarse a priori formas de hacer, tal como si de recetas de cocina se tratara, no existen pues las estrategias predefinidas, pero sí es necesario e indispensable tanto en la visión de la comunidad de aprendices como en el propósito de los aprendizajes que se busca promover, que las estrategias que se pretendan elaborar bajo esta premisa, deben visualizar que lo importante en la implementación de las prácticas educativas satisfaga un alto nivel de análisis y

¹⁰⁸ Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Tercera edición. Mc. Graw Hill. México, 2010, pág. 36.

¹⁰⁹ *Ibíd.* pág. 37

trabajo colaborativo, estar dentro de una simulación situada y proponer el aprendizaje *in situ*, es decir, el que se desarrolla en escenarios reales, donde los alumnos realizan actividades cercanas a la realidad.

La enseñanza situada puede definirse como una propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que les permite desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontraban en situaciones de la vida cotidiana o profesional.¹¹⁰ Algunas de las estrategias educativas más vinculadas con la enseñanza situada y experiencial más reconocidas son el Método de Proyectos, el Aprendizaje Centrado en la Solución de Problemas, el Aprendizaje Basado en Servicio a la Comunidad y el Trabajo Colaborativo, entre los principales, como vemos, la visita o práctica de campo no se menciona entre estas estrategias, pues aunque no se ha trabajado pedagógica o didácticamente, se le considera más como una parte de alguna de estas estrategias propuestas, que como una estrategia propia.

En nuestro caso, la proponemos como estrategia particular, debido a que permite acercarnos a problemas, situaciones y espacios controlados más por el profesor para lograr de manera más óptima los contenidos curriculares planteados por los programas de estudio, a la par que promueve el pensamiento creativo, cooperativo y constructivo del alumno, en donde puede aprender conocimientos que no necesariamente están pensados o son intencionales en el diseño curricular.

Además, es importante señalar, que concebimos la visita de campo una estrategia de aprendizaje en tanto que involucra los tres elementos propuestos por Rocío Quesada: La existencia de procesos cognitivos (métodos) que en este caso es incluye un método básico de investigación científica social desde la perspectiva de la escuela de los Annales, la destreza mental (eficiencia) que implica el que los estudiantes desarrollen aptitudes de observación, análisis, contraste y descripción, y finalmente el uso de herramientas de aprendizaje como lo son la guía de

¹¹⁰ *Ibíd.* pág. 153.

observación y el uso de organizadores gráficos que de manera voluntaria implique que los alumnos desarrollen una destreza mental con fines de aprendizaje.¹¹¹ Todo esto sin despreciar que el proceso de aprendizaje involucra muchos elementos más como el entorno, la situación económica de los alumnos, los valores, y diversos elementos que de alguna manera se deben considerar para el desarrollo de la estrategia..

Las líneas que unen la Visita de campo con las estrategias propuestas por Díaz Barriga como estrategias situadas son, principalmente, que al igual que el Aprendizaje Basado en Problemas o el de Estudio de Caso, implica que los alumnos sean los protagonistas de las situaciones problemáticas planteadas y constituye un entorno pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad cognitiva, es decir, ellos participan y construyen los aspectos principales que van observando a partir de sus propios intereses y conocimientos previos, los alumnos pueden ir planteando un tema, el cual es analizado y discutido en grupos pequeños y posteriormente de clase. Otro elemento importante, es que el proceso didáctico consiste en promover el estudio en profundidad basado en el dialogo y la argumentación. Además, la actividad que realizan de manera propositiva los alumnos, supone cierta libertad de acción dentro los marcos curriculares en los que trabajan, se orienta a una actividad o producto concreto y es valioso como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o adquisición de conocimientos habilidades y actitudes determinadas.

Las principales diferencias de la Visita de Campo con respecto a estas otras estrategias señaladas, son básicamente que en el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas, la visita no abarca un problema específico en torno al cual gira el proceso de aprendizaje, al contrario, busca ampliar la problematización del tema. Tampoco es dependiente totalmente de los intereses académicos y personales del alumno, sino que hay una carga importante en el papel de guía del docente, aunque hay espacios de libertad amplios. Finalmente, la visita

¹¹¹ Quesada Castillo, Rocío. «¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?» *Perfiles educativos*, s.f.: 28-35

de campo no necesariamente construye un proyecto con todas las fases que plantea el ABP.

Aprender a partir de una estrategia como la Visita de campo, puede convertirse en una exigencia compleja para los actores implicados. Para los docentes, por el tiempo que debe dedicarse al diseño, implementación y evaluación de actividades de esta naturaleza, mientras que para los estudiantes tampoco es empresa sencilla, debido a que la enseñanza tradicional ha socavado la expectativa de los alumnos al igualar la educación con la acumulación de información, que en el caso particular de la asignatura de Historia se traduce en memorizar grandes acontecimientos, fechas o personajes importantes, lo cual obstaculiza ver con buenos ánimos la puesta en marcha de este tipo de estrategias.

Es importante mencionar que llevar al aula un proyecto de esta naturaleza no garantiza el éxito deseado, pues siempre se requiere imprimir un sello personal a cada actividad para que los alumnos valoren que sus experiencias en la vida cotidiana se vinculan estrechamente con la historia del país, que una decisión o indecisión tiene un impacto para la vida en sociedad. Pero los resultados de la estrategia como tal se observarán en el siguiente capítulo del este trabajo, adelantando solamente que, como cualquier propuesta didáctica, no es un hecho acabado, sin matices o errores y los resultados siempre son variables por la multitud de factores que en ella intervienen.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE VISITA DE CAMPO PARA EL TEMA DE MESOAMÉRICA.

Como hemos leído en los tres capítulos previos, las bases teóricas en los que se basa la propuesta de la visita de campo busca que los alumnos del CCH en su calidad de jóvenes, estudiantes y adolescentes con todo lo que ello implica en términos de una cultura particular, cambios físico-emocionales y perspectivas de formación, aprendan historia de una manera crítica, consiente, con empatía hacia los sujetos del pasado, reconociéndose a sí mismos como sujetos históricos con posibilidades de reflexionar sobre el pretérito e influir en el presente, pero también de mirar hacia el futuro en una perspectiva de construcción, pero además, que ese acercamiento se haga de manera constructivista, es decir, recuperando conocimientos previos, con una actitud activa para su propio aprendizaje y construirlo colectiva y contextualmente.

Todo lo anterior a partir de la propuesta de la visita de campo. A simple vista, la propuesta es demasiado ambiciosa y por lo tanto difícil de lograr, lo cual estoy totalmente de acuerdo de que así es, pero es importante mencionar que todo este aparato teórico tan extenso y en apariencia inalcanzable es, desde mi punto de vista, el deber ser de la práctica educativa de la historia y, por lo tanto, el faro que nos guía en todo el proceso educativo y en esta propuesta particular.

Si bien es cierto, los objetivos generales de la práctica educativa que se proponen con la visita de campo parecen inalcanzables, la propuesta se mantiene en pie precisamente como una posibilidad, como un faro que nos permita llegar a tierra firme, aunque en el camino haya golpes de timón, marineros vomitando y uno que otro que se lanzó al mar por desesperación, pero que al final, la gran mayoría de los aventureros en esta propuesta, alcance la costa y pueda confirmar si ha llegado a buen puerto o a alguna isla desierta de la cual no se puede salir.

En fundamental insistir que la visita de campo debe verse como un elemento didáctico más del quehacer docente, es decir, dentro del conjunto de estrategias a usar en la enseñanza para lograr el aprendizaje de la historia, ya que por sí misma, ninguna estrategia puede consolidarse sola, en ese sentido, esta propuesta es una más que busca se considere como un auxiliar del trabajo en el aula para la enseñanza-aprendizaje de la historia en particular y de las ciencias sociales en general en el Bachillerato, y no como es vista actualmente en que sólo se considera como parte del trabajo docente y reconocido para efectos de promoción para las asignaturas de ciencias naturales, por lo menos en el Colegio de Ciencias y Humanidades donde se llevó a cabo la inmersión de la propuesta, lo anterior basado en el numeral V sobre Equivalencias *del Instructivo de Asignación de Horarios del CCH*.¹¹²

Los estudiantes del CCH en tanto jóvenes, están en un proceso de búsqueda en la cual la convivencia con sus pares es importante, la posibilidad de hacer de esa convivencia juvenil un pretexto para el aprendizaje a partir de salir del aula y visitar sitios históricos en un ambiente flexible, pero controlado, puede ser de gran ayuda para el aprendizaje, al proveer saberes y experiencias que en muchas ocasiones no le son de fácil acceso, esta es la justificación principal para plantear la visita de campo como propuesta didáctica.

En este capítulo, se enlazaré la propuesta de la visita de campo con los capítulos anteriores, es decir, para el aprendizaje de la historia de manera crítica, como una actividad accesible, amigable, propositiva y agradable a un grupo social particular como lo son los jóvenes estudiantes del CCH y que la visita promueva la construcción del aprendizaje en el contexto del proceso educativo que se brinda en la materia de Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

¹¹² Ver <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/instrucasighor.pdf>

La Visita de Campo, su vínculo con el aprendizaje histórico de Mesoamérica desde una perspectiva constructivista y enfocada a jóvenes del CCH.

Buscar que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos es ampliarles horizontes, por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede limitarse al aula, debe salir de ella y aventurarse a acercarse a los bachilleres a los sitios donde ocurrieron los hechos, y que le den significados propios. Para poder llevar a cabo una visita de campo adecuada y que sea significativa para el conocimiento histórico, lo importante es saber hacer las preguntas correctas. Cuando el joven visita un sitio histórico, debe saber qué es lo que quiere que el lugar le conteste. La pregunta permite construir hechos y hacerse una idea de las fuentes y documentos, así como de métodos determinados que debe emplear.¹¹³ Con la visita de campo, no se trata de revivir sino de comprender. Reconocer el espacio visitado en un tiempo cronológico y una periodización concreta, que permita colocar los acontecimientos en un espacio-tiempo concreto y contextualizado, ubicando sus rupturas y continuidades y generar empatía con el pasado.

La visita de campo permite y posibilita el que el joven adquiera una conciencia histórica, lo cual significa comprender que todo presente tiene su origen en el pasado, que las sociedades no son estáticas sino mutables, que cada individuo forma parte del proceso de transformación en tanto integrante de la sociedad, que el pasado los condiciona y son parcialmente responsables de la construcción del futuro.¹¹⁴ Es decir, pensar la historia no sólo como el pasado vivido, sino como el futuro posible.

Por supuesto, la visita de campo debe estar integrada a un contexto global de trabajo, de lo contrario no tendrá utilidad ni valor para el proceso de conocimiento y corre el riesgo de quedarse en una aventura lúdica para el joven. Por ello, para su uso exitoso como elemento de acercamiento al conocimiento histórico es de suma

¹¹³ Prost, Antoine. *Doce lecciones sobre la historia*. 1996

¹¹⁴ Sánchez Quintanar, Andrea. *Reflexiones sobre la historia que se enseña*. Págs. 26-27

importancia identificar los elementos didácticos a emplear, y usarlos de manera sistematizada y organizada.

Entre los materiales y herramientas didácticas que componen la propuesta de visita de campo, encontramos lecturas previas a la salida, el desarrollo de un proceso de investigación anterior, una guía de observación analizada y discutida en clase, el desarrollo por parte de los alumnos de capacidad lectora y de síntesis a partir de diversos organizadores de información, potencial de observación y posibilidad de expresión narrativa y escrita. Si bien las destrezas y habilidades de cada estudiante varían, la visita de campo permite potencializar las mismas siempre y cuando haya un compromiso por parte de profesores y estudiantes con la estrategia.

De esta forma, pretendemos que la visita de campo sea una estrategia didáctica que no aborde un tema en particular, sino que se utilice como una propuesta de análisis global de una unidad del programa de estudios, en este caso el mundo mesoamericano, en la cual, si bien no se puede recuperar toda la información, sí permite darles elementos holísticos a los estudiantes para reconocer los conceptos clave y características principales del periodo de estudio. Lo anterior debido principalmente a la incapacidad real de hacer visitas de campo a todo momento y para cualquier objetivo de aprendizaje.

Hay que agregar, que otra ventaja que aporta esta estrategia didáctica es su dinamismo, permite que el acto educativo sea un proceso activo, vívido, colaborativo y fortalece no sólo lo verbal o escrito, sino que permite poner en juego las distintas mentalidades y posibilidades de aprender del estudiante.

Activar aprendizajes previos.

Como ya se ha mencionado, los conocimientos previos son de gran importancia para el aprendizaje al establecer relaciones entre lo viejo y lo nuevo. En el caso de la propuesta de la visita de campo para el aprendizaje del tema de Mesoamérica, debemos reconocer dos tipos principales de conocimientos previos: los que el alumno posee de procesos educativos anteriores (secundaria, primaria o de casa)

con conocimientos que se dan en el curso de forma previa al momento de la visita de campo, pero que fueron analizados, seleccionados y discutidos dentro del mismo proceso educativo.

En los primeros conocimientos, podemos visualizar en términos generales que los alumnos saben que antes de la llegada de los españoles al continente americano, ya había culturas originarias que construyeron grandes ciudades y tenían procesos de organización complejos, quizá no tengan conocimientos particulares sobre estas culturas, pero evidentemente saben de su existencia. Estos primeros conocimientos son la base de la segunda etapa de lo que considero conocimientos previos a la visita de campo.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la unidad II en la materia de Historia de México 1, se discuten y construyen algunos conceptos tales como Mesoamérica entendida y reconocida como una de las Regiones Culturales del México Prehispánico, así como los Horizontes Culturales como forma de periodización de estas culturas. Cada uno de estos conceptos tiene particularidades que el alumno reconocerá durante la visita de campo.

La intención es que, con la visita de campo, en este caso particular al sitio arqueológico de Cacaxtla-Xochitecatl, los alumnos reconozcan durante el proceso, algunas características físicas, geográficas y culturales de los conceptos señalados, de tal forma que dichos conceptos tengan un significado propio y lógico, construido a través de la participación guiada y que permita que el estudiante se apropie de estos conocimientos y los integre a su acervo cultural.

Recordemos también, que dentro de los conocimientos previos con los que contamos, encontramos la disposición y motivación de los alumnos ante los conocimientos nuevos, en ese sentido, como lo podemos observar en el capítulo tres de este trabajo¹¹⁵, los alumnos tienen una gran disposición y expectación ante una visita de campo como estrategia didáctica para adquirir el conocimiento

¹¹⁵ Véase página 61 de este trabajo.

histórico. La motivación es un elemento primordial, pues recordemos que, con un alumno motivado, es más fácil que se lleven a cabo las actividades correctamente, pero no debemos olvidar, que el desarrollo y empuje de la motivación, debe tener fines académicos antes que lúdicos.

Estos conocimientos previos, son los esquemas con los que trabajaremos para afianzar y construir nuevos esquemas de conocimiento que serán al final la parcela de realidad que se apropien los estudiantes, partir de un conocimiento básico de las culturas mesoamericanas, para terminar reconociendo algunas de las particularidades culturales, económicas y sociales de los pueblos originarios y su continuidad histórica.

Contexto, Espacio, Aprendizaje Situado en la Visita de Campo.

La visita de campo como parte de una propuesta desde la educación situada, nos propone que el proceso de enseñanza se oriente a construir conocimientos, aptitudes y valores a través de prácticas auténticas o similares a situaciones de la vida real, además de que generen procesos de interacción social en esta construcción de conocimiento. La visita de campo, se propone que los alumnos se asuman como historiadores por un momento y se acerquen a un sencillo proceso de investigación y análisis como científicos sociales en formación.

Lo anterior significa, que los estudiantes deberán contrastar lo que observan con fuentes primarias y secundarias, es decir, deberán hacer un trabajo de investigación previo a la salida, primero para conocer el lugar desde una perspectiva teórica, sus características, su desarrollo y su historia; información que una vez recopilada, deberá contrastarse con la fuente primaria que es la zona arqueológica, la cual le puede dar respuestas a dudas que se haya planteado durante la búsqueda de la información, de esta manera, se busca que satisfagan un nivel de análisis adecuado además de realizarse *in situ*, es decir, en escenarios reales, donde los alumnos contrastan lo que los libros le dicen con una realidad que ellos observan.

La premisa principal del conocimiento situado postula que, este es consecuencia o producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El contexto y el espacio de la visita, debe permitir a los estudiantes reconocer elementos de la naturaleza, geográficos, físicos y/o sociales que apoyen a los estudiantes en responder las preguntas que se hacen sobre el sitio histórico, tales como por qué se instalaron ahí o cómo era la vida cotidiana de esos hombres y mujeres de la época mesoamericana, qué comían, en qué soñaban, cómo se organizaban en lo económico, social y cultural.

Si bien es cierto que, en el nivel educativo de la educación media superior, las posibles respuestas que den los estudiantes no tengan suficiente sustento teórico, sí es posible hacer uso de la imaginación de manera científica para dar algunas respuestas generales, simples y acertadas. En este sentido, es importante también conocer las limitaciones propias de la Visita de Campo como propuesta, así como de los límites de nuestros alumnos y del propio profesor.

Aprendizaje activo y social.

La visita de campo para el aprendizaje de la historia es una propuesta con alto contenido práctico y procedimental. No sólo se trata de que los estudiantes hagan cosas, sino que entienda cómo y porque se hacen. Por ello, los estudiantes deben tener de manera previa los elementos necesarios para la visita de campo, es decir, deberán tener la información pertinente que les permita reconocer históricamente el espacio visitado, deberán tener la guía de observación que les oriente durante la visita, deberán tener capacidad de síntesis y manejo de organizadores de información y estar en disposición del trabajo colegiado mediante la organización en grupos de trabajo.

Precisamente esta organización en grupos de trabajo y las actividades planteadas, promueve que los alumnos dialoguen, discutan y analicen de manera colectiva y entre pares, de esta forma, se promueve el dinamismo y se hace del acto educativo un proceso activo, potencializando el aprender a aprender mediante la actividad permanente, la observación y el diálogo.

El aprendizaje activo y creativo se promueve al pedirles a los estudiantes que construyan los conceptos a partir de la discusión e interpretación de sus propias experiencias en relación con los conocimientos previos y aquellos promovidos en clase comenzando en las lecturas. Durante la visita de campo, el estudiante debe ser un sujeto que seleccione información antes de la salida, debe hacer una breve investigación previa, para que tenga los elementos de contraste y evaluar e interpretar esa información a la luz de lo que en el campo se le presente, Por supuesto, lo anterior no significa que el estudiante debe hacerlo todo, sino que debe apoyarse de manera permanente en sus compañeros y el docente.

Un elemento importante de la visita de campo, es la promoción de comunidades de aprendizaje a partir de grupos de cinco a seis estudiantes, ellos irán construyendo un proyecto de investigación sobre el sitio histórico y durante la visita tendrán que caminar juntos como equipo, es decir, no basta con dividirse tareas, es necesario que se apoyen mutuamente en el campo a hacer observaciones y discutir mutuamente sobre lo observado. Los equipos de trabajo que los mismos estudiantes organizan, deben organizar su trabajo no sólo antes de la salida, sino que en el campo deben discutir y analizar la guía de observación, para al final elaborar el informe escrito. Recordemos que el conocimiento es social, porque se aprende en interacción con los demás, pero también porque los contenidos que aprendemos han sido construidos socialmente por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia.¹¹⁶

La visita de campó busca una participación guiada por parte de los alumnos. En ese sentido, el docente apoya, estimula y organiza las actividades a partir de una guía de observación, en la cual los alumnos deben ir describiendo información y datos de contraste entre lo que se ha visto en lecturas anteriores, lo que el propio estudiante investigó, sus conocimientos previos y lo que en ese momento puede describir, comparar o aprender a partir de la observación, la idea es que los alumnos

¹¹⁶ Tünnermann Bernheim, Carlo. *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. UDUAL, Universidades, vol. LXI, núm. 48, enero-marzo, 2011, pp. 21-32 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

puedan construir los conceptos importantes desde las características observables en el sitio histórico y trabajo colaborativo,

Análisis causa-efecto e intencionalidad.

Debemos recordar que al conocimiento histórico sólo se accede a partir de herramientas conceptuales que nos refieren al pasado, pero con un sentido muy claro en el presente, por ello, la relación causa-efecto es uno de los elementos de análisis que los alumnos deben recuperar durante la visita de campo.

Se debe dejar muy claro a los estudiantes que no puede valorarse el pasado a partir de los valores o ideas del presente, en ese sentido, es de suma importancia que se pregunten el porqué de las cosas en un sentido causal, sin juzgar ni prejuiciar, pero sí para tratar de comprender las causas e intenciones de esos hombres del pasado.

La idea es que a partir de que se sitúen en el sitio histórico puedan hacer uso de su imaginación para responder porqué construyeron las edificaciones que en ese momento observa, por qué las construyeron en ese lugar en particular y qué significado tenía para esos personajes la edificación en sí misma, así como los murales que ahí se encuentran y los utensilios, adornos, herramientas y obras de arte que en el museo de sitio existen.

Algunas de estas respuestas tienen un sentido causal en la que el hombre no interviene, tal como la posición geográfica de alguna ladera o los valles donde es factible la agricultura, pero otros sin duda son totalmente intencionales, el tipo de utensilios desarrollados o la representación de los murales de Cacaxtla son los principales, ante estos elementos, el alumno debe construir respuestas precisamente a la intencionalidad de estos elementos históricos, a la luz de la información que posee sobre la cultura que ahí se desarrolló.

La propuesta es que vean la historia no sólo como un proceso cronológico, sino como una serie constante de causas y efectos que nos han llevado hasta el momento histórico en que hoy nos encontramos y que reconozca que muchas de esos elementos causales tienen una intencionalidad muy clara para los hombres de

ese momento, así como para su trascendencia en el tiempo, algunas de las cuales nos siguen proyectando en el presente.

Análisis Cambios-Continuidades

Otro de los elementos de análisis que debemos promover en los alumnos para el conocimiento de la historia, es el de los cambios o rupturas y las continuidades históricas. Comprender la historia no sólo significa establecer relaciones de influencia, causales o de intención de unos hechos con relación a otros en el tiempo, sino que deben tener la capacidad de observar qué elementos se conservan e incluso cuáles han desaparecido por completo, de la misma manera que reconozca qué elementos históricos se han transformado durante ese proceso y que han llegado con matices muy similares hasta nuestros días y con los cuales hoy en día todavía se convive.

En este intento de realizar observaciones y análisis diacrónicas, el alumno debe imaginar, comparar y explicar aquello que le resulte familiar o muy lejano, elementos tales como flora y fauna existente en la zona y sea observable, la idea es que pueda identificar qué productos de la época prehispánica se siguen sembrando, creciendo o viviendo de manera silvestre en la zona y que perduran, así mismo, que discutan y reconozcan cuáles fueron posteriores a la llegada de los españoles y que significaron un cambio, en ambos casos, deberán identificar cuáles se mantienen vivos en la cotidianidad de las personas.

En el caso particular de los alrededores de la zona arqueológica de Cacaxtla, se pueden observar plantíos de maíz, amaranto y nopal como elementos de continuidad de la cultura mesoamericana; en el caso de animales, es posible que puedan observar algún tipo de ave o mamífero menor, pero también en la zona pueden identificarse vegetación y fauna exógena no originaria como es el caso de los cítricos o animales como gallinas, caballos y cerdos, elementos de la naturaleza que significaron una ruptura, cambio y transformación en la cultura y sociedad mesoamericana y que llega a nuestros días.

Otro de los elementos que pueden observar los estudiantes en la visita de campo, son algunos rasgos o elementos sociales y culturales, tales como la vestimenta, la lengua o costumbres religiosas. En Cacaxtla, puede observarse que alrededor y en muchos lugares de Tlaxcala en general, se conserva el uso del náhuatl en algunas comunidades como lengua de uso, aunque cada vez desaparece un poco más, además, son comunes los apellidos natuatlecos como Cocoltzi, Cuatianquix, Taxis, entre otros; comparado por supuesto con el uso del español como lengua materna y apellidos como Hernández, García o López. Los estudiantes pueden hacer un análisis de cambios, rupturas y continuidades en estos aspectos tan básicos de la vida cotidiana.

Un tercer elemento observable es el aspecto cultural-religioso, ya que una parte de la zona arqueológica de Cacaxtla-Xochitecatl es todavía utilizada como un lugar sagrado, de manera particular existe una base piramidal circular que data del preclásico mesoamericano en donde se hacen representaciones del martirio de Jesús durante la Semana Santa, aunque no es posible ver la representación en sí, si es posible ver el escenario e inferir qué tipo de continuidades perduran y cuáles se han sincronizado para crear nuevas representaciones.

De esta manera, los estudiantes pueden comenzar a pensar en la historia como algo personal que el pasado les trae al presente, ya no como mera saturación de información que deben memorizar y a la cual no encuentran su relación con la vida cotidiana, sino que a partir de la visita de campo, puedan incorporar esa información a su contexto particular y presente a partir de reconocer aquello que les es cercano y lejano, es decir, a partir de aquello que les han legado los hombres y mujeres del pasado para tener la herencia cultural que hoy poseen y que los hace ser quienes son.

Adolescentes en visita de campo

Es importante señalar la importancia que tiene la visita de campo como una estrategia didáctica con jóvenes de bachillerato. Como se mencionó en el segundo capítulo de este trabajo, es de llamar la atención el gusto que los alumnos

manifiestan por ciertas estrategias y materiales didácticos, de manera especial mencionan las visitas de campo a sitios históricos y arqueológicos, la visita a museos y el uso de películas en ese orden¹¹⁷; es decir, la visita de campo a pesar de no ser tan usada y requerida por los profesores de historia del CCH, si se encuentra entre las más llamativas para los estudiantes.

Lo anterior, seguramente es así por la posibilidad que significa salir no sólo del aula, sino de la escuela misma, lo cual ya lo hace atractivo en sí mismo, además que la visita de campo para un adolescente del Bachillerato puede ser la primera vez que sale fuera de la ciudad o entorno donde vive y del aura de sus padres, lo que para un joven es un breve intento de independizarse y conocer más allá de lo que el entorno familiar le brinda. Es posible que durante su formación en la escuela primaria o secundaria hayan realizado visitas a sitios o museos, pero la propuesta de salir más allá de límites geográficos anteriores, crea en el imaginario de los jóvenes esa sensación de libertad, autonomía e independencia. Elementos que deben ser bien guiados por el docente para evitar que la visita de campo se convierta en un caos lúdico.

Además de lo descrito anteriormente, la visita de campo es un elemento motivador para el estudiante adolescente, toda vez que, en muchos sentidos, la salida le permite recrear el espacio y convivencia juvenil que se construye en la escuela, no todo el tiempo es tiempo didáctico formal, la visita permite recrear ese tiempo lúdico, ese espacio de conversación y construcción entre pares que es la cultura juvenil. Esta posibilidad se abre durante los trayectos dentro del autobús, está presente de manera constante en los sitios que visita, al platicar y compartir con sus compañeros sus intereses, pero también al contrastar la realidad dentro de otro espacio social.

Sin embargo, estos elementos propios del adolescente como son el natural alejamiento social hacia los padres o el entorno rígido que significa la familia o la escuela y la conformación de espacios de identidad juvenil para el convivio y el reconocimiento propio, de su entorno y de los demás, puede ser también un

¹¹⁷ Véase páginas 46-58 de este trabajo

elemento para fomentar otro tipo de aprendizajes, que no son necesariamente los contenidos disciplinarios, bien trabajada la práctica de campo, puede posibilitar, sin que sea su objetivo principal, apoyar en alguna medida menor el que los jóvenes construyan su identidad y su proceso de integración a la vida adulta como futuros ciudadanos.

Lo anterior, puede lograrse mediante la permanente insistencia para que no sólo contrasten lo que observan de la zona arqueológica a visitar, sino del contexto general de la sociedad en la que están temporalmente inmersos y la comparen con sus propias condiciones de estudio, trabajo y vida. La zona arqueológica de Cacaxtla se encuentra ubicada en torno a una comunidad rural, que depende del turismo y cuyas condiciones de vida son precarias como es el caso de la mayor parte del México rural, si los alumnos observan estas condiciones y las observan con respeto y ojos críticos, es posible que ciertamente la visita de campo influya en su vida cotidiana.

Hay que decir que la edad en la que los estudiantes se encuentran, 17 años en promedio, es precisamente una edad en que el pensamiento racional comienza a desarrollarse, y ese pensamiento racional no debe ser fomentado sólo en el sentido académico, analítico y descriptivo del proceso de aprendizaje que ya se ha mencionado en las páginas anteriores, sino que se debe apelar de manera constante para que los estudiantes actúen de forma ordenada aunque sin perder lo jovial durante el tiempo que dure la visita de campo, eso significa respetar la zona arqueológica, no rayar o tocar las construcciones históricas, no consumir alimentos en zonas prohibidas, hacer el menor ruido posible y evitar hacer comentarios racistas o denigrantes frente a lo que observan, y por supuesto, evitar el consumo de alcohol o drogas que es una constante atracción en los estudiantes.

Si se logra que los estudiantes tengan un proceso de empatía no sólo con los indios muertos, sino con aquellos que les sobrevivieron, es muy probable que eso les ayude a construir una identidad personal y colectiva que reconozca en la diversidad y la empatía social elementos primordiales, lo cual les ayudará en gran medida a integrarse y construir un mundo adulto bondadoso y solidario.

1. LA PROPUESTA DIDÁCTICA, APLICACIÓN Y DESARROLLO.

La propuesta ya desarrollada, se enmarca para ser impartida en el Colegio de Ciencias y Humanidades dentro de la materia de Historia de México 1, Unidad II “México Prehispánico” impartida en el tercer semestre, sin embargo, al ser un conocimiento general de casi cualquier asignatura de Historia de México, puede ser recuperada y aplicada a cualquier bachillerato universitario, propedéutico o técnico.

En términos técnicos, se elaboró la siguiente planeación general como pauta del trabajo del profesor en donde se especifican los objetivos, metas, tareas y apoyos didácticos que son la guía de la visita de campo.

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

I.-DATOS GENERALES DEL PROFESOR

Nombre del Profesor(a)	Salvador Hernández Pelcastre
Asignatura en la que se aplicara	Historia de México I. Unidad II “México Prehispánico”
Semestre escolar al que corresponde	3° Semestre.
Plantel en el que se utilizara	Colegio de Ciencias Humanidades, Plantel Vallejo

II.DATOS DEL PROGRAMA

Unidad temática	UNIDAD II “MÉXICO PREHISPÁNICO 2500 a.C. a 1521” ¹¹⁸
Propósito de la unidad	Al finalizar la unidad, el alumno analizará el desarrollo histórico de los pueblos mesoamericanos en su diversidad espacial y temporal, con base en la distinción de las principales culturas, para determinar los rasgos significativos de la civilización en el México prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano

¹¹⁸ A lo largo del trabajo uso el concepto Mesoamérica para referirme al tema que realmente abordo en clase, en este espacio dice “México Prehispánico” por ser el título oficial dentro del programa de estudio del CCH, a pesar de que existe toda una discusión metodológica y teórica sobre el concepto correcto, en este trabajo no me planteo esta disyuntiva.

Aprendizaje de la unidad	<p>El alumno utiliza instrumentos para la identificar el espacio temporal de las regiones, periodos y culturas mesoamericanas.</p> <p>El alumno aprecia los rasgos distintivos de la civilización mesoamericana y su continuidad histórica.</p>
Temas específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Regiones del México prehispánico: Mesoamérica, • Periodización: horizontes culturales (Epiclásico). • Características de la civilización mesoamericana.

III. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Tiempo didáctico aproximado	<p>Previo a la visita de campo, seis sesiones de trabajo disciplinar.</p> <p>Durante la visita de campo, 12 horas.</p> <p>Posterior a la visita de campo siete días para concluir el reporte escrito de los alumnos.</p>
Objetivo de las actividades a desarrollar	<ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno comprenderá los conceptos de Mesoamérica y Horizonte Cultural. 2. El alumno desarrollará habilidades de observación, análisis, discusión y escritura sobre textos y sitios históricos. 3. El alumno entenderá la conformación pluriétnica y multicultural del México contemporáneo en su conformación histórica y desarrollará valores de respeto a la diversidad.
Progreso de la estrategia. Describir a detalle cada apartado.	<p>Conocimientos previos. El profesor previo a la salida de campo, hace un recuento de temas como Mesoamérica, horizontes culturales y características de los pueblos mesoamericanos para que sean los elementos principales de observación durante la visita. Estos elementos se recuperan de los textos revisados durante las sesiones de clase.</p> <p>De manera previa, se organizan equipos de cuatro a cinco integrantes para que investiguen sobre el sitio a visitar, tanto elementos históricos como actuales.</p> <p>Durante la visita. El profesor proporciona a cada uno de los equipos la guía de observación que deberán ir desarrollando para la comprensión de los temas propuestos en la misma.</p> <p>Se pedirá a los alumnos que además de la guía de observación, hagan notas sobre la información adicional que puedan obtener ya sea del sitio histórico, del museo de sitio y de los pobladores o guías con los cuales puedan tener interlocución y proporcionen información relevante, interesante o importante para el entendimiento de los temas propuestos.</p>

	<p>Con la información recolectada, los alumnos elaboran un organizador gráfico que les permita recuperar la información importante en los temas tales como: Mesoamérica, Epiclásico, horizonte Cultural, Estructuras sociales o económicas, Cultura y vida cotidiana.</p> <p>Además de la información, los estudiantes pueden hacer uso de imágenes tomadas con cámara fotográfica, video o celular para ilustrar los datos obtenidos.</p> <p>Los alumnos intercambian la información y opinión sobre los temas desarrollados, de forma tal que todos los alumnos posean la información y observaciones de todos los integrantes de su equipo.</p> <p>Todas las actividades se desarrollan bajo un itinerario previamente propuesto por el docente.</p> <p>Cierre. El profesor retoma la información proporcionada por los equipos, sus dudas y elementos importantes a resaltar a partir de la guía de observación y señala las características más importantes de los temas desarrollados.</p> <p>Los alumnos hacen entrega de un trabajo escrito en donde rescaten los elementos principales de las lecturas desarrolladas durante el curso, así como sus observaciones y puntos de vista sobre lo realizado en la visita de campo.</p>
<p>Materiales requeridos y apoyo didáctico</p>	<p>Lecturas propuestas por el profesor. Cuaderno de apuntes, pluma, lápiz, goma. Cámara fotográfica o celular con cámara. Ropa cómoda. Guía de observación.</p>
<p>Criterios de evaluación.</p>	<p>Rúbrica del trabajo escrito Rúbrica de trabajo colaborativo y formativo.</p>
<p>Referentes bibliográficos y otras fuentes utilizadas.</p>	<p>López Austin, Alfredo <i>“Las grandes divisiones”</i>, en El pasado indígena, 2ª edición, México, FCE/COLMEX, 2005, p. 15-79.</p> <p>López Austin, Alfredo <i>“El epiclásico Mesoamericano”</i>, en El pasado indígena, 2ª edición, México, FCE/COLMEX, 2005, p. 173-189.</p> <p>Foncerrada de Molina, Marta. <i>La pintura mural de Cacaxtla</i>, Tlaxcala en http://www.analesiie.unam.mx/pdf/46_05-20.pdf</p>

La visión es que visitar una zona arqueológica permita reconocer, analizar, recuperar y retener algunos de los conceptos fundamentales del México Prehispánico, esto dentro del contexto de la materia de Historia de México, la cual tiene como propósito el conocimiento del origen y desarrollo de México, al igual que pretende que el alumno adquiera, contenidos disciplinarios, habilidades y valores que le proporcionen una mentalidad capaz de introducirse en los conocimientos y solución de problemas de su entorno de vida, mientras que los propósitos de la Unidad donde se inserta la propuesta, plantean analizar el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos en su diversidad espacial y temporal para determinar los rasgos significativos de la civilización en el México prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.¹¹⁹

El trabajo de visita de campo, por otro lado, se enfoca en los principios pedagógicos del modelo educativo del Colegio, los cuales se simplifican en: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Con base en ello, la visita de campo busca comprometer a los alumnos con el contenido de los aprendizajes y la adquisición de conocimientos, habilidades y valores, los cuales le permitan la construcción de su propio conocimiento y de su identidad como sujeto histórico.

De manera particular, la visita de campo permitirá analizar a grandes rasgos, las características principales de la región de Mesoamérica y el horizonte cultural del Epiclásico, así como algunas particularidades de los pueblos originarios, su impacto en la historia y sus líneas de continuidad hasta nuestros días. Es una actividad pensada para realizarse al final de la unidad correspondiente al estudio de la cultura mesoamericana.

Dentro de los conocimientos disciplinarios, los jóvenes deben ubicar temporal y espacialmente una de las culturas mesoamericanas: la Olmeca-Xicalanca en la zona arqueológica de Cacaxtla, ubicada en el estado de Tlaxcala. Se pretende que, a partir de la observación de campo, identifiquen elementos causales de la

¹¹⁹ Programas de estudios de Historia de México I y II, http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_histmexiyii.pdf

presencia de dicha cultura en ese espacio y su posible desaparición, de la misma manera, que sean capaces de reconocer elementos culturales y sociales del horizonte cultural conocido como Epiclásico, la influencia de otras culturas mesoamericanas en Cacaxtla y las características fundamentales del periodo que prevalecieron en los siguientes horizontes culturales.

Los estudiantes deben registrar elementos de cambio y continuidad entre el pasado y el presente, a partir de la observación de la arquitectura, la lengua, aspectos cotidianos y costumbres religiosas. La Visita de Campo busca aportar a que los jóvenes desarrollen habilidades de leer textos históricos, obtener información de museos y zonas arqueológicas para la elaboración de trabajos de investigación, mientras que, en el rubro de valores, los estudiantes reconocerán a las culturas indígenas actuales como producto del pasado que perdura en el presente, fomentando el respeto a la forma de vida, costumbres y cultura que representan

Las actividades propuestas para la visita de campo como estrategia didáctica se dividen en previas, durante y después de la salida. Como ya se mencionó, la actividad está pensada como la estrategia final del proceso de aprendizaje de la unidad completa, por lo tanto, el tiempo didáctico del proceso completo es de aproximadamente mes y medio, aunque la visita de campo como actividad es de 12 horas aproximadamente en un día que normalmente es sábado para no intervenir en otras clases u actividades académicas.

El trabajo previo a la visita de campo, es en realidad el trabajo cotidiano de una unidad completa, por lo cual es imposible detallar aquí lecturas, actividades y aprendizajes que se van retomando, sólo comentaré que los alumnos deben tener conocimiento a partir de diversas lecturas, sobre qué es Mesoamérica, los horizontes culturales, el Epiclásico, las características económicas, sociales, políticas y culturales de la civilización mesoamericana y en especial de la zona arqueológica de Cacaxtla.

Las actividades a desarrollar el día de la práctica de campo se guían bajo el siguiente itinerario:

- Salida del plantel 7:00 horas.
 - En el transcurso del camino, observación de geografía, flora, agricultura, aspectos sociales, económicos y culturales si los hubiera.
- Llegada a Cacaxtla 9:30 horas.
- Desayuno 9:30-10:00 horas.
- Visita a zona arqueológica de Cacaxtla 10:00 a 12:00.
 - Observación de aspectos geográficos, museo de sitio, arquitectura de los basamentos y murales.
 - En el camino a Xochitecatl (se hace a pie por un camino rural durante 15 a 20 minutos) observación de flora, fauna, agricultura, población y aspectos sociales si los hubiera.
- Visita a zona arqueológica Xochitecatl 12:30-14:30.
 - Observación de aspectos geográficos, museo de sitio, arquitectura de los basamentos.
- Comida 14:30-15:30 horas.
- Salida a ciudad de Tlaxcala 15:30 horas.
- Llegada a ciudad de Tlaxcala 16:15 horas.
- Visita a Museo regional de Tlaxcala o Murales de Palacio de Gobierno (dependiendo de la hora de llegada y apertura de los lugares) 16:00-17:30 horas.
 - Observación de aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y de identidad.
- Tiempo libre 17:30-18:00 horas.
- Salida a Ciudad de México 18:00 horas.
- Llegada a CCH Vallejo 20:00 horas.

Durante todo el trayecto, se busca que no sólo se genere un proceso de observación de objetivos, sino que, en la medida de lo posible, se entable un diálogo con personas que puedan dar mayor información sobre lo observado (Guías de turismo, responsables de sitio, pobladores del lugar, autoridades civiles o religiosas, entre otros y que estén en disposición de comentar).

Al finalizar la visita de campo, los alumnos deben entregar en un lapso de siete días a más a tardar, un reporte escrito de no más de cinco cuartillas que contenga los puntos principales que investigaron de manera previa, sus observaciones el día de la visita de campo y una conclusión colectiva sobre lo que aprendieron y aquello que consideran fueron errores o equivocaciones del proceso, los contenidos o las actividades.

Mapa de recorrido:

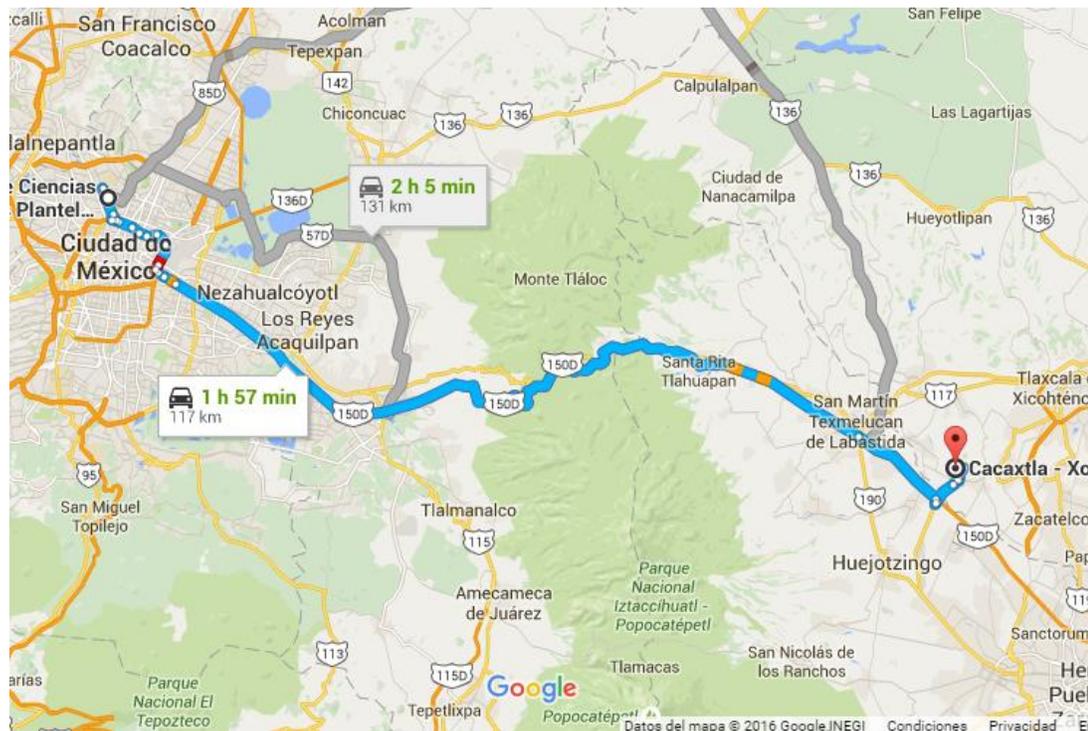


Imagen 1. Se puede observar el tiempo de recorrido que lleva llegar al sitio arqueológico desde la ciudad de México, así como el trayecto, el cual pasa del Valle de México, sube por la sierra Nevada y vuelve a bajar al Valle de Puebla.

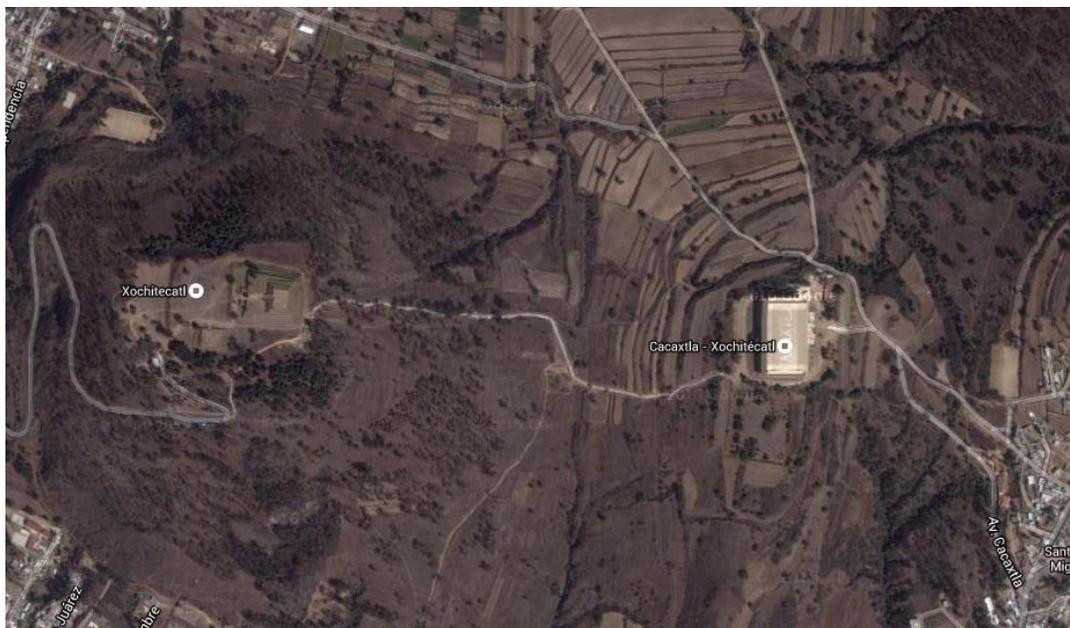


Imagen 2. Trayecto de 1.5 kilómetros que se hace a pie en el sitio arqueológico, en el camino se espera la observación de elementos geográficos y medioambientales que ayuden a la comprensión del tema.

La propuesta de visita de campo está centrada en el aprendizaje del estudiante. En un primer momento, el profesor dirige y orienta al estudiante mediante una guía de observación, con la cual, los alumnos vinculan los contenidos con el contexto real de la zona arqueológica, además que se les pide antes, durante y después de la visita de campo, que vayan generando un proceso de información e investigación a partir de fuentes primarias y secundarias, con las cuales, los alumnos elaborarán un producto final en forma de trabajo escrito, el cual puede realizarse de manera individual o grupal de no más de cinco integrantes.

La guía de observación, en este caso, juega como la presencia invisible del maestro, indica la ruta que debe seguir el estudiante, lo orienta en su atención y le formula actividades que debe realizar a partir del estudio previo y análisis de los contenidos que se desean reforzar, las habilidades que se quieren adquirir y los valores que se pretenden fomentar. En ese sentido, la guía de observación debe tener presentes los objetivos, contenidos y tareas del curso, pero bajo la visión de ser sencilla de desarrollar por el alumno.¹²⁰ Lo esencial de esta guía es que se pueda leer

¹²⁰ Dias Pendás, Horacio. "Aprendiendo historia en el museo" p. 146 en Nieto López op.cit.

claramente y entender lo que el estudiante tiene que observar y las preguntas y tareas que se le formulan sobre la base de lo observado. Dirigir una visita tiene la misión pedagógica de familiarizar a los alumnos con los objetos, lo cual significa cultivar en los maestros la paciencia de dejar observar a los alumnos y otorgarles la prioridad de la visualización.

La visita de campo busca reforzar las distintas funciones del cerebro y las inteligencias múltiples que normalmente no se explotan en el proceso educativo, como la creatividad e imaginación en coordinación con la capacidad analítica y racional. Se busca que el joven adolescente haga uso funcional y creativo de los dos hemisferios cerebrales y desarrolle sus diversas inteligencias como la visual-espacial a partir de la elaboración de mapas o esquemas que pueda construir o reforzar mediante la visita de campo, otra inteligencia que puede ser desarrollada es la auditiva-musical al comparar algunas rasgos musicales o vocablos del lugar visitado con la actualidad, la inteligencia Interpersonal es quizá la que más pueda desarrollarse al fomentar el trabajo en equipo y buscar la construcción de empatía por los sentimientos o creencias de los otros, tanto de sus compañeros de trabajo, como de aquellos individuos o culturas que se observan en la visita de campo correspondiente¹²¹.

Es importante indicar que el desarrollo del recorrido debe ser lo menos formal posible, pues al ser dirigida a estudiantes de bachillerato, la visita dirigida no es una disertación profesional con apoyo visual, se debe ser lo más coloquial posible y estimular a los alumnos a que pregunten, comenten y tengan tiempo para hacer anotaciones. La idea es que los alumnos observen mucho y bien, eso es importante, ya que los datos que recopilen constituyen una insustituible fuente de vivencias y de representaciones correctas de la historia.

Para la guía de observación y las anotaciones que los estudiantes deben hacer, se toma en consideración la estrategia QQQ¹²² la cual permite descubrir las relaciones

¹²¹ Ver Kasuga L. Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje. México, 1998

¹²² Ver Pimienta Prieto, Julio Herminio. Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. Tercera edición. Instituto superior pedagógico de la Habana, Cuba. Pearson educación. México, 2008.

que existen entre las partes de un todo (entorno o tema) a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético. Esta estrategia de observación se caracteriza por tener tres elementos:

- Qué veo: Es lo que se observa, conoce o reconoce del tema.
- Qué no veo: Es aquello que explícitamente no está en el tema, pero que puede estar contenido.
- Qué infiero: Es aquello que se deduce del tema.

La estrategia QQQ permite: Indagar conocimientos previos, desarrollar la capacidad de cuestionamiento, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, a la par que permite llevar de la mano a los estudiantes por los datos y puntos que el profesor desea que se observen, pues se hace la indicación que estas respuestas del QQQ se guíen básicamente bajo los conceptos metodológicos de la historia como son los cambios, rupturas, continuidades, causalidades e intencionalidades.

GUIA DE OBSERVACIÓN.

Alumno:		Qué veo	Qué no veo	Qué infiero
Durante el trayecto	De la geografía			
	De la flora y fauna			
	De las actividades económicas			
	De la población			
En la zona arqueológica	De la geografía			
	De la flora y fauna			
	De las actividades comerciales y económicas mesoamericanas			

	De los basamentos y construcciones			
	De los murales y esculturas			
En el Museo de sitio	De la cerámica			
	De la vida cotidiana.			
	De las influencias culturales.			
En la ciudad de Tlaxcala	Aspectos mesoamericanos que prevalecen en la vida cotidiana			
	Aspectos de memoria e identidad en la población			

La aplicación de la visita de campo.

Ya en la aplicación de la visita de campo, el profesor hace hincapié en los siguientes elementos de observación. Durante el recorrido de la ciudad de México rumbo al estado de Tlaxcala, los estudiantes deben observar cómo al ir abandonando la zona urbana, el camino comienza a tomar una dirección “hacia arriba” es decir, deben reconocer que la ciudad de México se encuentra dentro de una cuenca que es el Valle de México rodeado de una serie de formaciones montañosas y que esa ubicación geográfica permitió que en la época mesoamericana se conformara un gran lago gracias a las lluvias y a la falta de salida natural del agua hacia el mar.

Igualmente, durante el recorrido y en los límites del estado de México y Puebla, a la altura de la población de Río Frío, observan una cadena montañosa con árboles de Pino y coníferas, los cuales durante la época prehispánica fueron proveedoras de materias primas para la construcción de las grandes edificaciones del valle de México, de la misma manera y de manera ocasional, puede observarse desde el autobús algún tipo de trabajo de campo agrícola que se desarrolle en la región e identifiquen el tipo de producto que se genera.

Finalmente, durante el recorrido en autobús, los estudiantes observan que ya para llegar a la zona de Puebla-Tlaxcala, el camión comienza un descenso de la zona montañosa, lo que significa que entrará al valle de Puebla, el cual, junto con los valles de Oaxaca y Michoacán, son las zonas con grandes extensiones de planicie de Mesoamérica que permitieron el desarrollo de las civilizaciones más avanzadas de la región. Con estas observaciones simples, se busca que el alumno reconozca cómo gracias a estas zonas planas, se pudo generar la agricultura por las óptimas condiciones climáticas y geográficas.

Al llegar a la zona Arqueológica, los estudiantes reconocen atributos de la geografía del lugar, la flora y la fauna, rasgos de la economía de la época prehispánica y en rescatar los elementos de cambio y continuidad con relación al pasado y el presente, por otro lado, observan los basamentos y murales que aún existen y reconocen las propiedades culturales, artísticas y sociales de la época en estudio.

Sobre los aspectos geográficos, se puede señalar que la ciudad de Cacaxtla y Xochitecatl se encuentran enclavadas en un pequeño montículo o cerro desde el cual se puede divisar una gran planicie, desde ese punto, se domina hacia el sur todo el valle de Puebla y hacia el norte el de Tlaxcala. Las lomas donde fueron construidos los centros dominan los valles de Atoyac y Zahualpa, caminos naturales de invasión de Tlaxcala, además de ser caminos comerciales entre Teotihuacán y las tierras bajas del Golfo, así como hacia tierras mixtecas zapotecas del valle de Oaxaca.

A partir de ésta observación, los estudiantes reconocen la importancia del espacio escogido por los moradores de Cacaxtla-Xochitecatl para el control y acceso a las rutas comerciales con otras áreas geográficas de Mesoamérica, además de que observen que las laderas del cerro fueron horadadas para habilitar fosos defensivos y la existencia de los restos de lo que fuera el cauce de un río que igualmente pudo contribuir como elemento defensivo de la ciudad, características de gran importancia durante el Epiclásico mesoamericano en que tuvo su auge la ciudad y de la cual una de sus principales particularidades es la existencia de ciudades y sociedades militarizadas.

En el camino rural que va de Cacaxtla a Xochitecatl, los estudiantes observan algunos elementos de flora y fauna que eran importantes en la vida cotidiana y la economía de la sociedad, de manera particular, existen todavía sembradíos de maíz y amaranto que son productos específicamente prehispánicos, pero también se pueden observar algunas cactáceas como el nopal o el xoconostle que son también productos precolombinos; sobre la fauna, aunque es más difícil la posible observación, es probable ver algún mamífero menor como la liebre o el cacomixtle, o aves como el halcón, sin embargo, la urbanización que se ha librado en la zona, hace muy difícil la vista de algunas de estas especies, aunque no imposible, pero también la ausencia de observación puede contribuir a que los estudiantes reflexionen en términos de la relación histórica de las ciudades y su relación con la naturaleza.

Ya en el recorrido del sitio histórico, puede admirarse los restos de los conjuntos monumentales, numerosos frescos, pinturas y relieves en un buen estado de conservación que muestran la influencia de las culturas maya y teotihuacana. En el recinto arqueológico se distinguen tres grupos de edificios los cuales están dispuestos sobre plataformas, mientras las viviendas se alzan en torno a patios, a la manera típica de Teotihuacán.

En el basamento hay dos edificios decorados con pinturas murales de gran valor artístico, como el llamado Mural de las Batallas, que recoge imágenes acuáticas y símbolos relacionados con el culto a Quetzalcóatl, y en el cual también se aprecia la influencia maya y teotihuacana. En términos de la expresión artística, se puede reconocer que la pintura mural escoge a la figura humana de corte naturalista como el motivo iconográfico prevalente, es decir, las figuras humanas de los murales son de tamaño natural y el centro del discurso histórico-artístico¹²³.

Los murales de Cacaxtla además de tener a la figura humana como eje central del discurso, tiene un carácter ideológico y simbólico, al narrar sucesos o acontecimientos relacionados con el acontecer histórico o con el relato mítico, pues representa a dos grupos muy bien distinguidos en lucha, resultando vencedores seguramente los grupos locales, mientras los vencidos tienen rasgos muy semejantes a los mayas. De acuerdo con lo anterior, es interesante relacionar las representaciones de hombre-pájaro y hombre-jaguar de Cacaxtla, con los que en la cultura mexica más tardía conocemos como los caballeros águilas y caballeros tigre, y señalar las numerosas representaciones prehispánicas de figuras humanas que portan disfraces de estos animales.

Es importante invitar a los alumnos a reconocer algunos elementos artísticos y sociales de los murales de Cacaxtla. En el caso del Mural de la Batalla, se puede observar un mensaje mítico religioso y el sacrificio de un grupo asociado a las aves por manos de otro grupo asociado a los animales felinos. Un sacrificio sagrado en

¹²³ Véase Foncerrada de Molina, Marta, *La pintura mural de Cacaxtla*, Tlaxcala en http://www.analesiiie.unam.mx/pdf/46_05-20.pdf

donde muere el agua de la lluvia -grupo de las aves- en manos de la tierra, -grupo de los felinos para conseguir la fertilidad. Por lo tanto, Cacaxtla fue un lugar de dualidad, de sacrificio, donde se enfrentan Tláloc y Quetzalcóatl para conseguir la fertilidad de sus tierras. Ese enfrentamiento mítico también pudo haber sido un enfrentamiento entre dos grupos sociales con religiones distintas, elemento de confrontación muy presente en el Epiclásico mesoamericano.

Con estas observaciones sociales, artísticas y culturales, es importante que los alumnos reconozcan no sólo esos elementos y rasgos distintivos de la sociedad observada, sino que ubiquen, que las periodizaciones son una herramienta teórica y disciplinar para estudiar a la sociedad, pero eso no significa que haya cierres definitivos en la temporalidad, es decir, que los rasgos más importantes de una época, pueden seguir estando presentes en un periodo posterior o previo al que la periodización clásica nos muestra. El estudiante debe reconocer que hay cambios, permanencias y continuidades históricas en el tiempo.

En Cacaxtla-Xochitecatl hay dos museos de sitio, uno en cada zona arqueológica, en el sitio de Cacaxtla, el museo refuerza sobre todo los elementos artísticos y culturales de los murales, aunque se puede observar algunos objetos religiosos y de uso común que tienen gran influencia teotihuacana. De manera particular, se observan vasijas y máscaras que hacen referencia a estas líneas de continuidad e influencia cultural mesoamericana, pero también de intercambios con otras áreas culturales como el Golfo o Oaxaca al observarse instrumentos elaborados con conchas marinas.

En lo que se refiere a la ciudad de Tlaxcala y en la zona semiurbana del poblado de San Miguel, donde se encuentra la zona arqueológica, los alumnos observan algunos rasgos de continuidad, cambio y sincretismo que se ha dado en la vida social, económica y cultural de la población con relación a ese pasado mesoamericano que está estudiándose.

Entre los elementos de continuidad, sin duda se encuentran rasgo de la economía y alimentación de los pobladores al seguir sembrando, consumiendo y

comercializando productos como el maíz y el amaranto. Otro rasgo de continuidad es la lengua, pues muchos pobladores siguen hablando el náhuatl como lengua materna, aunque hay un proceso de rápida pérdida de este elemento cultural.

Los principales elementos de cambio y sincretismo que se observan en la visita de campo son también en el aspecto de la producción agrícola, al prestar atención en algunos productos exógenos como lo son el tomate o los cítricos, pero también en la alimentación, pues la zona es reconocida por la producción de barbacoa de borrego, animal que fue traído por los conquistadores europeos. El otro gran elemento del sincretismo entre lo mesoamericano y lo español es sin duda lo religioso, fuera del sitio arqueológico de Tlaxcala se encuentra la Iglesia de San Miguel Arcángel que, a decir de la tradición oral, similar a la historia de Juan Diego y la Virgen de Guadalupe, un indio de nombre Diego Lázaro tuvo una visión de San Miguel quien le pidió levantara un templo en su honor, para lo cual bendijo una fuente de agua en ese seco lugar y ahora dicho manantial tiene propiedades milagrosas y curativas. De este mito religioso, hoy en día el templo de San Miguel Arcángel es el más visitado en Tlaxcala y las peregrinaciones que se hacen al lugar son multitudinarias.

De estos elementos históricos, los alumnos desarrollan una capacidad de observación y análisis que les permite escribir sus experiencias, para a partir de las mismas, retomar elementos de memoria de lo mesoamericano, que les ayude a construir su identidad desde el presente, pero dando respuesta al interrogante de dónde vienen e identificar sus múltiples raíces, si se logra lo anterior, la empatía con su presente y los sujetos que hoy representan más firmemente ese pasado estudiado, será firme.

Imágenes del contexto geográfico y natural del sitio histórico visitado.



Imagen 3. En esta imagen se puede observar un sembradío de maíz como elemento cultural de continuidad mesoamericana.

Imagen 4. Puede observarse un montículo de la zona arqueológica en contexto con su geografía y medio ambiente.

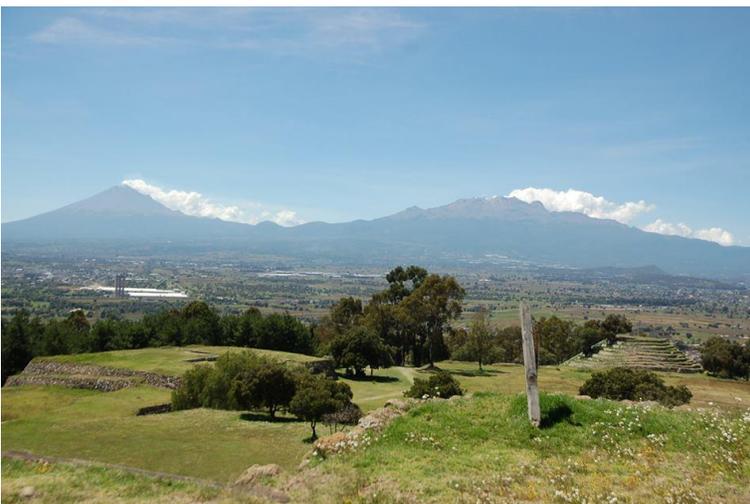


Imagen 5. Observación del valle de Puebla desde la zona arqueológica de Cacaxtla.

Imágenes del sitio histórico visitado. Murales y basamentos.



Imagen 6. Mural de la Batalla ubicado en Cacaxtla.

Imagen 7. Murales del pórtico donde se observan al Hombre Águila y Hombre Jaguar.



Imagen 8. Basamento y pila en la zona arqueológica de Xochitecatl.

Imágenes del museo de sitio. Elementos de vida cotidiana y cultural.



Imagen 9. Utensilios y cerámica en el museo de sitio.



Imagen 10. Deidades y flechas de obsidiana en el museo de sitio.



Imagen 11. Cerámica representando mazorcas de maíz y su importancia en la vida cotidiana . Museo de sitio.



Imagen 11. Reproducción de los murales de Cacaxtla en el museo de sitio.

Imágenes de los estudiantes durante la visita de campo.



Imágenes 12 a 16. Imágenes de los estudiantes en el sitio arqueológico, en un contexto observación, estudio y convivencia juvenil.



Finalmente, como elemento de evaluación de la práctica, los estudiantes deben realizar una autoevaluación de su desarrollo durante la práctica de campo, lo anterior para que ellos mismos verifiquen si la visita se hizo de forma correcta y si sirvió para su desempeño académico, además de realizar a partir de la guía de observación y con base en lecturas recuperadas un reporte escrito que debe contener los siguientes criterios.

EVALUACIÓN PARA EL TRABAJO ESCRITO

El trabajo tendrá las siguientes características:

- a) Letra Arial 12, interlineado 1.5.
- c) Extensión 8 cuartillas máximo.
- d) Usar las fuentes bibliográficas que considere pertinentes.

En trabajo deberá contener.

Título.

Introducción. Debe precisarse la información que posee el trabajo, la importancia y justificación de mismo y los elementos que utilizó para realizarlo.

Desarrollo: Es el espacio en la que el estudiante muestra los conocimientos históricos adquiridos, la vinculación que hace con conocimientos previos y describe las actividades, conceptos y aprendizajes desarrollados en el trabajo de campo.

Conclusión. Es la reflexión analítica, crítica y personal sobre el trabajo de campo y una confrontación del mismo con los conocimientos buscados y su realidad.

Bibliografía. Son las fuentes de información que el alumno utilizó para desarrollar su trabajo.

CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del trabajo escrito se realizará a través de la siguiente escala.

ELEMENTOS A EVALUAR	CRITERIOS DE EVALUACION	PUNTAJE
Introducción	Plantea con claridad el contenido del trabajo.	5
	Señala la justificación e importancia del tema con relación al curso en clase.	5
Desarrollo	Muestra un conocimiento general del tema y expresa capacidad de análisis y síntesis de los conceptos a desarrollar.	20
	Utiliza conocimientos históricos suficientes, los contrasta con su guía de observación para fundamentar los argumentos y explicar el tema.	20
	Hace uso de las herramientas de observación, información y síntesis para la explicación holística del tema.	20
Conclusión	Recupera los argumentos señalados en el desarrollo para explicar el tema.	10
	Muestra la interpretación que el alumno ha desarrollado sobre el tema y lo confronta críticamente con su cotidianidad.	10
Presentación	El ensayo se redactó de manera clara y se respetó la estructura indicada.	5
	El trabajo contiene bibliografía suficiente. (tres fuentes por lo menos)	5
	TOTAL	100

Escala de desempeño del trabajo colaborativo y formativo

N°	CRITERIOS A EVALUAR	NUNCA 0	CASI NUNCA (1)	ALGUNAS VECES (2)	CASI SIEMPRE (3)	SIEMPRE (4)
1	ACTIVIDADES. Durante la visita de campo hice todas las actividades de propuestas por el profesor.					
2	ATENCIÓN. Durante la visita de campo presté atención a los comentarios del profesor y compañeros/as.					
3	TRABAJO EN EQUIPO. Cuando trabajamos en equipo, colaboré con mis aportaciones, hice propuestas y comentarios pertinentes que apoyaron el desarrollo del conocimiento					
4	LECTURA. Hice la totalidad de las lecturas, además recuperé la información principal a partir de organizadores gráficos o resúmenes.					
5	PARTICIPACIÓN. Durante la visita de campo participaba con opiniones claras y sustentadas con base en conocimientos y las lecturas.					
6	TAREAS. Hice las tareas encomendadas de manera correcta, procurando que lo elaborado me sirva para mi formación y no sólo como requisito.					
7	HABILIDADES. Considero que logré desarrollar habilidades didácticas básicas como observación, toma de notas, elaboración de organizadores gráficos, capacidad de lectura-escritura y elaboración de trabajos de investigación.					
8	CONOCIMIENTO. Considero que logré desarrollar los conocimientos necesarios y suficientes de los contenidos presentados por el profesor.					
9	ACTITUD. Mi actitud durante la visita de campo fue de respeto hacia el espacio, mis compañeros y el profesor.					
10	DESEMPEÑO GENERAL. Considero que a lo largo de la práctica de campo me desempeñe de manera ordenada, buscando generar mi conocimiento y con actitud positiva.					
SUMA						
						/ 4

Análisis de resultados.

La práctica de campo se llevó a cabo con tres grupos de la materia de Historia de México 1, dos del turno matutino y uno del turno vespertino del plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las fechas en que se llevó a cabo la actividad fueron los días 17 y 24 de octubre de 2015.

De manera formal entre los tres grupos atendidos, sumaban 151 alumnos inscritos, sin embargo, sólo fueron regulares durante el semestre 120 jóvenes, es decir, 31 alumnos desertaron antes o durante el proceso educativo, la mayoría del turno vespertino, sin embargo, por no ser del interés de este trabajo, no hago la distinción entre ambos turnos.

En términos generales, podemos decir que los jóvenes con los que se trabajó, tienen un promedio de edad de 16 años, es decir, son casi en su totalidad adolescentes y menores de edad, sólo cuatro estudiantes tenían al momento de realizar la actividad la mayoría de edad. En lo que respecta a la relación entre los sexos, esta resulta ser muy similar, del total de alumnos, 59 son hombres y 61 mujeres, lo que representa un 49% contra un 51% respectivamente. Es decir, se trabajó con estudiantes en plena adolescencia y en un plano de igualdad de género, por lo menos numéricamente hablando.

Para dar una visión general de la situación académica de los estudiantes con los que se trabajó, podemos decir que en su mayoría son alumnos regulares, el promedio de calificación del grupo es de 8.0 al término del segundo semestre y el número de materias reprobadas es de 1.3 en promedio; sin embargo, hay 17 alumnos que rebasaban las tres materias reprobadas, es decir, el doble del promedio, no es significativo el dato, ya que apenas son poco más del 10% de los jóvenes, por lo tanto, podemos afirmar que los grupos con los que se trabajó tienen una disposición positiva hacia el estudio, son alumnos que asisten a clase de manera regular y buscan cumplir con las tareas encomendadas por los docentes.

Ahora bien, una vez señaladas las virtudes del grupo, menciono el primer problema que se tuvo para la realización de esta estrategia didáctica, el cual fue sin duda la organización y asistencia a la misma por parte de los alumnos. En términos de la organización, debo decir que el primer problema fue decidir el sitio a dónde acudir, pues había tres propuestas: Cacaxtla, Xochicalco y Yohuallichan. En el afán de involucrar a los alumnos en la decisión a tomar, lo cual no es malo en sí mismo, si significó retrasos en la planeación del trabajo, ya que algunos deseaban ir a Yohuallichan, Puebla, por ser el sitio más alejado y representaba además estar dos días fuera de la ciudad, lo cual para un adolescente con pocas experiencias de libertad y salida de casa, resultó muy atractivo, pero pude detectar que el interés prioritario estaba en esa posibilidad de fuga de la casa materna para irse a la aventura sin ser visto por la familia, una reacción típicamente adolescente, razón por la cual ese sitio fue descartado, generando desánimo en muchos de los jóvenes.

El segundo problema fue la asistencia misma a la visita de campo, pues una vez decidido el lugar, no todos los alumnos pudieron o quisieron asistir, aquí es importante señalar que el reglamento de prácticas de campo de la UNAM especifica que no se puede obligar a los estudiantes a asistir y menos aun siendo menores de edad.¹²⁴ De tal manera que de los 120 estudiantes regulares, sólo asistieron a alguna de las dos visitas programadas 78 jóvenes, es decir el 65% de los alumnos, mientras que el otro 35% que representan los 42 alumnos que no asistieron se les debió asignar otra tarea, la cual consistió en la visita a alguna zona arqueológica de su preferencia (la mayoría visitó Teotihuacán o el Templo Mayor). En este caso, aunque la indicación fue que elaboraran todo el trabajo de manera similar a los que asistieron a Cacaxtla, la falta de trabajo colegiado y la misma experiencia de asistencia colectiva al sitio, no fue tan significativa como se hubiera esperado.

Es importante señalar que de los 42 alumnos que no asistieron a la visita de campo, 22 son mujeres y 20 varones, lo cual es significativo, pues a simple vista se pensaría que son mujeres las que mayoritariamente no asisten, pero no fue así, el género parece no ser un elemento primordial para este tipo de estrategia. Aunque si hay

¹²⁴ Ver Reglamento de prácticas de campo en <http://www.cch-sur.unam.mx/pdf/regpracampo2012.pdf>

una relación de género directa con el número de materias reprobadas, mientras en las mujeres el promedio de reprobación es de .54 materias, en los hombres ese promedio se eleva a 2.85 materias reprobadas, casi el doble del promedio del grupo, por lo que se puede suponer que las mujeres que no asistieron fue por falta de permiso de los padres por temor o cuidado de sus hijas o por realizar otras actividades extracurriculares, mientras en los varones pudo haber sido una especie de castigo por su desempeño escolar.

Otros elementos que impactan en la no asistencia de los alumnos, según una encuesta realizada por el profesor, nos arroja que las razones más importantes por las cuales no asistieron a la visita de campo son porque tuvieron otra actividad (29 menciones), por falta de permiso de los padres y falta de recursos económicos (22 menciones cada uno). En la mención de otra actividad, se divide entre los que trabajan o tienen actividades culturales o deportivas extra, sin embargo, no se hizo la distinción entre este abanico de actividades, algo que hubiera sido de gran ayuda para el análisis de este trabajo y futuros proyectos.

Es importante mencionar que como primera razón de inasistencia a la visita de campo es precisamente el realizar otra actividad (15 menciones) mientras el segundo lugar lo obtiene la falta de recursos económicos (13 menciones). Como la segunda razón de inasistencia, la falta de permiso de los padres es la que ocupa el mayor número de menciones con 12 respuestas.

Podemos concluir en este caso que, si bien la visita de campo es una actividad atractiva para casi todos los estudiantes, no todos tienen la disposición personal – 11 jóvenes señalaron no ir a la visita por no llevarse bien con el grupo, mientras a 7 no les interesó – o la posibilidad de asistir. Al ser menores de edad y adolescentes, es natural que haya en los padres de familia cierta desconfianza hacia la actividad, sobre todo en esta época de violencia extrema en México, pero también la falta de recursos económicos impacta de manera negativa en la realización de la misma.

La valoración de los alumnos.

Sobre el análisis y valoración de los alumnos que asistieron a la visita de campo, podemos decir a partir de la encuesta realizada, que los elementos más reconocidos y en los que están más de acuerdo los estudiantes, es en señalar a la visita de campo como útil para el conocimiento de la historia, como una actividad agradable porque convivieron con sus amigos y aquellos que mencionan que la actividad les brindó conocimientos nuevos. Desde un punto de vista general, podemos afirmar que la visita de campo cubre con las características propuestas en un principio, a saber, acercar a los jóvenes al conocimiento histórico y abrir un espacio de convivencia juvenil.

Sin embargo, también es importante señalar que los aspectos en los que menos coinciden los alumnos, están el que la visita de campo les ayudó a relacionar conocimientos históricos con otras ciencias y entender la importancia del estudio de la historia, a pesar de que las menciones negativas son las menos, la visita de campo no brindó esa visión multidisciplinaria y relevante que se planteó desde el inicio, elementos en los que indudablemente se debe seguir trabajando y corrigiendo.

De manera particular, la encuesta contenía una serie de preguntas relacionadas a la visita de campo, las cuales los alumnos debían calificar en un rango que va desde el totalmente de acuerdo hasta el nada de acuerdo a partir de su propia experiencia en el trabajo realizado. A continuación, enumero las preguntas realizadas, para posteriormente pasar al análisis de cada una

LA VISITA DE CAMPO ME PERMITIO:

1. Conocer la vida cotidiana del sitio histórico y relacionarlo con el presente
2. Entender las características generales de la etapa histórica
3. Hacer más accesible el conocimiento teórico
4. Reflexionar sobre causas y consecuencias del proceso histórico
5. Relacionar conocimientos históricos con otras ciencias
6. Entender la importancia del estudio de la historia
7. Tener empatía con los hombres del pasado
8. Comprender cambios y continuidades
9. Reforzar planteamientos metodológicos (aprender a aprender)

10. Adquirir conocimientos importantes para mi vida
11. Aplicar y reactivar conocimientos previos
12. La práctica de campo es útil para el conocimiento de la historia
13. Me agradó porque conviví con mis amigos
14. Me brindó conocimientos nuevos

Sobre la pregunta de si la visita de campo les permite conocer aspectos de la vida cotidiana del sitio histórico y relacionarlo con el presente, tenemos que el 26 estudiantes dicen estar totalmente de acuerdo, 32 algo de acuerdo, 17 de acuerdo, 5 poco de acuerdo y ninguno dice estar nada de acuerdo con dicha afirmación; al analizar estos datos, podemos afirmar que una cantidad considerable de alumnos, el 77% señalan de manera positiva esta parte de la visita de campo, contrario al 6% que la califican de manera negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes sí pudieron ver rasgos de la cotidianidad de la sociedad en estudio.

A la pregunta sobre si la visita de campo les permitió entender las características generales de la etapa histórica estudiada, los resultados son los siguientes, 29 alumnos dicen estar totalmente de acuerdo, 35 algo de acuerdo, 9 de acuerdo, 5 poco de acuerdo y 2 nada de acuerdo, en esta pregunta, las respuestas positivas suben un poco con respecto a la anterior, al ser el 80% positivas y también en los negativos vemos un aumento al ser el 9% de las respuestas, en donde se da la disminución es en la respuesta neutra al ser una de las más bajas de toda la encuesta con el 11% de respuestas, lo anterior nos dice que en esta pregunta hubo un “compromiso” mayor con la respuesta del alumno, ya sea de manera positiva o negativa, el estudiante puso énfasis en esta pregunta, lo cual nos da un buen sabor de boca al observar que la mayoría sí pudo reconocer las características de la etapa histórica del sitio en visita, aunque un 9% de alumnos que no lo hicieron es un dato importante y sobre el cual debemos trabajar.

La tercera pregunta sobre la accesibilidad del marco teórico nos arroja los siguientes datos, 56 jóvenes la califican de forma positiva, 15 neutral y 9 de manera negativa. Lo cual nos indica que ciertamente la visita de campo es una opción para hacerle más práctico el conocimiento a los estudiantes, aunque es importante señalar que ese nueve por ciento de respuestas negativas es casi una constante en las

respuestas de todo el cuestionario, lo cual nos dice que, si bien la visita de campo es una estrategia viable, hay un porcentaje de alumnos para los cuales no lo es, siendo ese porcentaje cercano al 10 por ciento, no puede ser considerado un dato menor y por el contrario, es digno de seguir analizando cómo impactar a estos alumnos.

Sobre la reflexión de causas y consecuencias del proceso histórico reconocible a partir de la visita de campo, las respuestas de los estudiantes son como a continuación se menciona, 24 dijeron estar totalmente de acuerdo, 30 algo de acuerdo, 21 de acuerdo, 3 poco de acuerdo y 2 nada de acuerdo. En esta pregunta vemos un comportamiento inverso a la segunda del cuestionario, es decir, las respuestas positivas y negativas sufren una breve disminución al pasar al 68% y 6% respectivamente, mientras que la respuesta neutral sube a 26% para ser la más alta en este rubro, lo anterior nos señala que si bien los positivos son datos óptimos, hay una cierta duda en los alumnos con respecto a esta pregunta, lo cual nos podría indicar que la visita de campo les ayudó a descubrir elementos de causalidad histórica, pero no de una manera clara y contundente como se esperaría.

La pregunta de la relación de la historia con otras ciencias es la que obtuvo mayores negativos, al distribuirse las respuestas de la siguiente manera: 19 jóvenes dijeron estar totalmente de acuerdo en que la visita de campo les permitió enlazar los conocimientos históricos con otras ciencias, 25 dijeron estar algo de acuerdo, 19 de acuerdo, pero 11 señalaron estar poco de acuerdo y 6 más nada de acuerdo; Eso nos da un 21% de respuestas negativas que sumadas al 24% de respuestas neutras nos indica que este fue el elemento peor valorado durante la visita de campo, lo anterior en lo personal me resulta un poco sorprendente y hasta cierto punto decepcionante, sobre todo porque en el periodo de preparación se les habló sobre la posibilidad de que vean al sitio histórico desde la perspectiva de sus futuras carreras de estudio (arquitectura, medicina, biología, etcétera), sin embargo, es claro que en el imaginario de los estudiantes, la historia sigue siendo un conocimiento aislado de las otras ciencias y la visita de campo no ayuda a modificar esta visión.

La siguiente pregunta que se le hizo a los estudiantes es sobre el nivel de empatía que la visita de campo les permitía tener con los hombres del pasado, en este caso las respuestas se repartieron de la siguiente manera: 29 dijeron estar totalmente de acuerdo, 27 algo de acuerdo, 17 de acuerdo, 4 poco de acuerdo y 3 nada de acuerdo; como vemos, la tendencia general se mantiene con un 70% de respuestas positivas contra un 9% de respuestas negativas, aquí lo que puedo señalar es que el alto índice de valoración positiva a la respuesta, no garantiza la empatía con los descendientes de esos hombres del pasado y que por un error metodológico de mi parte, no se pudo contrastar con el sentir de los adolescentes.

Las preguntas sobre si la visita de campo les permitió reconocer los procesos de cambio y continuidad, así como reforzar elementos metodológicos del aprender a aprender, en términos generales conservan la tendencia de respuestas positivas, neutras y negativas, que permiten reforzar el argumento global sobre el impacto positivo que tuvo la estrategia didáctica hacia la mayor parte del grupo.

Con relación a las preguntas sobre la reactivación de los conocimientos previos y la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos, llama la atención que, tienen una ligera tendencia enfrentada, es decir, para los estudiantes no fue del todo claro la reactivación de los conocimientos previos, como sí lo fue la adquisición. Las cifras que nos arrojó la encuesta nos dice que el 66% señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo en que reactivaron sus conocimientos mientras el 83% manifestó esa misma valoración acerca de la adquisición de conocimientos; en sentido inverso, el 13% -otro de los porcentajes más altos de las calificaciones negativas- dijo estar en desacuerdo con que, a partir de la visita de campo, alentaron el rescate de conocimientos previamente adquiridos.

Lo anterior nos hace pensar que la posición constructivista en que nos hemos basado en este proyecto, no necesariamente hace que los estudiantes sean conscientes de este rescate de conocimientos a partir de los cuales fundan los nuevos aprendizajes, es posible que el proceso se dé como teóricamente se propone, pero no es objetivado ni concientizado por el sujeto que se supone activo, en este caso nuestros estudiantes, ya que es indudable que sí hay conocimientos

previos, pero los alumnos no los reconocen como tales, para ellos todo el conocimiento es prácticamente nuevo.

A la pregunta general sobre el uso de la visita de campo para el aprendizaje de la historia, es importante observar que tiene las calificaciones positivas más altas con el 84% de acuerdo en su valoración, esto nos dice, que independientemente de los errores, lagunas y deficiencias que los mismos alumnos y por supuesto el profesor observan en la instrumentación de la estrategia didáctica, la visita de campo es bien vista como una oportunidad de acercarse al conocimiento de la ciencia histórica.

Finalmente, las dos últimas preguntas de valoración que se realizaron nos muestran datos importantes, la primera es sobre si la visita de campo les permitió adquirir conocimientos importantes para la vida, las respuestas positivas son relativamente bajas al contestar 22 que estaban muy de acuerdo y 25 de acuerdo, lo que representa un 61% de las respuestas, mientras la respuesta neutra conserva un 25% de las contestaciones ubicándose en la segunda más alta de su tipo y un 13% indica estar en desacuerdo con la afirmación de la adquisición de conocimientos para la vida, esta respuesta negativa es la segunda más alta, después de la relación de la historia con otras ciencias. Lo anterior nos dice que los alumnos además de ver a la historia como una ciencia aislada, la siguen viendo como una ciencia inútil para su vida cotidiana, aunque las respuestas positivas son mayores, no podemos dejar pasar esta percepción que tienen los estudiantes de la materia, aún después de la instrumentación de la estrategia didáctica, lo que nos dice que más allá de nuestros deseos y aspiraciones, la historia sigue siendo un elemento secundario en un considerable número de nuestros alumnos.

La última pregunta a analizar tiene que ver más con el ambiente juvenil que representa la visita de campo para nuestro grupo de adolescentes, el 60% de los estudiantes dijeron estar muy de acuerdo en que la visita les agradó porque les permitió convivir con sus amigos, mientras que 18% dijo estar algo de acuerdo, contrariamente al 4% que dijo estar nada de acuerdo y el 9% que dijo estar poco de acuerdo. El dato del 60% que dijo estar totalmente de acuerdo en que la visita les ayudó convivir con sus amigos, es de los puntajes más altos, sin embargo, esto no

significa que la práctica sea vista exclusivamente como un espacio de diversión o convivencia, pero por supuesto sí es un elemento importante.

Lo anterior se señala, ya que al finalizar la encuesta, se les pidió a los estudiantes que valoren la experiencia entre una de aprendizaje o esparcimiento, la pregunta es cerrada y no permitía en el formato elegir ambas, sin embargo algunos alumnos se brincaron el formato y dijeron que ambas fueron sus experiencias, los resultados de esa pregunta arrojó que el 65% de los alumnos vieron la visita de campo como una experiencia de aprendizaje, mientras un 24% señaló que fue más una experiencia lúdica, mientras el 12% señaló que ambas. Lo anterior nos hace ver que si bien es cierto la visita de campo es llamativa a los alumnos adolescentes como un espacio para estar y convivir con sus pares, no olvidan ni dejan de lado los objetivos educativos y académicos que se propone, aunque en este caso, un 24% de alumnos que definieron la experiencia como un espacio lúdico y de diversión es alto, si se contrasta con el 10% en promedio de calificaciones negativas en relación a todas las preguntas del cuestionario, eso nos hace pensar que no todos los que dijeron haberse divertido sólo se interesaron en el esparcimiento.

Hasta aquí los resultados de la encuesta y la valoración de los estudiantes, con relación a la visita de campo, ahora procederé a dar una valoración desde el punto de vista del profesor y qué tanto se alcanzaron los objetivos señalados en el origen de este trabajo.

Finalmente, con relación a la guía de observación que los alumnos entregaron y el reporte final de investigación escrito, puedo afirmar que hay niveles diferenciados de cumplimiento. De un total de 42 escritos recibidos, 10 de ellos no cumplieron con los requerimientos solicitados en el instrumento de evaluación, obteniendo menos de sesenta puntos de los cien posibles; por otro lado, 24 productos entregados por los jóvenes obtuvieron puntajes entre sesenta y ochenta puntos, lo que significa que los trabajos entregados cumplieron de manera básica pero positiva con los propósitos y el desarrollo de las habilidades de escritura, análisis y comprensión solicitados y planteados con la visita de campo; por último, sólo ocho de los trabajos recibidos tuvieron un puntaje mayor a ochenta dentro de la escala de valores

propuesta, lo que nos habla de que son pocos los alumnos que desarrollaron de manera más eficiente las habilidades de observación y escritura esperadas con la propuesta didáctica.

Si bien se puede afirmar que en términos generales los estudiantes desarrollan las habilidades y conocimientos esperados con la propuesta didáctica, la realidad es que no se consiguen los niveles de aceptación óptimos que como docentes esperamos de los estudiantes, quedándose la mayoría en un nivel básico aceptable, lo que nos obliga a trabajar de manera más concreta y enfocada en solventar los errores y problemas surgidos, así como resolver las dudas e impedimentos que ayuden a los estudiantes a dar un esfuerzo extra más allá de la aprobación de la materia o el cumplimiento simple de las actividades, aunque debe quedar claro que lo anterior no se resuelve con una sola práctica didáctica ni con una actividad única, sino que se construye de manera cotidiana en el aula y fuera de ella.

CONCLUSIONES.

En final del trabajo, es importante rescatar las tres líneas principales de investigación que permitieron la realización de este trabajo: lo didáctico, lo histórico y lo contextual. En ese sentido, rescato los elementos más importantes de cada uno de estos elementos desarrollados en cada capítulo, para recuperar los aciertos y por supuesto las dificultades y errores a los que nos enfrentamos.

En primer lugar, dentro de la valoración pedagógica, se puede afirmar que la visita de campo cumplió en términos generales las expectativas propuestas. La visita de campo permitió que los estudiantes trabajaran de manera colaborativa previo, durante y después de la visita de campo, aunque no en su totalidad, ya que hubo aproximadamente cinco chicos que decidieron trabajar de manera individual y dos equipos de alumnos que no hicieron el trabajo de manera grupal, tal como se solicitó, de esta forma, podemos aseverar que poco más del 80 por ciento de los alumnos trabajaron de manera conjunta, exponiendo sus dudas, inquietudes y propuestas entre ellos, lo que les permitió llegar al conocimiento de manera colectiva.

Continuando con una valoración pedagógica, la visita de campo además del trabajo colaborativo, ayudó a los estudiantes a recuperar conocimientos previos y construir nuevos conocimientos, a pesar de que, los alumnos no tienen total claridad de lo anterior, tal como se puede observar en el cuarto capítulo, sin embargo, a mi parecer, lo anterior se debe más a una posición de aversión con relación a la historia y posicionarse en un lugar del “no sé nada” a que realmente no sepan nada, este es un punto que me parece importante señalar, ya que es uno de los elementos que se deber estar trabajando constantemente en la práctica educativa y ayudar a los estudiantes a hacer visible los conocimientos que poseen, de otra manera, si los estudiantes no reconocen sus respectivos punto de partida, no podrán tener claridad sobre el resultado final de los procesos educativos que desarrollen.

La visita de campo resultó ser sobre todo una experiencia de aprendizaje activo, desde el proceso de investigación previa por parte de los estudiantes, hasta la confrontación de los conocimientos teóricos con la realidad del sitio arqueológico, pasando por las discusiones, compartir experiencias y comentarios, tomar fotografías, notas o exponer la emoción frente a lo que durante el trayecto y en el lugar de observación hacen los jóvenes, convierte a la práctica de campo en un proceso que involucra de manera importante a los estudiantes, se encuentran motivados y no hay posibilidad de que se posicionen en una actitud pasiva. Este punto, me parece es el que más se debe rescatar de la propuesta que presento y por supuesto el que se debe explotar de mejor y mayor forma posible, en esta ocasión, al ser una de las primeras veces que llevo a cabo el diseño de la visita de campo, quizá se quedó corto en explotar estas virtudes, pero con el tiempo, la observación y el estudio a mayor profundidad, podrán resolverse los problemas y mejorarse la propuesta.

Para los estudiantes, la visita de campo fue una experiencia educativa que los confrontó al trabajo real de un científico social, en ese sentido, los objetivos de la propuesta desde la perspectiva de la educación situada se alcanzaron satisfactoriamente; a pesar de que las deficiencias teóricas y metodológicas de los estudiantes son mayúsculas, se debe señalar que al ser de las primeras experiencias de trabajo de investigación y de campo a las que se enfrentan, los resultados son satisfactorios desde mi punto de vista, permite a los estudiantes ver la metodología, la importancia y la puesta en marcha de un trabajo de investigación y observación, así como las dificultades, peligros y conflictos que encierra la búsqueda y rescate del pasado histórico.

Por otro lado, aunque no se relaciona de forma directa con la visita de campo, la elaboración de un reporte escrito ayuda a los estudiantes a desarrollar su capacidad narrativa y de escritura, es importante señalar que, en una gran mayoría de los alumnos, la expresión escrita no es uno de sus puntos fuertes. Si bien la visita de campo no busca subsanar estas deficiencias, al ser una de las actividades sustanciales que debe realizarse como parte de la estrategia didáctica, es necesario

que se siga trabajando en la mejora constante de la expresión escrita con los estudiantes, ya que gracias al trabajo de investigación realizado, pude constatar que a pesar de que recogieron información e impresiones con la guía de observación, al momento de redactar su reporte escrito, un buen número de los alumnos no recuperó esta información, no tuvo claridad en su elaboración y/o se remitieron a internet para elaborar su reporte, lo cual es un problema sobre el cual debemos insistir en superar.

Dentro de las expectativas que desde el punto de vista de los conocimientos y habilidades históricas que se propusieron desde un principio, se puede decir que la visita de campo permitió a los alumnos reconocer algunas de las categorías históricas más importantes como el espacio, el tiempo, las continuidades, cambios y causas en el proceso histórico; en este sentido los objetivos se cumplieron en términos generales, el poder vivenciar, imaginar y observar algunos elementos que les permitiera reconocer y hacer accesible los conceptos abstractos, es una de las principales bondades que debo rescatar de esa estrategia didáctica, sin embargo, se debe señalar que ese acercamiento sigue siendo muy empírico debido precisamente a las características de la visita de campo, por lo que no debe dejarse de lado el trabajo intelectual previo y posterior a la estrategia para consolidar estos conocimientos y que puedan ser empleados en otras circunstancias parecidas.

Ahondando en lo anterior, se debe decir que la visita de campo ayuda al desarrollo de una emotividad y empatía del estudiante con la historia y sus actores, el trabajar y aproximarse a los espacios históricos, bajo una perspectiva de respeto y estudio, ayuda a generar sentimientos de cercanía, además que los jóvenes por las mismas condiciones de su edad y estar en la adolescencia, son sujetos más proclives a la solidaridad y empatía social con otros sectores y grupos sociales. En este sentido, la visita de campo, hace posible acercarlos a otros espacios sociales que en otras circunstancias no sería posible realizarse.

Igualmente, la visita de campo fue un elemento importante para que los alumnos pudieran acercarse e identificar algunas categorías del estudio histórico tal como los elementos de causa-efecto, así como los cambios y continuidades sociales,

económicas y culturales. En este sentido, la apreciación de los estudiantes es más subjetiva, ya que en términos conceptuales les es más complicado analizarlo debido al alejamiento que tienen con la Historia y a que no lo consideran un conocimiento útil para el futuro, sin embargo, es claro que, aunque no puedan teorizar sobre dichos conceptos, sí son capaces de reconocerlos en el lugar de estudio a partir de la observación, lo cual indudablemente es un avance dentro del proceso educativo de los adolescentes, el cual debe seguir reforzándose para que finalmente puedan dominar y hacer abstracción de estas categorías del análisis histórico.

Debido a lo anterior, es importante también que se genere en los estudiantes la idea de que la Historia no es un hecho acabado, que la misma se va construyendo y contrastando con la realidad presente y que cada uno de ellos es una pieza importante en la construcción del devenir. Precisamente en esto consiste la construcción de lo que algunos llaman conciencia histórica, en este sentido, la visita de campo si bien no es el elemento principal que desate esta visión en los estudiantes, sí es un factor importante que puede contribuir a su construcción a partir del análisis causal y la importancia de las continuidades, las cuales le hagan ver al joven que su estancia y actos en el presente no pasan desapercibidos en el proceso sociohistórico de la sociedad en que vive.

Pasando a otra de las líneas de análisis que me importaba resaltar en este trabajo, debo decir, que la práctica de campo fue un elemento de gran importancia desde la perspectiva de la motivación juvenil, la posibilidad de asistir a lugares desconocidos para ellos, aunque cercanos, y hacerlo en compañía de sus pares, fue sin duda el elemento más atractivo de la experiencia. Esta motivación, sin embargo, debe ser muy bien enfocada para evitar caer en los excesos de la “excursión” y para ello, la planeación detallada de los tiempos, que incluyan ese espacio lúdico también, es un elemento clave para el buen funcionamiento de la actividad académica.

La práctica de campo permitió también desarrollar algunos elementos de los valores y actitudes que el plan de estudio de bachillerato nos exige trabajar con los jóvenes, en este caso, es importante señalar que los valores como la libertad, la responsabilidad, la empatía con el pasado y/o con otros valores culturales del

presente, son cuestiones y planteamientos, que a diferencia del trabajo en clase únicamente, se pueden desarrollar de manera más amplia. Aunque no existe, o por lo menos no desarrollé, una escala que me permita reconocer lo alcanzado en este rubro, a partir del diálogo y las expresiones de los muchachos, puedo decir sin duda que el espacio de libertad en las que se desarrollaron no significó una pérdida de responsabilidad ni con el proceso de aprendizaje que se les propuso, ni con el entorno y elementos sociales y culturales con los que se enfrentaron.

La práctica de campo, fomenta en buena medida esa actitud solidaria con las diversidades existentes en el México actual, ya que no sólo confronta al joven con el pasado, sino con elementos culturales que no le son tan cercanos en la vida urbana en que se desenvuelve de manera cotidiana, pero que en los sitios históricos, más cercanos a un ambiente rural y con continuidades culturales de mayor amplitud, le permite rescatar, entender, visualizar y valorar esas diferencias como parte de un todo complejo y diverso que es nuestra sociedad contemporánea, en ese sentido, ser parte de un crisol rico en cultura, lengua, tradiciones que no nos unen en lazos históricos y sociales.

Sobre la obtención de habilidades, es evidente que se mejoran sus aptitudes de observación y análisis, y en menor medida, de redacción y expresión escrita, lo anterior lo puedo asegurar debido a que en las discusiones colectivas o por equipos, los jóvenes eran capaces de interpretar y describir los elementos que la misma guía de observación les sugería, en ocasiones algunos rasgos más, pero al momento de redactar sus reportes finales, la gran mayoría tuvo grandes deficiencias, a pesar de que los alumnos que tuvieron las calificaciones más altas tienen los mejores trabajos escritos sobre la práctica de campo, no todos los que tienen buenos trabajos en la práctica de campo tuvieron notas altas, incluso algunos no aprobaron la materia, lo cual habla de que la visita de campo no impactó de forma directa con este elemento del desarrollo de habilidades que se buscaba.

La visita de campo ayuda a los jóvenes a construirse como futuros ciudadanos al fomentarse elementos fundamentales de la identidad nacional, rescatar los elementos del pasado que nos son comunes y valorar las diferencias culturales que

nos caracterizan en el México de hoy, pero desde una perspectiva de respeto, inclusión y solidaridad social frente a las desigualdades, lo anterior, gracias a que el contacto con otra realidad, a veces no tan diferente, pero sí distinta a la suya, puede contrastarse lo que se tiene y valorar lo que no, haciendo de la práctica educativa un espacio de construcción ciudadana que compromete al estudiante con su entorno más inmediato.

Podemos sugerir que la visita de campo es una estrategia que bien utilizada, logra que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades adquieran un conocimiento histórico, no de manera tradicional, sino a partir de la confrontación de la teoría, la experiencia y la realidad cotidiana. Esta estrategia didáctica, abre la posibilidad de que el alumno adquiera un aprendizaje significativo y a la vez haga uso de múltiples habilidades mentales y desarrolle su potencial como alumno en proceso de aprendizaje. La visita de campo permite la construcción del conocimiento, a la vez que los jóvenes desarrollan aptitudes y actitudes que les posibiliten aplicar estas habilidades en otros espacios de su vida escolar o personal.

Es importante señalar también los principales problemas a los que nos enfrentamos en una propuesta didáctica como la práctica de campo, entre los cuales el más importante sin duda es la condición socioeconómica de los estudiantes de bachillerato y en concreto del Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que dichas condiciones impiden que muchos de ellos y ellas no puedan involucrarse y asistir a una actividad de este tipo, ya sea por cuestiones económicas que los limite, o por motivos sociales como la edad o el temor a las condiciones de inseguridad en las que vivimos de manera cotidiana.

Señalo este como el principal problema, porque si bien no tiene relación directa con las cuestiones académicas y pedagógicas que se plantea la visita de campo, sí es una condición externa que afecta y contextualiza en muchos sentidos el desarrollo educativo de los jóvenes del CCH y de su intervención directa con este tipo de actividades, por lo que sería conveniente que la institución busque los mecanismos que permitan el desarrollo de estas prácticas, sin que estos elementos externos sean tan definitorios sobre quienes pueden o no retomar la actividad.

Otro de los problemas que podemos señalar y resaltar en términos de la realización de la práctica de campo, es sin duda el que desde el docente no se tenga la información suficiente que permita proponer una serie de actividades que enfoquen la motivación y observación del estudiante hacia objetivos pedagógicos claros, lo anterior, ya que si bien es cierto el docente propone en primer instancia qué ver, los estudiantes por supuesto pondrán la atención en lo que ellos consideran importante o interesante, y esto no es erróneo en sí mismo, pero ahí es donde el profesor debe buscar, a partir de la información e interés, conciliar ambas visiones que permitan una construcción del conocimiento que además sea significativa para el joven adolescente.

Si bien es cierto que la posibilidad de que la herramienta sea mal diseñada o termine siendo un espacio de esparcimiento para los jóvenes que, por su misma condición de adolescentes y sus características sociales, vean la actividad como la posibilidad de hacer todo lo que no pueden en espacios más controlados, la realidad es que no podemos dejar de buscar innovaciones en la tarea del enseñar y aprender historia. A pesar de estos riesgos, me parece que hoy más que nunca se requiere que los jóvenes sean conscientes de su realidad y ubiquen en el pasado las condiciones que gestaron esa realidad y transformen lo que no les agrada. Esa es la tarea final del estudio de la Historia y la apuesta experimental de esta propuesta.

ANEXOS

ENCUESTA PARA RECONOCER LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO RESPECTO A LA ESCUELA Y A LA MATERIA DE HISTORIA DE MÉXICO.

EDAD	SEXO		PROMEDIO CCH	MAT. REPROBADAS
	M	F		

EN CADA PREGUNTA, ORGANIZA EN ORDEN, SIENDO 1 LA QUE MÁS TE IDENTIFICA Y 5 LA QUE MENOS TE IDENTIFICA.

1. Para ti, asistir y estudiar en el CCH es importante para:
 - a. Adquirir conocimientos importantes para la vida. _____
 - b. Conocer gente nueva y relacionarme con mis amigos. _____
 - c. Obtener un buen empleo al finalizar mis estudios. _____
 - d. Continuar estudiando para ser profesionista. _____
 - e. Pasar el tiempo mientras encuentro algo mejor. _____

2. Lo que más te gusta del CCH es:
 - a. El modelo educativo de aprender a aprender. _____
 - b. La forma como dan su clase los profesores. _____
 - c. La relación que se genera con los amigos. _____
 - d. Los contenidos de las materias que se imparten. _____
 - e. El ambiente de libertad que se vive. _____

3. De las materias que actualmente cursas, la que más te gusta es:
 - a. Taller de Lectura y Redacción _____
 - b. Inglés/Francés _____
 - c. Física _____
 - d. Historia de México _____
 - e. Matemáticas _____
 - f. Biología _____

4. Para ti el CCH significa
 - a. Responsabilidad. _____
 - b. Libertad. _____
 - c. Amistad. _____
 - d. Estudiar. _____
 - e. Diversión. _____

5. Cuántas horas le dedicas semanalmente a realizar **tareas** fuera del horario de clase _____
6. Cuántas horas le dedicas semanalmente a realizar **actividades culturales** fuera del horario de clase _____
7. Cuántas horas le dedicas semanalmente a realizar **actividades de esparcimiento** fuera del horario de clase _____

8. ¿En los últimos dos años has visitado algún sitio histórico como los que se te mencionan a continuación?

	Si	No	¿Cuál?
Arqueológico			
Museo			
Edificio histórico			
Monumento			

9. Califica el grado de **importancia** de las siguientes oraciones según tu punto de vista, en donde la escala de valor es: nada importante (1), poco importante (2), importante (3), muy importante (4) y totalmente importante (5).

	1	2	3	4	5
La historia es importante y útil para la vida cotidiana y entender el presente.					
Para entender la historia es importante aprenderse fechas, nombres de personajes y lugares de los hechos.					
En el entendimiento de la historia es fundamental estudiar las batallas y grandes acontecimientos de la humanidad.					
En el entendimiento de la historia es fundamental estudiar las causas y consecuencias políticas, sociales, económicas y culturales de los procesos sociales.					
En el entendimiento de la historia es fundamental estudiar las costumbres, formas de pensar, la vida cotidiana de las personas comunes.					
En el entendimiento de la historia es fundamental estudiar a los sectores sociales y lugares geográficos más desprotegidos, alejados y olvidados.					

10. Califica el grado de **gusto** por los siguientes elementos según tu punto de vista, en donde la escala de valor es: no me gusta nada (1), me gusta poco (2), me es indiferente (3), me gusta algo (4) y me gusta mucho (5).

	1	2	3	4	5
El estudio de la Historia.					

Aprenderse fechas, nombres de personajes y lugares importantes.					
Estudiar sobre las batallas y grandes acontecimientos de la humanidad.					
Estudiar las causas y consecuencias políticas, sociales, económicas y culturales de los procesos sociales.					
Estudiar las costumbres, formas de pensar y la vida cotidiana de las personas comunes.					
Estudiar a los sectores sociales y lugares geográficos más desprotegidos, alejados y olvidados.					

11. De los siguientes materiales y estrategias didácticas, cuáles han sido utilizados por tus profesores de Historia en el CCH:

	No lo usa	Lo ha usado algunas veces	Lo usa con regularidad	Lo usa de manera continua
Libro de texto				
Textos históricos especializados.				
Películas o videos				
Novelas				
Visita a museos				
Juegos (roles, lotería, memorama)				
Páginas web, blogg, aula virtual o Facebook				
Visita de campo a sitios históricos (zonas arqueológicas, templos)				

12. De los materiales y estrategias didácticas enunciadas anteriormente señala las dos que más te desagradan.

a. _____ b. _____

13. De los materiales y estrategias didácticas enunciadas anteriormente señala las dos que más te agradan o te gustaría que las hicieran en caso de que no las hagan.

a. _____ b. _____

Emite un comentario libre de lo que propondrías para mejorar la enseñanza de la historia en el CCH.

RESULTADOS DE ENCUESTA PARA RECONOCER LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO RESPECTO A LA ESCUELA Y A LA MATERIA DE HISTORIA DE MÉXICO.

Tabla de datos.

ENCUESTAS REALIZADAS: 140

EDAD PROMEDIO	17,2
---------------	------

SEXO	M	59	42%
	F	81	58%

PROMEDIO DE CALIFICACIÓN	7,97
--------------------------	------

MATERIAS ADEUDADAS	2,7
--------------------	-----

1. ASISTIR Y ESTUDIAR EN EL CCH ES IMPORTANTE POR:					
	DEMASIADO	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
CONOCIMIENTOS PARA LA VIDA	47	34	22	16	8
CONOCER GENTE NUEVA	16	13	33	58	7
OBTENER UN BUEN EMPLEO	16	41	43	23	4
CONTINUAR ESTUDIANDO	50	34	21	14	8
PASAR EL TIEMPO	3	5	6	13	99

LO QUE MAS LES GUSTA CCH					
	DEMASIADO	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
MODELO EDUCATIVO	39	27	24	14	22
FORMA DE DAR CLASE	14	17	34	36	25
LA RELACION CON AMIGOS	18	21	27	32	28
CONTENIDO DE LAS MATERIAS	28	32	21	24	21
AMBIENTE DE LIBERTAD	32	29	23	17	26

MATERIAS QUE MAS LES GUSTAN						
	DEMASIADO	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA	ABSOLUTAMENTE NADA
TLYR	29	22	28	17	13	14
IDIOMA	22	23	24	17	20	16
FISICA	13	22	15	19	32	20
HISTORIA	11	18	20	22	31	20
MATEMATICAS	15	12	15	30	25	25
BIOLOGÍA	32	29	19	17	9	15

EL CCH SIGNIFICA					
	DEMASIADO	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
RESPONSABILIDAD	53	28	16	11	17
LIBERTAD	38	23	35	19	11
AMISTAD	11	22	29	52	11
ESTUDIAR	22	50	25	18	10
DIVERSION	7	5	19	20	74

HORAS SEMANALES DEDICADAS POR LOS ALUMNOS A:	
TAREAS	5,5
CULTURA	5,0
ESPARCIMIENTO	4,9

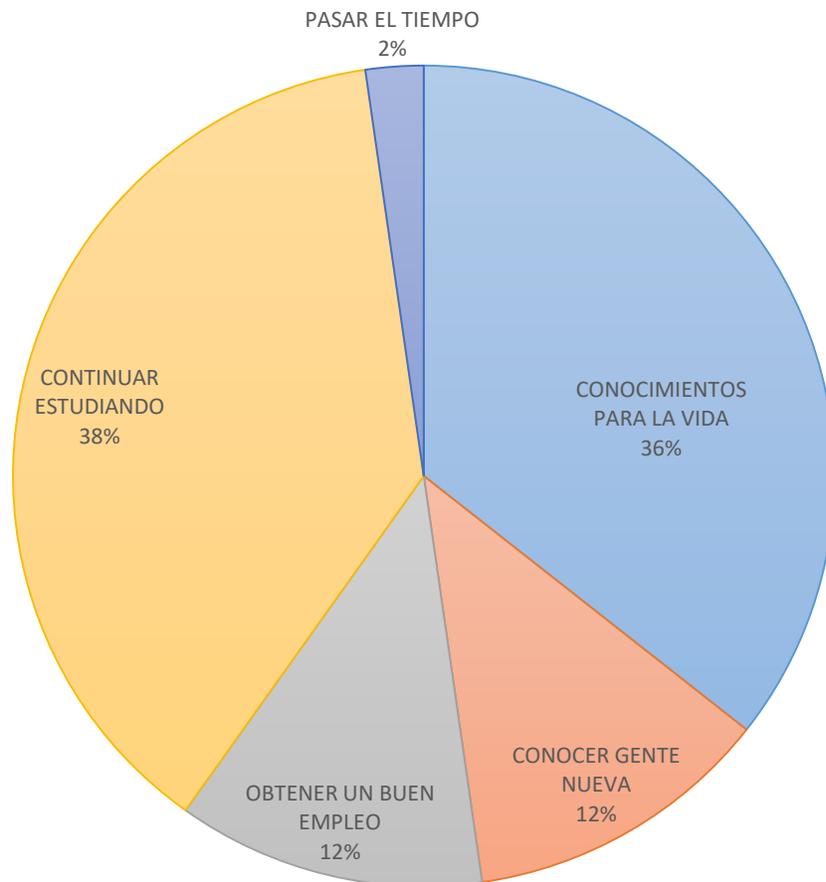
GRADO DE GUSTO					
	NO ME GUSTA NADA	ME GUSTA POCO	ME ES INDIFERENTE	ME GUSTA ALGO	ME GUSTA MUCHO
ESTUDIO DE LA HISTORIA	23	26	30	32	27
APRENDER FECHAS Y NOMBRES	43	35	39	18	3
ESTUDIAR SOBRE BATALLAS	14	26	41	30	27
CAUSAS Y CONSECUENCIAS GLOBALES	14	19	42	37	25
ESTUDIAR COSTUMBRES Y VIDA COTIDIANA	8	24	34	45	26
SECTORES SOCIALES DESPROTEGIDOS	16	25	40	39	17

GRADO DE IMPORTANCIA					
	NADA IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE	TOTALMENTE IMPORTANTE
PARA ENTENDER EL PRESENTE	4	20	40	28	46
APRENDER FECHAS Y NOMBRES	19	37	44	27	11
ESTUDIAR BATALLAS Y ACONTECIMIENTOS	9	19	48	43	20
ESTUDIAR CAUSAS Y CONSECUENCIAS GLOBALES	4	7	32	41	55
COMPRENDER COSTUMBRES Y VIDA COTIDIANA	6	19	41	38	35
ESTUDIAR A LOS SECTORES OLVIDADOS	9	24	32	45	29

MATERIALES DIDACTICOS				
	NO LO USA	LO USA A VECES	LO USA CON REGULARIDAD	LO USA CONTINUAMENTE
LIBRO DE TEXTO	19	40	47	32
TEXTOS ESPECIALIZADOS	28	38	40	32
PELICULAS O VIDEO	24	44	42	28
NOVELA HISTÓRICA	83	33	14	8
VISITA A MUSEOS	39	41	38	19
ORGANIZADORES GRÁFICOS	16	36	50	34
ACTIVIDADES LÚDICAS	97	25	11	5
USO DE LAS TIC	77	32	18	11
VISITA DE CAMPO	66	41	22	9

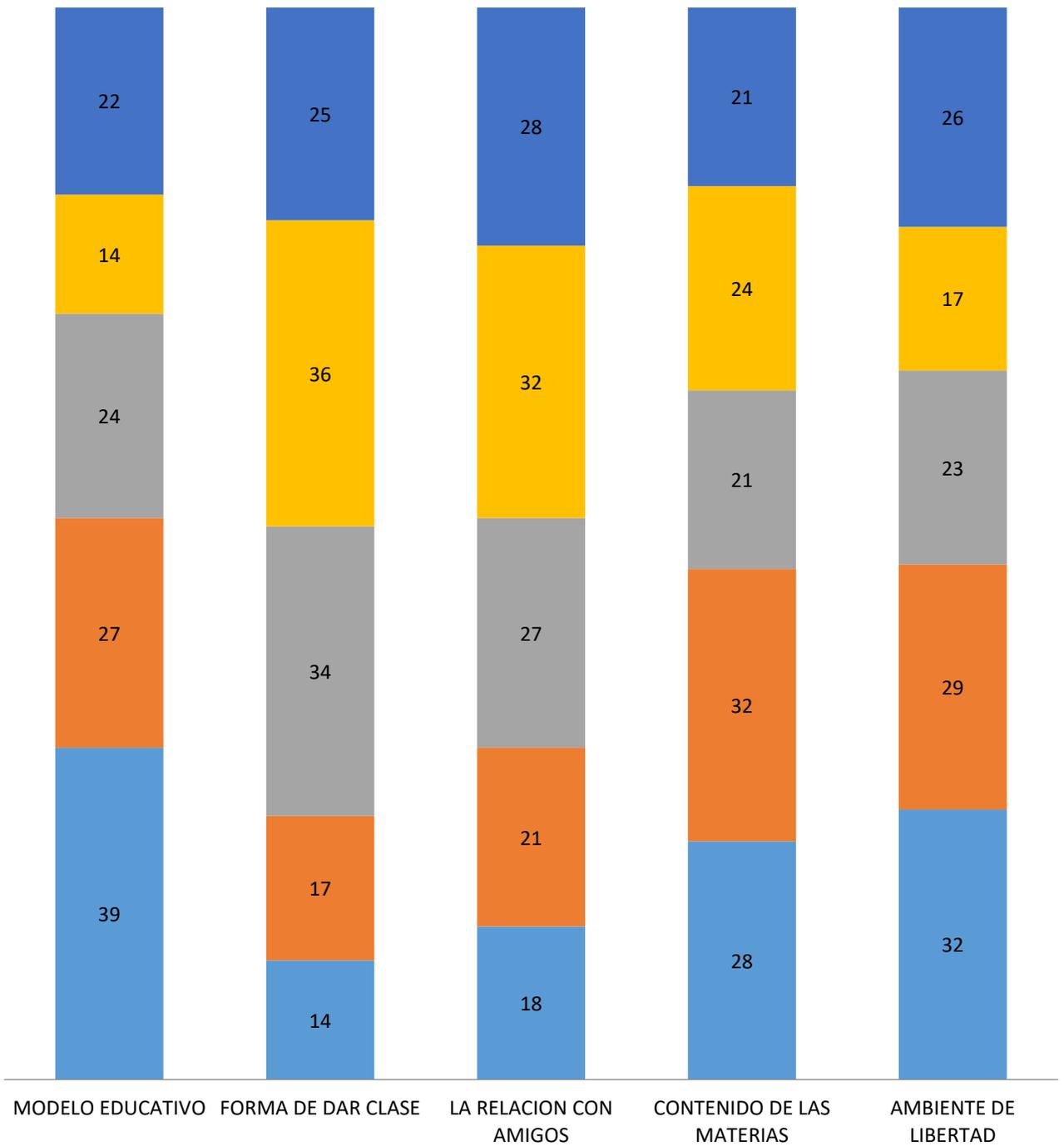
**RESULTADOS DE ENCUESTA PARA RECONOCER LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNO RESPECTO A LA ESCUELA Y A LA MATERIA DE HISTORIA DE MÉXICO.
Gráficos.**

Asistir a estudiar al CCH es demasiado importante por:

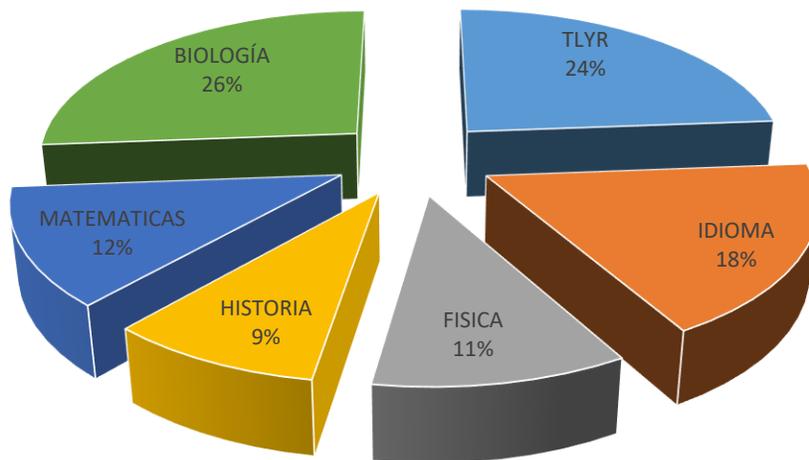


Lo que más me gusta del CCH es

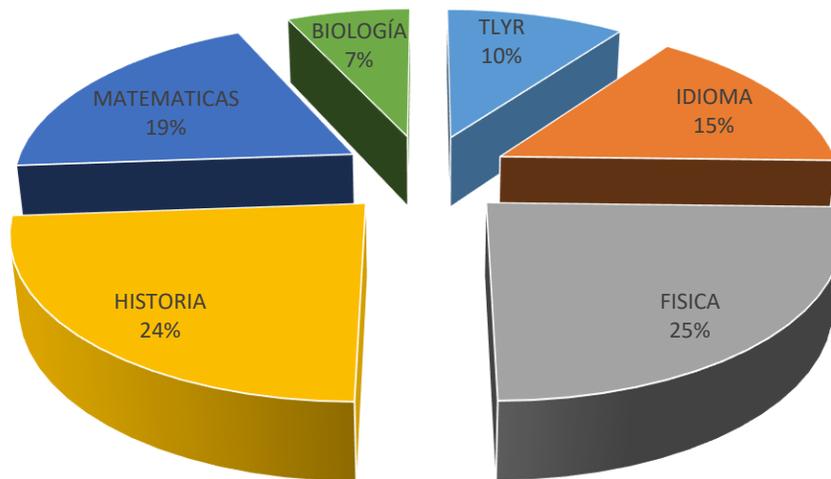
■ DEMASIADO ■ MUCHO ■ REGULAR ■ POCO ■ NADA



La materia del CCH que más me agrada es:



La materia del CCH que menos me gusta es





ENCUESTA PARA RECONOCER LA UTILIDAD DE LA PRÁCTICA DE CAMPO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.

EDAD	SEXO		PROMEDIO CCH	MAT. REPROBADAS
	M	F		

1. ¿ACUDISTE A LA PRÁCTICA DE CAMPO ORGANIZADA POR EL PROFESOR?:

SI () NO ()

EN CASO DE QUE LA RESPUESTA SEA POSITIVA PASA A LA PREGUNTA 3, SI ES NEGATIVA RESPONDE LA SIGUIENTE PREGUNTA.

2. ORGANIZA EN ORDEN NUMÉRICO LAS CAUSAS POR LAS CUALES NO FUISTE (NO DEBES RESPONDER TODAS, SÓLO LAS QUE CONSIDERAS MOTIVOS PERSONALES)

- a) Falta de recursos económicos _____
- b) Falta de permiso de mis padres _____
- c) No me interesó la actividad _____
- d) No me llevo bien con el grupo _____
- e) Tuve otra actividad _____
- f) Otra (especifica) _____

EN CASO DE QUE NO HAYAS ASISTIDO A LA PRÁCTICA DE CAMPO, AQUÍ SE ACABA LA ENCUESTA, MUCHAS GRACIAS POR TU APOYO.

3. CALIFICA EL GRADO DE IDENTIFICACIÓN QUE TIENES CON LAS SIGUIENTES ORACIONES SEGÚN TU PUNTO DE VISTA, EN DONDE LA ESCALA DE VALOR ES: TOTALMENTE DE ACUERDO (1), ALGO DE ACUERDO (2), DE ACUERDO (3), POCO DE ACUERDO (4) Y NADA DE ACUERDO (5).

	1	2	3	4	5
La práctica de campo me permitió conocer la vida cotidiana del momento histórico estudiado y relacionarlo con el presente.					
La práctica de campo me ayudo a entender las características generales de la etapa histórica estudiada.					
La práctica de campo me hizo más accesible el conocimiento teórico adquirido en lecturas y discusiones en clase.					
La práctica de campo me hizo reflexionar sobre las causas y consecuencias políticas, económicas y culturales que llevaron a esos hombres del pasado a construir las obras que visite.					
La práctica de campo posibilitó relacionar los conocimientos históricos con otras ciencias (biología, geografía, etc)					
La práctica de campo me ayudo a entender la importancia del estudio de la historia.					

La práctica de campo me auxilió a tener empatía con esos hombres del pasado que estudie en clase					
La práctica de campo me ayudo a comprender los cambios y continuidades como elemento sustancial del proceso histórico					
La práctica de campo me sirvió para reforzar los planteamientos metodológicos del CCH enmarcados en el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.					
La práctica de campo me permitió adquirir conocimientos importantes para mi vida					
La práctica de campo me permitió aplicar y reactivar conocimientos previos.					
La práctica de campo es una estrategia útil para el estudio de la historia.					
La práctica de campo me agradó principalmente porque conviví con mis amigos.					
La práctica de campo me agradó principalmente porque me brindó conocimientos nuevos.					

4. Cuántas horas dedicaste a realizar **tareas e investigación** fuera del horario de clase para la práctica de campo _____

5. ¿Ya habías realizado anteriormente una práctica de campo para el estudio de la historia? SI () NO ()

6. ¿Te gustaría acudir nuevamente a una práctica de campo? ¿Por qué?

7. Si tuvieras que decidir entre “esparcimiento” o “aprendizaje” para definir la experiencia que tuviste en la práctica de campo ¿por cual descripción te inclinarías? _____

Emite un comentario libre de las bondades y problemas que viste con la práctica de campo, así como que propondrías para mejorar la experiencia de aprendizaje de la historia con esta estrategia.

Referencias

- (SITEAL), Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. «La escuela y los adolescentes.» *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). La escuela y los adolescentes, 2009.* Documento web <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/022009.pdf> consultado el 01 de abril de 2015. 2009. <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/022009.pdf> (último acceso: 01 de 04 de 2015).
- Ávalos Romero, J. *Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula*. Vol. Colección biblioteca de la educación superior, de *Jóvenes y bachillerato*, de Eduardo Weiss (Cood). México: Anuies. Dirección de Medios Editoriales, 2012.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontanara, 1979.
- Burke, Peter. *Formas de hacer historia*. México: Alianza Ensayo, 2013.
- Carreño King, Tania, y Vázquez del Mercado, Angélica. «Crítica de la historia pragmática, una entrevista con Luis Gonzalez y González.» *Nexos XVI*, n° 191 (Noviembre 1993): 35-39.
- Carreño King, Tania, y Vázquez del Mercado, Angélica. «La disputa por la Historia patria, una entrevista con Lorenzo Meyer.» *Nexos XVI*, n° 191 (Noviembre 1993): 41-49.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: AIQUE, 1993. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Instituto Mexicano de la Juventud,. «Encuesta Nacional de la Juventud 2005.» s.f. http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf (último acceso: 03 de 03 de 2015).
- Contreras, J. Domingo. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal, 1994.
- Cubero, Rosario. *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: GRAÖ, 2005.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida, y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill, 2005.
- Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. México: Colofón, 1984.

- Foncerrada de Molina, Marta. «La pintura mural de Cacaxtla, Tlaxcala.» s.f. http://www.analesiiie.unam.mx/pdf/46_05-20.pdf (último acceso: 19 de septiembre de 2015).
- Fragoso, Virginia. «Que dicen los jóvenes frente a las problemáticas de su vida cotidiana en el CCH.» Editado por Colegio de Ciencias y Humanidades. *Revista Eutopía* Tercera época, Año 6, n° 19 (julio-diciembre 2013): 26-32.
- Freud, Anna, Paul Osterrieth, y Jean Piaget. *Freud, Anna; et, al. El desarrollo del adolescente, Buenos Aires, Paidós, 1969.* Buenos Aires: Paidós, 1969.
- Garcés, Olga Lucía Zuluaga, y Adela Molina Osorio. *La pedagogía de John Dewey.* s.f. http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3190/1/ZuluagaOlga_1994_Pedagogiajohndewey.pdf (último acceso: 24 de Febrero de 2016).
- Garcíadiego, Javier, y Kuntz Ficker, Sandra. «La Revolución Mexicana.» En *Nueva Historia General de México*, de Colegio de México, 537-555. México: COLMEX, 2010.
- Gimeno, José. *La transición de la escuela secundaria.* Madrid: Morata, 1997.
- Gonzalez Rivera, Guillermo. *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas.* México: Centro de Estudios Educativos, 1988.
- Guerrero Salinas, Maria Elsa. *Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato.* Vol. Colección biblioteca de la educación superior, de *Jóvenes y bachillerato*, de Eduardo Weiss (Cood), editado por Anuies. México: Anuies. Dirección de Medios Editoriales, 2012.
- Herford, M.E.M. *Transición de la escuela al trabajo en la adolescencia.* Buenos Aires: Paidós, 1972.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós educador, 2013.
- Inegi. «Centro de Población y Vivienda.» México, 2010.
- Jenkis, Keith. *Repensar la Historia.* Madrid: S. XXI, 2009.
- Juventud, Instituto Mexicano de la. «Encuesta Nacional de Juventud 2010.» s.f. http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion_ENJ_2010_Dr_Tuiran_V4am.pdf (último acceso: 02 de 04 de 2015).
- . «Encuesta Nacional de Valores de la Juventud 2012.» s.f. http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf (último acceso: 15 de 03 de 2015).

- Kasuga, L. «Inteligencias múltiples, aprendiendo radialmente.» En *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje.*, de L. Kasuga, 120-146. México, 1998.
- Lerner Sigal, Victoria. *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia.* México: UNAM-CISE, 1990.
- López Pérez, Oresta. *La formación de una conciencia histórica.* México: Academia Mexicana de la Historia, 2006.
- Mannheim, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo.* México: FCE, 1986.
— . *Diagnóstico de nuestro tiempo.* México: FCE, 1986.
- Mauri, Teresa. «¿Qué hace que el alumno y alumna aprendan los contenidos escolares?» En *El constructivismo en el aula*, de César Coll. Barcelona: GRAÓ, 2002.
- Mead, Margaret. *Adolescencia y cultura en Samoa.* Barcelona: Paidós, 1990.
- Miras, Marina. «Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos con los conocimientos previos.» En *El constructivismo en el aula*, de César Coll. Barcelona: GRAÓ, 2002.
- Muñoz Corona, Lucía Laura. «Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH.» *Eutopía (CCH) Tercera época.* Año 6, nº 19 (julio-diciembre 2013): 13-25.
- Narváez, Eleazar. «Una mirada a la Escuela Nueva.» Editado por Educere. Vol. 10 de octubre-diciembre de 2006. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf> (último acceso: 27 de febrero de 2016).
- Newman, Denis. *La zona de construcción del conocimiento: trabajando para un cambio cognitivo en educación.* tercera. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Nieto López, Jesús. *La enseñanza de la Historia.* México: Quinto Sol, 1992.
- Ossana, Edgardo. «Capítulo 1 "El Material didáctico".» En *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, de Edgardo Ossana, Eva Bargellini y Elsie Laurino, 7-16. Buenos Aires, Lima: El Ateneo Editorial, 1987.
- Pagés, Joan. «Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia.» En *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, de Sebastian Plá. México: Horizontes Educativos. UPN, 2012.
- Pereyra, Carlos, y et, al. *Historia ¿Para qué?* México: S. XXI, 2007.
- Piaget, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas : problema central del desarrollo.* Madrid: Siglo XXI, 2012.

- Pimienta Prieto, Julio Herminio. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Tercera edición. México: Pearson Educación, 2008.
- Quesada Castillo, Rocío. «¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?» *Perfiles educativos*, s.f.: 28-35.
- Ramírez, María Irene Guerra. *¿Para qué ir a la escuela? Lo significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato*. Vol. Colección Biblioteca de la educación superior, de *Jóvenes y bachillerato*, de Eduardo Weiss (Coord), editado por Anuies. México: Dirección de Medios Editoriales, 2012.
- Rocheblave-Spenlé, Anne-Marie. *El adolescente y su mundo*. Barcelona: Editorial Herder, 1989.
- Roig, Mariona Tarragona. *El adolescente y las relaciones familiares*. México: UNAM (FES-ACATLÁN), 2004.
- Ruiz-Doménec, José Enrique. *El reto del historiador*. Barcelona: Península, 2006.
- Sarafino, Edward, y Armstrong, James. *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas, 1991.
- Solé, Isabel. «los profesores y la concepción constructivista.» En *El constructivismo en el aula*, de César Coll. Barcelona: GRAÖ, 2002.
- Tenorio, Mauricio. «¿Historia... y patria?» *Nexos*, 2001.
- Toriz Martínez, Ariana. «Enseñanza de la historia en la educación superior mediante el método por proyectos.» En *miradas diversas a la enseñanza de la historia*, de Sebastián Plá. México: Horizontes Educativos. UPN, 2012.
- Tünnermann Bernheim, Carlo. «El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes.» Editado por UDUAL. *Universidades LXI*, nº 48 (enero-marzo 2011): 21-32.
- Weissmann, Patricia. «La Adolescencia. Revista Iberoamericana de Educación.» *Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina*. s.f. <http://rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF> (último acceso: 10 de 02 de 2015).
- Zamora Borge, Paola Elizabeth. «La construcción de la identidad en la adolescencia.» *Eutopía* Tercera época. Año 6, nº 19 (julio-diciembre 2013): 57-63.
- Zubiría Remy, Hilda Doris. *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés, 2004.