

# eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y LETRAS PARA EL BACHILLERATO

ISSN: EN TRÁMITE

Didáctica humanista  
en las ciencias sociales

El CCH y la formación  
de profesores

El cine como  
herramienta didáctica  
para aprender historia

TRAVESÍAS  
Una mirada al  
Museo de la  
Ciudad de México

UnAm  
La Universidad  
de la Nación

Didáctica de las  
ciencias sociales



Cuarta época  
Año 10  
Número 26  
enero-junio 2017



9 771870 813700

## Contenido

### **Presentación**

Jesús Salinas Herrera

6

### La investigación en la didáctica de las ciencias sociales

Fernando Martínez Vázquez y Enrique Pimentel Bautista

7

15

### Didáctica humanista en las ciencias sociales

Rocío Valdés Quintero

### Tres enfoques de la didáctica de la historia

Óscar Mendoza Ramírez

23

33

### Didáctica de la historia para bachillerato

Laura Rebeca Favela Gavia

### La transdisciplina como propuesta didáctica en las ciencias sociales y las humanidades

Édgar Ávila Ríos

39

47

### El CCH y la formación de profesores

Carlos Medina Caracheo

### El patrimonio cultural y la enseñanza de la historia

La incorporación del patrimonio cultural a la enseñanza de la historia y las múltiples funciones sociales de la historia

Víctor Manuel Sandoval González

55

65

### TRAVESÍAS

Una mirada al Museo de la Ciudad de México

Libros y lectura: una relación dialógica dentro de la enseñanza de la historia.

Mariel A. Robles Valadez

73

79

**El cine, como herramienta didáctica para aprender historia**

Alef Pérez Ávila

La enseñanza del arte desde una perspectiva hermenéutico fenomenológica

Andrea Gallardo Ocampo

85

92

**La empatía: una necesidad social y educativa**

Elisa Silvana Palomares Torres

Identificación de necesidades en el Nuevo Modelo Educativo para la enseñanza de las ciencias sociales

Erick Rodolfo Marsán y Melisa Zúñiga Herrera

99

109

**El negocio de ahorrar tiempo e imprimir velocidad en el enfoque de la eficiencia administrativa.**

Luis Arturo Méndez Reyes

*Kú-Naif*: educación para la autogestión y el desarrollo del SER

Aldo Estrada Quiroz

125

133

**Una invitación a la lectura de *Didáctica de la Filosofía***

Ángel Alonso Salas

# eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers  
RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
SECRETARIO GENERAL

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa  
SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Mtro. Javier de la Fuente Hernández  
SECRETARIO DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Dra. Mónica González Contró  
ABOGADA GENERAL

Lic. Néstor Martínez Cristo  
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



## ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera  
DIRECTOR GENERAL

Q.F.B. Delia Aguilar Gámez  
SECRETARIO GENERAL

Mtro. José Ruiz Reynoso  
SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Virginia Astudillo Reyes  
SECRETARIA DE SERVICIOS  
DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca  
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Dra. Gloria Ornelas Hall  
SECRETARIA ESTUDIANTIL

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez  
SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. María Isabel Gracida Juárez  
SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

M. en I. Juventino Ávila Ramos  
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

## DIRECTOR

Jesús Salinas Herrera

## EDITORA

María Isabel Gracida Juárez

## CONSEJO EDITORIAL

Armando Cíntora Gómez

Carlos Guerrero Ávila

Arcelia Lara Covarrubias

María Estela Ruiz Larraguivel

Ernesto A. Sánchez Sánchez

Ambrosio Velasco Gómez

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Arcelia Edith Ugarte Jaime

## EDICIÓN

Jorge Flores Figueroa

## CORRECCIÓN

Andrea Gallardo Ocampo

## FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

### **Fernando Martínez Vázquez**

Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Profesor de Tiempo Completo Asociado "C" del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación adscrito al Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte la asignatura de TLRIID, asimismo imparte Investigación en comunicación en la FES Acatlán, UNAM. Es responsable del proyecto INFOCAB La enseñanza de la investigación en el bachillerato y autor de *Ciencias de la Comunicación 1 y 2*, Santillana (2014). Además es asesor en la MADEMS Español, UNAM y Coordinador del diplomado Investigación en comunicación, FES Acatlán, UNAM.

### **Enrique Pimentel Bautista**

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva y maestrante en Comunicación, ambas por la UNAM. Profesor adscrito al Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte las materias de TLRIID y Taller de Comunicación, así mismo imparte Investigación en comunicación en la FES Acatlán. Tiene experiencia docente desde 1997 en Licenciatura y desde 2006 en Posgrado y Bachillerato. Es especialista en temas de metodología de la investigación científica y uso pedagógico y didáctico de las TIC. Se ha desempeñado como asesor y tutor a distancia y es coautor del libro *Ciencias de la Comunicación 2*.

### **Rocío Valdés Quintero**

Licenciada en Sociología y maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Ciencias Sociales, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora de Asignatura "A" (desde 2015) en el Área Histórico-Social adscrita al Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte las materias de Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales.

### **Oscar Mendoza Ramírez**

Licenciado en Sociología por la ENEP Aragón de la UNAM. Profesor titular "C" de Tiempo Completo Definitivo adscrito al Plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte la asignatura de Historia de México. Además es autor del libro de texto *Raíces del Estado y la Nacionalidad Mexicana*.

### **Laura Rebeca Favela Gavia**

Licenciada en Historia y MADEMS-Historia, ambos grados por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Profesora de tiempo completo adscrita al Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea, además imparte clases de la licenciatura y posgrado en la FFyL de la UNAM. Actualmente se encuentra en el programa de doctorado de la Universidad de Valladolid, España. Es coautora de diversas publicaciones de enseñanza de la historia y ha participado en congresos nacionales e internacionales.

### **Edgar Ávila Ríos**

Licenciado en Sociología por la ENEP Acatlán de la UNAM. Profesor de asignatura "A" (desde 1997) adscrito a los Planteles Azcapotzalco y Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Docente en la FES Acatlán desde el 2000 en los programas de Sociología y Ciencias Políticas y Administración Pública.

### **Carlos Medina Caracheo**

Licenciado y maestro en Historia por la UNAM. Profesor Asociado "C" Interino adscrito al Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

### **Víctor Manuel Sandoval González**

Licenciado en Historia y pasante de la MADEMS Historia, ambos grados por la UNAM. Profesor-Titular "C" de Tiempo Completo adscrito al Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades, con 31 años de antigüedad. Coautor de los programas de estudios de Historia Universal I y II, Historia de México I y II y Teoría de la Historia I y II del Plan de Estudios Actualizado del CCH (1996). Coautor en 2005-2006 del Sentido y Orientación del Área Histórico-Social del CCH (2006), de los cuatro programas de estudio de Historia y Geografía del B@UNAM (2006) y de seis libros de textos de historia a nivel bachillerato.

## Eutopía.

Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, *cuarta época, año 10, número 26, enero-junio de 2017*. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Cd. de México, Tel. 5622 0025. URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/eutopia> Correo electrónico: [eutopiacch@yahoo.com.mx](mailto:eutopiacch@yahoo.com.mx) Editora responsable: María Isabel Gracida Juárez. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2016-041813321600-203. ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: María Isabel Gracida Juárez, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación noviembre 2016.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2007 ©

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1<sup>er</sup> piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025. [eutopiacch@yahoo.com.mx](mailto:eutopiacch@yahoo.com.mx)

## **Maríel A. Robles Valdez**

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras y MADEMS-Historia, ambos por la UNAM. Profesora adscrita al Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Ha participado constantemente en diversas actividades académicas del plantel Vallejo y del CCH en general.

## **Alef Pérez Ávila**

Licenciado y maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor adscrito (desde el 2009) al Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II. Ha participado constantemente en diversas actividades académicas del plantel Vallejo y del CCH en general.

## **Andrea Gallardo Ocampo**

Licenciada en Ciencias de la Comunicación con especialidad en Comunicación Política y maestra en Estudios Políticos y Sociales por la UNAM. Realizó una estancia de investigación en el marco del Máster Universitario de Estudios Avanzados de Filosofía de la Universidad de Salamanca, España. Ha publicado varios capítulos de libros bajo dictamen y artículos en revistas arbitradas, así mismo ha participado como ponente en congresos tanto nacionales como internacionales. Actualmente es estudiante de la especialidad en Museografía Práctica en el Instituto Cultural Helénico.

## **Elisa Silvana Palomares Torres**

Licenciada en Historia, maestra y doctora en Filosofía de la Ciencia por la UNAM. Realizó una estancia posdoctoral en el IISUE-UNAM. Profesora adscrita (desde el 2010) al Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte las asignaturas de Historia Universal e Historia de México. Es autora de diversos artículos y capítulos de libros. Fue galardonada con la medalla Alfonso Caso por su desempeño en el doctorado, generación 2014.

## **Melisa Zúñiga Herrera**

Licenciada en Economía por la Escuela Bancaria y Comercial. Ha trabajado como consultora del sector privado en proyectos de evaluación y diseño. Además, ha hecho voluntariado de investigación en una organización que busca superar la situación de pobreza de personas que viven en asentamientos precarios en Latinoamérica y El Caribe. Actualmente es Investigadora Jr del Programa Interdisciplinario de Política y Prácticas Educativas del CIDE y participó en la sistematización de los foros de consulta Nacional sobre el Modelo Educativo 2016.

## **Erick Rodolfo Marsán**

Licenciado en Economía por la UNAM. Ha colaborado en distintos proyectos educativos como la Consulta Nacional sobre el Modelo Educativo 2016 y trabajos de identificación de talento y análisis de la deserción en EMS. Actualmente es Investigador Junior en el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigaciones y Docencia Económicas (CIDE).

## **Luis Arturo Méndez Reyes**

Licenciado en Sociología, maestro y doctor en Administración Pública por la UNAM. Realizó una estancia posdoctoral en la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Profesor de Asignatura de Administración I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente y Técnico Académico Titular "C" de Tiempo Completo. También participó en las revisiones y actualizaciones de los programas Administración I y II, del Colegio de Ciencias y Humanidades, en los años 1994 y 2016, respectivamente.

## **Aldo Estrada Quiroz**

Licenciado y maestro en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor adscrito al Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades. Profesor rural, fundador, Director Técnico y profesor del CCH Marillac A.C. del sistema incorporado; creador del modelo educativo: Sistema Pedagógico para la Trascendencia SIPET. Actualmente Coordinador del Programa Local de Tutoría del CCH Plantel Sur.

## **Ángel Alonso Salas**

Licenciado, maestro y doctor en Filosofía y doctor en Ciencias Médicas (Bioética) por la UNAM. Profesor de Tiempo Completo adscrito al Plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (de 2015 a 2017), del Observatorio Filosófico de México y de la Asociación Filosófica de México. Actualmente es el Director de la revista *Murmulllos Filosóficos*, editada por el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

# PRESENTACIÓN

## Didáctica de las ciencias sociales

La labor de la enseñanza de las ciencias sociales en el aula ha sido, desde hace mucho tiempo, una de las más interesantes por todo lo que conlleva de libertad intelectual para hacer que el alumnado se interese por analizar el hecho histórico, por debatir y rebatir lugares comunes respecto a la historia oficial, por criticar con argumentos posturas diversas y hacer con ello una urdimbre de miradas propias y ajenas para construir una postura no sólo frente a lo que dice su docente, sino también frente a distintas fuentes textuales que incluyen, por supuesto, experiencias multimedia, que siempre están atravesadas por una forma de ver la realidad, que no siempre es la mejor ni la más confiable.

Ya, hace varios lustros, el escritor Luis González de Alba proponía en una de sus obras revisar las mentiras de sus maestros respecto a cómo contaban la historia y, al concepto de ésta que estaba detrás de los ángulos que elegían para transmitir en el salón de clases una visión-versión del hecho histórico. El carácter científico y social de la formulación de la historia y de su transmisión en las aulas, de su formalización ya sea en un libro de texto o en un filme, en una imagen o en un resto arqueológico, en una pintura o en un códice, en un audiovisual o una imagen navegable en la red, siempre ha discurrido por caminos variados que tienen detrás múltiples ideologías que se vuelven, con mucha frecuencia, en formulaciones esquemáticas para el salón de clase.

La enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato requiere, no sólo para la materia de Historia, sino para todas sus asociadas, múltiples actividades didácticas y tácticas diversas, que fijen la atención del alumnado en el sentido del documento histórico y al mismo tiempo puedan discriminar lo que los documentos proponen de lo que dice el profesorado en el aula. Extraer información de las fuentes es un trabajo que se asocia con una lectura analítica rigurosa, así como con variadas formas de escritura en las que el alumnado es capaz de argumentar sobre distintos hechos y posturas con su propia mirada sobre un asunto. En este sentido, y tomando en consideración que el aprendizaje de la historia se contruye, cada vez más, con diferentes fuentes y miradas, un trabajo como el que ahora se presenta es, sin duda, una interesante posibilidad de abrir las itinerarios de la enseñanza de la Historia y otros aspectos próximos a la necesidad de promover un grado de pensamiento abstracto elevado que va mucho más allá de sólo favorecer la memorización.

El docente, más que nunca, cuenta con herramientas diversas para componer múltiples escenarios de aprendizaje que orienten proyectos de análisis e investigación de las y los adolescentes como forma privilegiada de gestionar su papel en el mundo y de entender las múltiples miradas de las que está compuesto el fenómeno histórico.

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

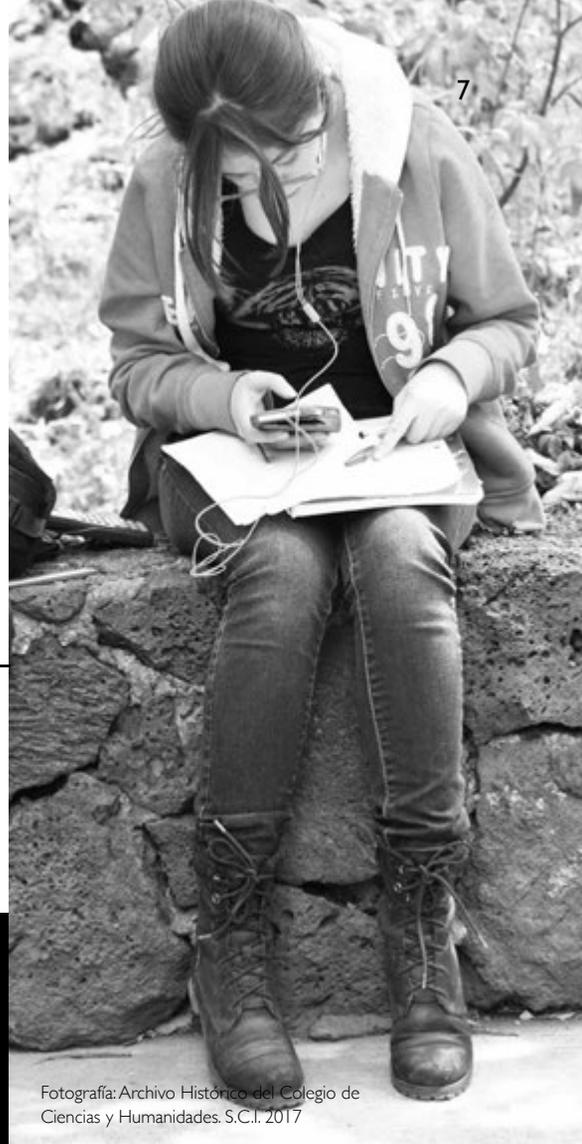
# La investigación en la didáctica de las ciencias sociales

## Research in the Didactics of Social Sciences

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 13 de marzo de 2017

Fernando Martínez Vázquez  
y Enrique Pimentel Bautista



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

La vida no es nadie, todos somos  
la vida –pan de sol para los otros,  
los otros todos que nosotros somos...

Octavio Paz, *Piedra de sol*

### Resumen

Investigar es una actividad especializada fundamental para comprender los procesos sociales, que día con día transcurren en el devenir de la vida cotidiana; las ciencias sociales resultan ser los marcos desde los cuales se fundamentan, profundizan, describen y explican dichos procesos. Paradójicamente los intereses macroscópicos no se ocupan de fomentar el desarrollo de los estudios y aprendizajes sociales. Este texto intenta revalorar la práctica de la investigación y su didáctica como un aprendizaje transversal para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula, en el contexto del bachillerato universitario.

**Palabras clave:** didáctica, ciencias sociales, humanidades, investigación, conocimiento, formación, sociedad, alumnos, habilidades.

### Abstract

*Research is a specialized activity of enormous significance that is vital to understand social processes in daily life. Social sciences become the frameworks from which such processes are based on, delved into, described and explained. Paradoxically, microscopic interests do not encourage the development of studies and social learning. The following text tries to increase the value of research and its didactics as a transversal learning to be used when teaching social sciences in high school.*

**Keywords:** didactics, social sciences, humanities, research, knowledge, training, society, students, skills.

# Introducción

Existe una relación entre calidad de vida, ingreso económico y educación formal. El primer rubro se refiere tanto a la inmediatez y eficacia en la que se satisfacen las necesidades de los individuos en una colectividad; el segundo, a la relación entre actividad laboral y remuneración económica y, el tercero, al nivel de profesionalización de las personas. La correlación entre estos tres factores indica que sólo quien cuente con mayor educación, podrá tener a su vez mejor calidad de vida y un justo ingreso económico. En este sentido el vínculo resulta doloroso, porque muy pocas personas logran alcanzar un nivel de educación formal, que les garantice los otros dos rubros. Es por ello que se tendría que fomentar, desde diversos ángulos, la educación formal; considerarla un valor indisoluble y crear las condiciones para que este derecho se vuelva una obligación.

En un país como México, con fuertes problemas sociales, económicos, políticos y culturales, los jóvenes enfrentan graves dificultades para desarrollarse personal y profesionalmente. Ante esta situación es fundamental reflexionar acerca del papel que tiene la escuela en la conformación de ciudadanos que construyan una sociedad justa, democrática e igualitaria y que sean capaces de crear condiciones para su desarrollo personal y profesional.

La educación pública debe contribuir a la formación de ciudadanos que participen en la democratización de la sociedad, a través de una actitud crítica, reflexiva y comprensiva de su entorno. En ese sentido, cabe reflexionar acerca de cómo los principios educativos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) —concretamente en los programas de estudio— aportan elementos para la formación de egresados que respondan a las necesidades de la sociedad. En este contexto ocupa un papel fundamental la formación que se obtiene en el área de las ciencias sociales y humanidades, su didáctica y su relación con la investigación en todas las áreas del Colegio, debido a que es un saber transversal que atañe tanto a lo experimental, las matemáticas, lo histórico y el aprendizaje de la lengua materna.

Cabe preguntarse, en particular, ¿cuál es la importancia que tiene una formación en ciencias sociales y humanidades en una sociedad en la que existen grandes niveles de violencia, desempleo, soledad y depresión?, ¿de qué forma las ciencias sociales contribuyen al perfil del egresado y lo preparan para integrarse a los distintos ámbitos de la vida social, cultural y a la educación superior? y ¿cómo se vincula la enseñanza de las ciencias sociales y la investigación?

# Las ciencias sociales a un lado

Las ciencias sociales son la suma de saberes que tienen como objeto de conocimiento a la sociedad en su conjunto. Debido a lo anterior su influencia es nodal para explicar y comprender la realidad en la cual vivimos a nivel personal, grupal y colectivo. El conocimiento de lo social aporta elementos para comprender nuestras acciones, formas de pensar e interactuar.

No obstante su prestigio, las ciencias sociales no ocupan un lugar privilegiado en los intereses del Estado y de distintos sectores de la sociedad. Se encuentran en una situación de marginalidad, la cual se compone de tres elementos:

Los mayores apoyos económicos se destinan a las áreas de conocimiento científicas: física, química, biología, medicina, entre otras, debido a que se considera que producen saberes objetivos, comprobables y prácticos. Contrariamente, existe una falta de apoyo a las ciencias sociales por considerarlas inexactas, lo cual se refleja en los apoyos económicos que el gobierno aporta a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La situación anterior se refleja en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en el CCH en tres situaciones: la mayor cantidad de plazas de profesores de Tiempo completo en el área de Ciencias en contraposición a las áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico Social<sup>2</sup>; la infraestructura material con la que cuentan estas áreas y las condiciones de la matrícula escolar, pues mientras que las asignaturas de ciencias experimentales y matemáticas se imparten con 25 alumnos como máximo, las Áreas de Talleres e Histórico-Social se hacen con más de 50 estudiantes.

La poca trascendencia que le asignan los estudiantes a las asignaturas de ciencias sociales, humanidades y lenguaje, pues consideran más útiles las del área de matemáticas y ciencias experimentales<sup>3</sup>.

La marginación de las ciencias sociales se ratifica con las dinámicas mundiales dominadas por la globalización y el capitalismo que premian la eficiencia, eficacia, competencia y éxito, dejando de lado valores como la solidaridad, el apoyo, el conocimiento del otro, el respeto, la reflexión y el análisis.

Lo anterior tiene varias causas, la principal es la dinámica capitalista que fomenta y promueve profesiones y conocimientos prácticos que posibiliten la generación de ganancias económicas; lo cual ha ocasionado que los alumnos de diferentes escuelas y universidades opten por áreas de conocimiento relacionadas con los mercados laborales en crecimiento en los cuales se busca saber hacer para producir y no saber para conocer y transformar. Poca es la demanda que existe de carreras como filosofía, antropología, historia, sociología y letras, por mencionar algunas relacionadas con el campo de las ciencias sociales y humanidades.

1 De acuerdo con el *Informe del estado de la ciencia, tecnología e innovación 2014* del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el 69% de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores corresponden a las áreas científicas, distribuidas de la siguiente manera: ingeniería (15%), ciencias físico matemáticas y de la tierra (16%); biología y química (17%); medicina y ciencias de la salud (10%); biotecnología y ciencias agropecuarias (11%); contrariamente, al área de ciencias sociales y humanidades corresponde sólo el 31%, distribuido de la siguiente forma: ciencias sociales (16%) y humanidades y ciencias de la conducta (15%) (CONACYT, 2014, p. 61).

2 De acuerdo con el Informe 2015. Gestión directiva de la Escuela Colegio de Ciencias y Humanidades para el periodo 2014-2015, durante ese periodo se evaluaron 383 Proyectos de profesores de tiempo completo en el CCH, los cuales están distribuidos de la siguiente forma: Matemáticas, 65 (16.9 %); Ciencias Experimentales, 153 (39.9 %); Histórico Social, 79 (20.6%); Talleres, 61 (15%); Idiomas, 14 (3.6%); Educación física, 5 (1.3%); y por último, Opciones técnicas, 4 (1.0%), lo cual resalta que el área con mayor apoyo económico y en condiciones de trabajo es Ciencias Experimentales (CCH, 2015, p. 35).

3 Según Iván Ruíz y Fabián Hernández (2016), las asignaturas que los alumnos valoran como más difíciles y trascendentes son las que corresponden al área de Matemáticas (7.02), Experimentales, (6.52), Historia (5.99) y, por último, Talleres (5.88).

# La importancia de las ciencias sociales

Las ciencias sociales como campo de conocimiento es significativo por diversas razones, entre las que destaca su objeto de estudio: qué, cómo y para qué del ser humano. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué pueden aportar las ciencias sociales a la formación de los alumnos? y ¿cómo su conocimiento puede ser útil en la vida cotidiana? A continuación, se presentan algunas ideas que buscan contribuir a responder estas preguntas:

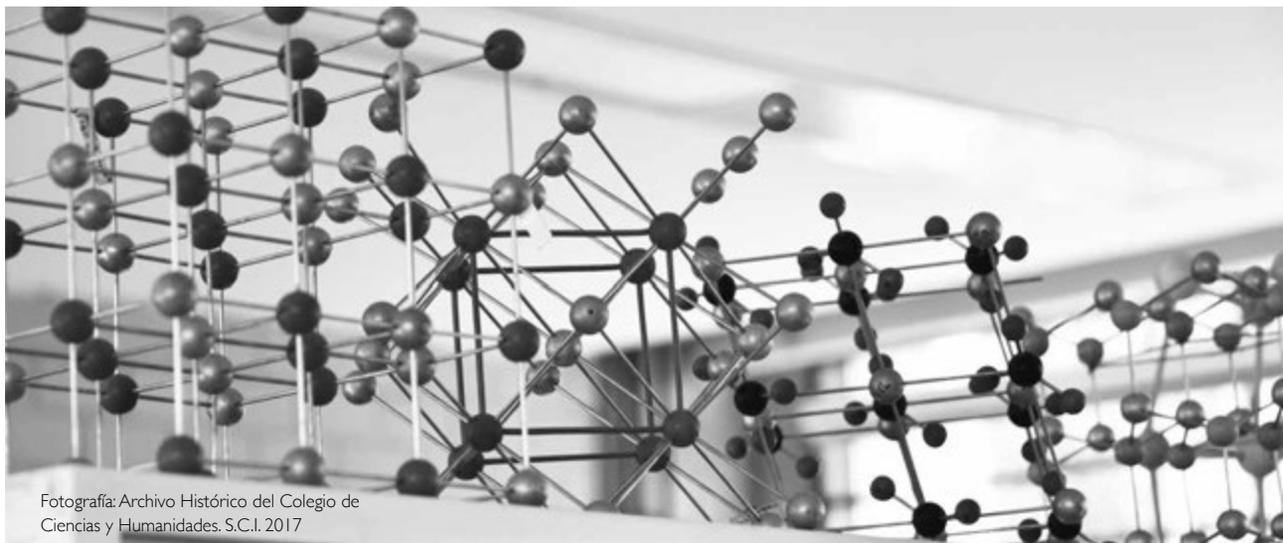
- Contribuyen a comprender los problemas que se viven en las distintas esferas de la vida cotidiana personal, interpersonal, grupal y colectiva.
- Permiten reflexionar acerca de sus interacciones en los distintos grupos en los cuales el individuo está adscrito: familia, amigos, escuela, así como acerca de sus relaciones con su pareja, maestros y vecinos.
- Aportan elementos para comprender los procesos políticos, económicos y culturales que se dan en nuestro país y ayudan a asumir una posición crítica ante ellos.
- Contribuyen a comprender y guiar la acción en la sociedad, aportando saberes y habilidades para desempeñarse en beneficio de su convivencia y del otro.
- El alumno aprenderá nociones conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan obtener elementos para integrarse a la sociedad.
- Asumirá actitudes críticas y comprensivas ante los fenómenos sociales de su entorno, lo cual le permitirá desempeñarse como un actor en condiciones de transformar y democratizar la sociedad.
- Le permitirá construir alternativas de cambio para constituirse como ciudadano informado, libre y crítico.
- Le permitirá tomar decisiones acerca de diversos aspectos sociales, culturales y en su vida cotidiana.

Considerando todos los puntos anteriores se debe remarcar el realce de resignificar y ubicar a las ciencias sociales con un conjunto de saberes indispensables para la conformación de ciudadanos que puedan enfrentar la realidad de manera crítica, analítica, reflexiva y humana.

## Didáctica de las ciencias sociales

La didáctica puede ser entendida como un campo de conocimiento que aborda el estudio de estrategias, procedimientos, medios y técnicas para facilitar el aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, la didáctica de las ciencias sociales tiene como propósito dotar al docente de elementos teóricos, estrategias, instrumentos y técnicas para mejorar sus procesos de enseñanza acerca de conceptos que permitan analizar, explicar y comprender las acciones del hombre como ser social, con su entorno, consigo mismo, con su presente y su pasado.

El abordaje de las nociones de ciencias sociales es un campo de reflexión y análisis profundo que se ha revisado en diversos momentos y bajo diferentes perspectivas buscando respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué se enseña?, ¿por qué se enseña?, ¿para qué enseñar? y ¿cómo enseñar? En este contexto, y retomando las necesidades sociales y culturales de los alumnos, el papel de la investigación en sus diferentes dimensiones debe ocupar un lugar central: documental, de campo, explicativa y causal, como una práctica pedagógica que les posibilite reflexionar acerca de sí mismos y el contexto en el que viven a nivel tanto personal, familiar así como grupal y colectivo.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

## La investigación

Investigar es una búsqueda deliberada (intencional), organizada (planeada) y accidentada (confrontada a lo incierto o imprevisto) realizada con la finalidad de responder preguntas, ya sea para saber, o bien para saber y hacer. Se buscan respuestas por razones personales, grupales o institucionales (Palazuelos citado por Llorens, 2008).

El conocimiento generado a través de la investigación surge, se desarrolla y transforma en un determinado contexto cultural, histórico y espacial. Investigar no es un hecho aislado, corresponde a un conjunto de circunstancias que posibilitan la producción de conocimiento, favoreciendo el renombre que se le otorga.

La investigación es un aprendizaje transversal, que se adquiere en la práctica y atraviesa los saberes que se obtienen durante la formación académica. De lo anterior se deriva la concepción de *formación para la investigación*, entendida como el desarrollo de potencialidades, transformación de capacidades vinculadas con la apropiación del saber, desarrollo de competencias y habilidades.

Bajo esta idea, la investigación es un conocimiento indispensable en nuestros tiempos, permite aprender a dudar, preguntar, indagar y explorar, pasar de las dudas al conocimiento y de las preguntas a las respuestas. Su aprendizaje es central en las ciencias sociales y las humanidades en el bachillerato universitario.

La investigación puede abordar los dos grandes bloques de conocimiento: las ciencias sociales y humanidades y las ciencias naturales o exactas; se puede generar información desde la investigación documental, de campo, participante o investigación-acción, como se decida hacerla; la investigación trabajará diferentes manifestaciones, temas, situaciones, hechos y objetos de estudio, su posible anclaje depende de nuestro interés, gusto o curiosidad. El tipo de estudio que se realice no sólo depende del interés del investigador, sino también de una revisión minuciosa de los alcances y la incidencia que se quiera lograr.

Para vincular a la investigación con las ciencias sociales se plantea la *formación para la investigación* desde la concepción de habilidades propuesta por Guadalupe Moreno Boyardo (2005). Por formación para la investigación se entiende:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2005, p. 2)

Es necesario trabajar sobre un conjunto de elementos que integren un modelo para la enseñanza de la investigación al nivel medio superior y superior en el área de humanidades y ciencias sociales. La propuesta se plantea desde el desarrollo de la capacidad de búsqueda de conocimiento: leer, escribir, pensar, imaginar, recopilar información, reflexionar y tomar decisiones, pero sobre todo remarcando el investigar para comprender su entorno, a sí mismo, al grupo al que pertenece, a los comportamientos colectivos.



La investigación como un aprendizaje transversal a las diferentes asignaturas de los programas curriculares relaciona el conocimiento de manera interdisciplinaria. La investigación es un conjunto de saberes y competencias que permiten construir conocimiento –a partir de la selección de opciones, la puesta en marcha de habilidades y destrezas– *para saber y saber hacer*.

Se debe promover la curiosidad, problematización, lectura, escritura; desarrollar las habilidades para la búsqueda de información, capacidad de análisis e interpretación; fomentando la visión de complejidad, incertidumbre y estrategia, estableciendo a la investigación como elemento central en la toma de decisiones.

Particularmente, se debe enfocar al cuestionamiento y análisis de su entorno social, personal, grupal y colectivo. Es indispensable que el alumno se ubique como sujeto social e histórico, que se identifique como parte de un grupo, que reconozca al otro como un semejante, que entienda que la comprensión es fundamental para la construcción de una sociedad tolerante y democrática que vuelva a poner en el centro los valores humanos y que fomente el respeto, la empatía y la solidaridad.

## Conclusión

La enseñanza de la investigación debe ser uno de los ejes rectores de las reflexiones que enmarquen la didáctica de las ciencias sociales y humanidades en el bachillerato y en la educación superior. No como un elemento práctico, sino como un saber necesario en una sociedad en la que predomina la incertidumbre. Se debe fomentar el reconocimiento del otro, el respeto, la tolerancia y la resolución de conflictos a través del diálogo, el acuerdo, el análisis y la reflexión en condiciones de equidad e igualdad. Lo anterior sólo es posible si se promueve la enseñanza de las ciencias sociales con perspectivas humanistas y la investigación como camino para el conocimiento.

La formación en el campo de la investigación contribuye a educar ciudadanos que enfrenten los contextos de inseguridad social, política, económica y cultural. Dotar a los alumnos de habilidades para la investigación en ciencias sociales es continuar una tradición construida históricamente en el CCH, que ha caracterizado a sus egresados y al modelo educativo, con alumnos reflexivos, analíticos, críticos que resalten el conocimiento científico y humanista.

## Referencias

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.) (2007). *Didáctica de las ciencias sociales*. Ecuador: Paidós.
- Caldarola, G.C. (2005). *Didáctica de las ciencias sociales*. Argentina: Bonuom.
- CCH. (2015). *Informe 2015. Gestión directiva. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH.
- CONACYT. (2015). *Informe general del estado de la ciencia, tecnología e innovación*. México: CONACYT.
- Lloréns, L. y Castro, M.L. (2008). *Didáctica de la investigación*. México: Porrúa.
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), pp. 520-540. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>.
- Pimentel, E. (2016). La importancia de la investigación educativa en el Bachillerato. En Martínez, F. y Flores, B. (coord.). *La urdimbre escolar. Palabras y miradas. Alumnos* (pp. 15-28). México: UNAM-CCH.
- Ruiz, J.I. y Hernández, F. O. (2016). Jóvenes y CCH: construcción de experiencias y percepciones. En Martínez, F. y Flores, B. (coord.). *La urdimbre escolar. Palabras y miradas. Alumnos* (pp. 83-119). México: UNAM-CCH.
- Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. México: CESU-ANUIES.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

# Didáctica humanista en las ciencias sociales

## Humanist Didactics in Social Sciences.

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 21 de marzo de 2017

Rocío Valdés Quintero

### Resumen

Este trabajo es una propuesta que recupera lo humano de la práctica educativa, se enfoca en el trabajo que los docentes hacen en el aula, de su propia forma de hacer didáctica en el campo de las ciencias sociales y de qué manera se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el reconocimiento de lo humano de los estudiantes y de su formación integral como miembros de la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** didáctica humanista, formación docente, formación integral, ciencias sociales.

### Abstract:

*This work is a proposal that recovers the human from the educational practice, on the work that teachers do in the classroom, of their own way of doing didactics in the field of Social Sciences and how they are involved in the teaching-learning process, through the recognition of the human of students and their integral formation as members of contemporary society.*

**Keywords:** didactic humanistic, teacher training, integral formation, Social Sciences

Actualmente la educación en México atraviesa por desafíos relacionados con los procesos de globalización a nivel mundial que van desde la internacionalización de los mercados hasta el acelerado desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación e información; es por ello que se han preocupado por modernizar los diferentes subsistemas educativos en nuestro país en aras de responder a esa lógica global.

Por ello, resulta transcendental crear alternativas que permitan la construcción de propuestas de intervención en materia educativa, las cuales vayan más allá de la formación para el trabajo, tomando en cuenta que la tarea fundamental de la escuela y la educación misma es la formación integral del ser humano. Así, se debe centrar la atención de la actividad didáctica sobre el carácter humano que ésta tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del tal modo el rol desempeñado por la didáctica en la práctica educativa asume un lugar esencial, pues a través de ella es posible acercarse a lo que sucede en la realidad educativa, ya que es en la relación dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje donde se transmite y se comparte la cultura, es decir, en el proceso educativo es donde se forman los sujetos sociales.

Por ello se recurre al pensamiento de Rafael Moreno y Norma Durán sobre la didáctica humanista, centrada en la esencia del ser humano, aplicado en la práctica educativa resulta pertinente para formar a los estudiantes de manera integral. Con esta afirmación se pretende proponer un tipo de labor docente desde la óptica humanística donde sea posible dar cuenta de la participación de todos los elementos que conforman al ser humano, desde la cuestión conceptual hasta el aprendizaje de valores y actitudes en el marco de la vida social.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Hablar de didáctica inminentemente conduce a pensar en la labor del docente, puesto que son los profesores quienes la llevan a cabo en el aula y a través de su formación abordan y conducen los cursos que imparten. Enseñar ciencias sociales en el bachillerato implica no sólo el abordaje de las diversas teorías y metodologías de las mismas, sino que además involucra la formación de los estudiantes como miembros de la sociedad. Por lo tanto, es necesario enfocar el trabajo del docente en la formación integral de los estudiantes, contemplando de manera equilibrada los aspectos intelectuales y los morales, potenciando el desarrollo armónico de los estudiantes.

Es imperioso entender que la formación de los docentes constituye un punto clave en la didáctica, pues a través de ésta se crea y se desarrolla la dinámica escolar. Marcel Postic apunta que el docente como mediador entre el conocimiento y el estudiante "no permanece neutral [en el proceso de enseñanza-aprendizaje], puesto que se compromete por entero en la situación pedagógica [...] con lo que cree, lo que él dice y hace, lo que él es" (Postic, 1978, p. 13). Es decir, la didáctica se inscribe en las experiencias vividas del docente, de su parte humana, por lo tanto, se debe entender la didáctica como una actividad esencialmente humana.

En este artículo se plantea la didáctica de las ciencias sociales como una posibilidad del docente para la transformación desde el aula, generando otra forma de afrontar las necesidades y problemas educativos desde la perspectiva de lo humano. Norma Delia Durán aduce que la didáctica es humanista pues es: "la configuradora de la vida humana sobre una geografía y una cultura concreta en la escuela y que habrá de llegar a la sociedad a través de las generaciones que atiendan" (Durán, 2012, p. 13).

Asimismo, la didáctica es una actividad que conjuga la teoría y la práctica del quehacer docente, es creada por el mismo docente y en ella se configura el todo cultural mediante la búsqueda y conformación del ser humano, la cual permite ver la realidad social en el contexto escolar.

De acuerdo con esta propuesta se debe entender la didáctica de las ciencias sociales a partir del principio epistemológico en el que "las relaciones del sujeto con el mundo ya no sólo se viven en términos de relación sujeto-objeto, sino en términos de una relación sujeto-sujeto; esta propuesta introduce el campo de la intersubjetividad" (Moreno, 1982, p. 12). Es decir, se trata de reconocer que los estudiantes son sujetos con pensamiento, sentimientos, una historia de vida, preocupaciones y metas.

La didáctica de los docentes en el campo de las ciencias sociales significa pensar en una que sea humanista, en términos de Durán, implica “el reconocimiento universal de todos los seres humanos, se propone escucharlos sin trabas ni límites, tomarlos en cuenta sin distinción de raza, sexo, condición social, lengua, nación, concepción del mundo ni nada de aquello que pueda diferenciarlos y aislarlos” (Durán, 2012, p. 12).

En ese sentido, la tarea de las ciencias sociales en la educación, y sobre todo en la época contemporánea, es poner en la conciencia de los seres humanos la crisis por la que cruza la concepción de ser humano, que va diluyéndose con las ideas posmodernas de la individualidad, tales como la pérdida de sentido, de identidad y de puntos de cohesión social. La didáctica que hacen los docentes proporciona a los alumnos lo que los planes y programas han excluido: “ellos, los docentes, les enseñan a ser sensibles, veraces, justos, pero también muestran una humanidad enajenada porque les enseñan a ser consumidores y pragmáticos” (Durán, 2012, p. 14).

En este sentido, es necesario hacer una crítica al pragmatismo en la educación, que reduce lo humano a cumplir una función en el sistema, cuya peculiaridad es el individualismo y la vida de consumo. Frente a ello, la figura del docente es mucho más que sólo un ejecutor de políticas y planes educativos, puesto que lleva consigo ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores y estilos, es decir, en términos de Pierre Bourdieu, lleva su propio capital cultural. Ante tal planteamiento, las escuelas no son lugares donde únicamente se imparte instrucción en términos funcionales a un sistema, sino también son espacios donde se aprende “la cultura de la sociedad dominante, la diferencia existente entre el *status* y distinciones de clase” (Giroux, 1990, p. 45), en las relaciones intersubjetivas que nacen en la dinámica escolar.

Bajo esa lógica, se propone el desarrollo de nuevas teorías en la didáctica de las ciencias sociales, frente a las limitaciones que presenta la visión tradicional en la enseñanza, comenzando por un cuestionamiento ininterrumpido y crítico de lo que se oculta en el conocimiento y en la práctica escolar.

Para la didáctica de las ciencias sociales se propone una enseñanza que ponga en el centro a los seres humanos, más que a la institución escolar, pues el acto de educar sólo es posible mediante las relaciones intersubjetivas, en el reconocimiento de los seres humanos como seres activos, promoviendo una educación por parte de todos, mediante el intercambio libre de destrezas y conocimientos de los participantes. Por tanto, la educación no depende de una escuela institucionalizada, sino de la población en su conjunto y sus aportes a la cultura, con lo cual se fomenta el pensamiento crítico y creativo.

En este sentido, parafraseando a Henry Giroux, es necesario hacer un esfuerzo para analizar las escuelas, por un lado, como lugares que reproducen la sociedad dominante y, por otro, como lugares que contienen posibilidades para ofrecer a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos que puedan realizar la transformación de la humanidad; es decir, formar estudiantes humanizados y no simples trabajadores que sólo cumplirán con una función para el sistema.

Para eso es necesario reconocer como un factor determinante dentro de la instrumentación didáctica y sobre todo en el campo disciplinar de las ciencias sociales la formación de seres humanos a través de la propia práctica del docente. Es por eso que Giroux plantea que “los profesores deben examinar su propio capital cultural, para comprobar de qué manera, beneficiosa o embaucadora, influyen en los estudiantes” (Giroux, 1990, p. 47).

De este modo, en cuanto al papel que cumple el docente como educador y formador de seres humanos, es importante recuperar el pensamiento de Paulo Freire, quien sostiene que el educador debe reconocer la dualidad educador-educando y cuyo trabajo se enfoca en la idea de libertad como una acción primaria en el quehacer docente. Argumenta que ésta sólo se logrará a través de la práctica y nos dice que la educación verdadera es: “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969, p. 9), para que con ello se favorezcan las condiciones sociales, políticas y económicas de la vida.

La didáctica, en términos de Freire, debe responder a una realidad transformadora, apelando a la libertad individual y colectiva. El autor da la premisa para la fundamentación de la práctica educativa en la cual: “el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres” (Freire, 1969, p. 11), de tal modo que los seres humanos son seres sociales que interactúan con sus congéneres y su entorno y es en la relación con el mundo donde los seres humanos pueden captar la realidad, mediante los datos que unen en la dualidad teoría y práctica, que a su vez lleva a la reflexión y luego a la acción transformadora; ello puede lograrse con facilidad cuando se abordan los contenidos temáticos de las materias enfocadas a las ciencias sociales en el bachillerato.

Freire concibe al ser humano moderno como un ser dominado por la fuerza de una élite que le muestra la realidad de una forma lineal y masificada, haciendo humanos acríticos y sin amor, incapaces de comprender el significado de un cambio, dice él que, “a pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene paralizado” (Freire, 1969, p. 43).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Por eso sostiene que existe una necesidad permanente de actitudes críticas como el único medio a través del cual los humanos puedan integrarse con otros humanos en una educación con valores y actitudes que preserven la comunidad por encima de la individualidad, donde la historia y la cultura cobren sentido. Esto significa “la educación como práctica de la libertad” (Freire, 1969, p. 43).

Para que el ser humano pueda integrarse, las escuelas necesitan docentes críticos que formen de manera integral a los estudiantes; en términos de Giroux, que sean:

A la vez teóricos y prácticos y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas. Deben tratar de comprender cómo las cuestiones de clase social, del sexo y de la raza han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar. Un cuestionamiento crítico de este tipo ofrece la fundamentación para una escuela democrática. (Giroux, 1990, p. 48)

Giroux sostiene que “toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la necesidad de luchar para crear un mundo mejor” (Giroux, 1990, p. 49), pues la supervivencia de depende en gran parte de la prevalencia de los principios del bien común, de los lazos que se forman en la comunidad y de la justicia social.



Finalmente, Giroux nos dice que “las escuelas públicas han de organizarse partiendo de una visión en la que la lucha y el esfuerzo aparezcan en estrecha conexión con un nuevo conjunto de posibilidades humanas” (Giroux, 1990, p. 49) en donde la tarea fundamental de los docentes es enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias reconociendo sus características particulares que los hacen ser y a fomentar la comprensión de la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.

Y las formas de enseñar tales elementos a un estudiante, se dan a partir de la crítica a la realidad y de hacer vínculos, de una didáctica humanista para las ciencias sociales, lo que en términos de Norma Delia Durán son las vivencias de acogida, éstas “permiten la agregación de los individuos en un cuerpo social” Durán, (2012, p. 16) y desde la cotidianidad pensar en formas justas y democráticas desde su actuar.

En conclusión, con la didáctica en las ciencias sociales que rescata lo humano de los humanos, el docente se entiende como un ser vivo y que como tal se vincula a su

entorno; como ser social y con cultura, es capaz de preservar su comunidad, siendo creativo y activo dentro del aula, en favor de la protección del destino de los otros y de él mismo, formando seres humanos frente a una realidad cambiante como la nuestra, caracterizada por una vida de consumo que tiende a mercantilizarlo todo, incluso a los propios seres humanos.

Es importante reconocer a los docentes como creadores de la didáctica y, a su vez, como configuradores de vida. Con la didáctica humanista imprimen su capital cultural en el proceso educativo, tanto en el modo de concebir la didáctica y el actuar en el aula a favor del crecimiento de los alumnos como parte de una comunidad, así como en el proceso de enseñanza aprendizaje de los temas de un programa de estudio.

Después de revisar los elementos que constituyen la didáctica humanista, es necesario señalar que en la formación integral y en el reconocimiento de lo humano, los docentes deben incluir en su didáctica elementos enfocados a valores que funjan como pautas de acción de los estudiantes con la finalidad de fomentar actitudes comunitarias en el grupo y a su vez que los incluyan en su vida como futuros profesionistas y como miembros de la sociedad; entendiendo que los valores son un eje transversal en la formación de los egresados del nivel medio superior y que es necesario fomentarlos en el campo de las ciencias sociales.

Por último, en la didáctica humanista es esencial reconocer la formación y la labor docente a partir de la cual se transmite a los estudiantes nuevas formas de concebir la realidad, desde un punto de vista que apuesta por el rescate de los vínculos comunitarios contra los procesos de individualización que surgen en la sociedad contemporánea.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Durán, N. (2005). *La quimera o didáctica en México*. México: CESU-UNAM.
- Durán, N. (2012). *La didáctica es humanista*. México: IISUE-UNAM.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, R. (1982). *Reflexiones sobre la cultura mexicana*. México: UNAM.
- Postic, M., (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

# Tres enfoques de la didáctica de la historia

Oscar Mendoza Ramírez

## Three Approaches of the Didactics of History

Texto recibido: 11 de febrero de 2017

Texto Aprobador: 3 de marzo de 2017

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

### Resumen:

Se describen las características de tres enfoques de la investigación sobre el proceso didáctico en la enseñanza de la historia (academista, constructivista-cognitivo y sociocultural) y se retoman tres ideas principales de estos enfoques, para ejemplificar algunos de los problemas que tenemos que afrontar y resolver en el ejercicio de nuestra docencia.

**Palabras clave:** academicismo, constructivismo cognitivo, sociocultural, pensamiento crítico, adaptación cognitiva.

### Abstract:

*We refer main conceptions of three approaches to research on the didactic process in the teaching of history (academicism, cognitive constructivist theory and sociocultural) and retake three main ideas of these approaches, in order to give examples about some problems that we have to face and solve in the exercise of our teaching*

**Keywords:** *academicism, cognitive constructivist theory, sociocultural, critical thinking, cognitive adaptation.*



En el año 2014 aparece una importante obra coordinada por Sebastián Plá y Joan Pages, bajo el título *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. En ella 14 autores presentan el estado de la investigación sobre la enseñanza de la historia en 10 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay (Plá y Pages, 2014).

El capítulo que se refiere a México está escrito por Sebastián Plá y por Paulina Latapí Escalante. En él los autores reseñan la creación de redes de investigadores en la enseñanza de la historia en México; y también hacen una interesante descripción del estado del conocimiento en la didáctica de la historia en México. Identifican tres enfoques fundamentales en el campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia, son los siguientes:

## El enfoque academicista

Tiene como preocupación central la cercanía entre el *conocimiento disciplinario* y el *conocimiento escolar*, esto es, la relación entre la *historiografía profesional* y la *enseñanza de la historia*, asumiendo que el papel de la didáctica, en este sentido, debe ser el de garantizar *la más fiel transmisión posible del conocimiento disciplinario al conocimiento escolar, considerando las adaptaciones necesarias, en función del nivel cognitivo del educando*; de la misma forma, considera que la enseñanza de los *métodos del historiador* debe articular el conjunto de la enseñanza de la historia. De lo anterior se desprende una preocupación prioritaria por los materiales didácticos que se usan en la enseñanza de la historia, en particular por los libros de texto; y también por la definición de las principales categorías analíticas de la disciplina.

Desde el punto de vista de este enfoque, algunas categorías especialmente importantes en la enseñanza de la historia son: tiempo histórico, cronología, periodización, sincronía, diacronía, permanencia, cambio y duración, espacio histórico y sujetos de la historia. Entre los autores más representativos de esta corriente tenemos a: Andrea Sánchez Quintanar, Victoria Lerner, Galván Lafarga y Mireya Lamonedá (Plá y Latapí, 2014).

Me parece que la problemática que preocupa de manera principal a este enfoque, se puede resumir en dos grandes cuestiones: la actualización permanente de la enseñanza escolar en relación al estado del arte de la disciplina; y la eficiente transposición didáctica del discurso teórico-disciplinario al discurso académico-escolar. En relación al primer punto cabe decir que es responsabilidad del profesor, pero también de la institución educativa, la actualización permanente, de tal forma que tendría que ocurrir una convergencia entre el esfuerzo individual del docente y el esfuerzo institucional. En relación al segundo punto es relevante tener claro que no sólo se trata de definir las categorías y contenidos básicos para trabajar en el aula, lo cual se lleva a cabo al diseñar los programas de estudio, sino que es necesario también producir el material didáctico correspondiente, ya que "los materiales didácticos son una pieza clave en

la enseñanza de la Historia” (Lerner, 1997, p. 2). Estos materiales tendrían que ser múltiples y diversos (libros, folletos, paquetes didácticos, videos, juegos, etc.), pero todos ellos eficientemente adaptados al perfil de los estudiantes en cada nivel educativo. Al momento actual, tanto en el primer como en el segundo punto, me parece que existe un amplio trecho por recorrer para poder alcanzar el nivel y la situación más deseables.

## El enfoque constructivista-cognitivo

Se ubica en el punto de intersección de las perspectivas psicológica e historiográfica en el estudio de la enseñanza de la historia y considera a esta disciplina como un “conocimiento social basado en el pensamiento crítico” (Plá y Latapí, 2014, p. 202). Se ha esforzado por definir las habilidades de dominio específicas en la enseñanza de la historia. La principal representante de este enfoque es Frida Díaz Barriga, quien se ha preocupado por trabajar en torno a la definición de las habilidades de dominio correspondientes a la disciplina histórica, en cuanto materia escolar impartida en el bachillerato universitario.

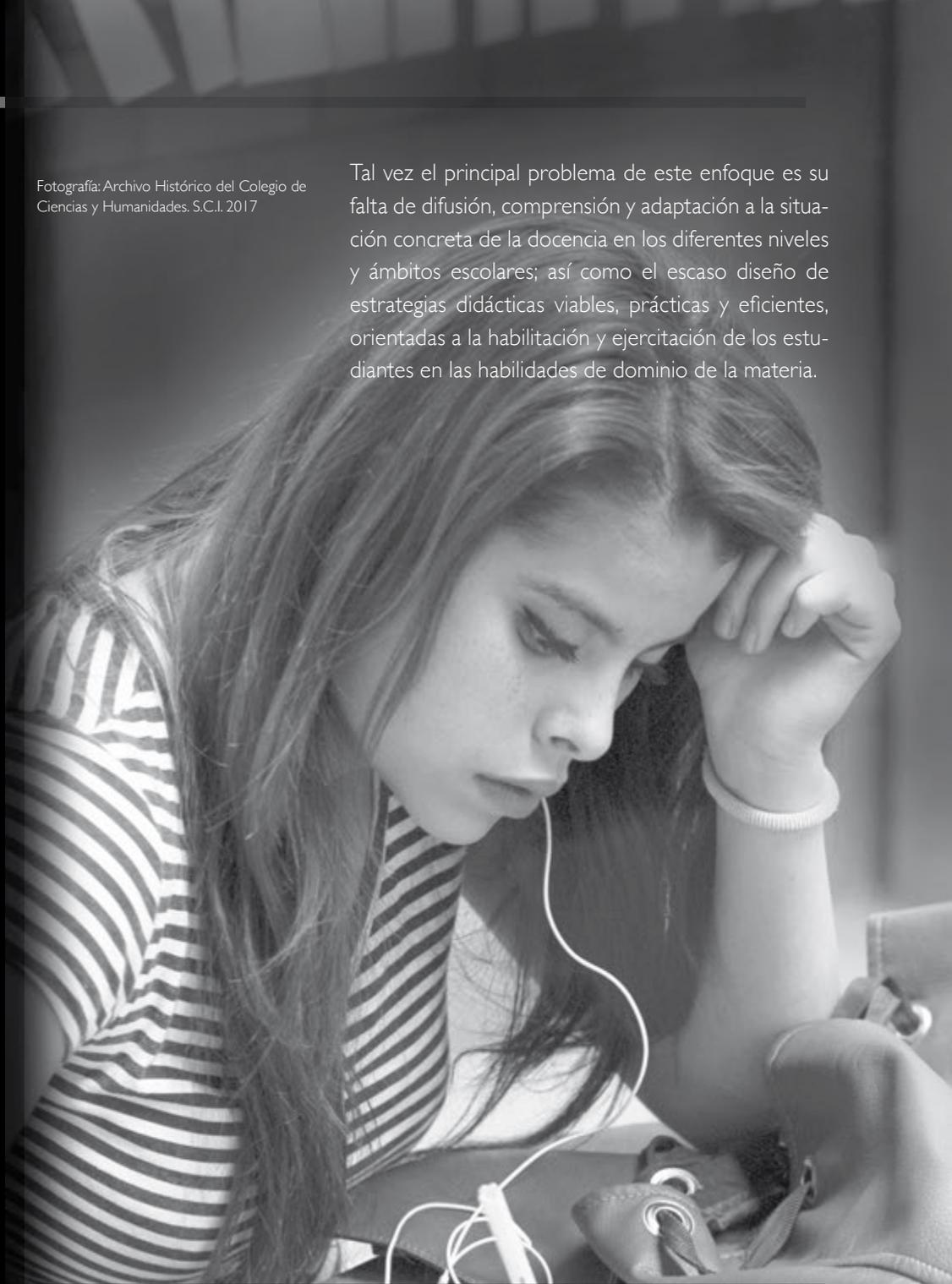
Díaz Barriga ha efectuado investigación educativa y ha publicado diferentes artículos y documentos en los que pasa revista a las *habilidades de dominio* específicas en la enseñanza de la historia, tales como la comprensión del tiempo histórico, la empatía con agentes históricos, el razonamiento relativista, la comprensión de la causalidad histórica y el pensamiento crítico.

Este enfoque es particularmente relevante en el nivel del bachillerato, puesto que es cuando los adolescentes de entre 15 y 18 años avanzan a una fase de consolidación del pensamiento formal y requieren ejercitar y poner a prueba sus habilidades cognitivas, para lo cual la educación escolar puede contribuir de forma importante. Desde esta perspectiva, lo fundamental es que el estudiante, efectivamente, *aprenda a aprender*.

Las habilidades de dominio, en el caso de la materia de Historia, contribuyen a que el estudiante desarrolle un *estilo cognitivo* que se corresponde con una disposición abierta a la búsqueda de evidencias para sustentar un juicio crítico, racional y reflexivo sobre la diversidad de aspectos del mundo social y humano. Dicho de otra forma, en este caso la preocupación central es el proceso de *formación* del alumno y su preparación para participar de una manera más inteligente en la sociedad compleja en la que le tocará abrirse camino en su etapa adulta, como ciudadano responsable y agente de cambio hacia una sociedad más justa, racional y progresista.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Tal vez el principal problema de este enfoque es su falta de difusión, comprensión y adaptación a la situación concreta de la docencia en los diferentes niveles y ámbitos escolares; así como el escaso diseño de estrategias didácticas viables, prácticas y eficientes, orientadas a la habilitación y ejercitación de los estudiantes en las habilidades de dominio de la materia.



## El enfoque sociocultural

Se desarrolla a partir de investigaciones de corte etnográfico, que se centran en el análisis de los procesos de reproducción cultural en el salón de clases, especialmente a través del estudio de las relaciones entre estudiantes y docentes, en el contexto del tratamiento de un conocimiento disciplinar específico. Los estudios desarrollados a partir de este enfoque todavía son muy pocos pero han abierto camino hacia la comprensión de los procesos socioculturales de construcción de significados sobre el pasado y la identidad, dentro de la escuela.

Este enfoque enfatiza la necesidad de asumir la dimensión política del proceso de enseñanza de la historia; así como la indispensable necesidad de contextualizar este proceso didáctico en relación al sistema educativo en su conjunto y aun en contextos más amplios. Este enfoque se plantea problemas tales como las formas de ser docente, las culturas juveniles y las tradiciones de políticas educativas que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (Plá y Latapí, 2014). Entre los principales representantes de este enfoque, hasta el momento actual, se puede mencionar a Silvia Ayala Rubio, de la Universidad de Guadalajara.

La investigación educativa está incompleta si no podemos indagar acerca de la multiplicidad de procesos microsociales que se desarrollan al interior del aula o contrastar el discurso formal del modelo educativo, o del profesor, con los verdaderos procesos y significados de la práctica docente en la vida cotidiana en el ámbito escolar y a nivel del aula. Una propuesta didáctica innovadora puede llegar a convertirse en un simple conjunto de clichés que terminan por encubrir un ejercicio de la docencia francamente retrógrado, o puede avalar, de manera involuntaria, actos de poder arbitrarios o la imposición de “verdades” absolutas, sin ninguna posibilidad de análisis crítico.

Asimismo la indagación y comprensión sobre los procesos de reproducción o recreación de significados, valores y actitudes, en el seno del aula escolar, pueden llevarnos a actuar de manera más sensata, racional y justa en el salón de clases y en el microcosmos del ámbito escolar. Por lo tanto, es pertinente conocer las investigaciones que existen al respecto y, en la medida de nuestras posibilidades, hacer o promover este tipo de investigación educativa.

## La validez de los enfoques

Cada uno de los tres enfoques, muy brevemente reseñados arriba, son perfectamente válidos. Ellos reflejan distintas preocupaciones e intereses de los investigadores. Es importante avanzar en la comprensión cabal de los planteamientos de los autores que mejor representan estos enfoques en la investigación del proceso didáctico referido a la enseñanza y aprendizaje de la historia. Es pertinente la preocupación por la calidad de los *enseñantes de la historia*, en lo que se refiere al pleno dominio de la materia y a su actualización; también es muy relevante la posibilidad de trabajar el desarrollo de habilidades cognitivas en el estudiante; y, finalmente, es necesario y muy importante conocer lo que realmente sucede en el aula. Entonces, tenemos que trabajar en esas tres direcciones, evitando que sólo una de ellas ocupe todo nuestro interés. A continuación, comento tres ideas que recupero de cada uno de los enfoques reseñados: la necesidad de la adaptación de los conocimientos disciplinarios al nivel cognitivo de los alumnos; la centralidad del pensamiento crítico como meta educativa en la enseñanza de la historia; y la importancia de conocer el conjunto de situaciones, y procesos sociales y culturales, que ocurren dentro del aula.



## Adaptaciones necesarias en función del nivel cognitivo

El *enseñante de la historia* debe ser diestro en el conocimiento disciplinar en sus diferentes niveles: epistemológico, teórico, conceptual y metodológico. Es decir, debe conocer la “naturaleza específica de la disciplina” (Lerner, 1990, p. 209). Sin embargo, eso no es suficiente, ni es garantía del éxito del trabajo del docente. En cada nivel educativo, los docentes y la institución educativa deben trabajar en las *adaptaciones necesarias en función del nivel cognitivo del alumno*.

Para abonar el trabajo de los enseñantes de la historia, los investigadores han buscado definir, entre otras cosas, las categorías básicas a trabajar en la docencia de la historia: “el tiempo, el espacio, los sujetos y el hecho histórico” (Lerner, 1990, p. 211) o “la ubicación temporal, la ubicación espacial, el sujeto histórico, el papel del individuo, la interrelación de las esferas de la vida social y la relación pasado-presente” (Sánchez, 1990, p. 242).

Así mismo para el desarrollo de una conciencia histórica se ha propuesto trabajar, entre otros, los siguientes elementos (Sánchez, 2006, p. 29):

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente mediante mecanismos intrínsecos a ellas e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo –cada quien–, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social– sea como es.

Lo anterior implica una adaptación que va del conocimiento disciplinar al conocimiento escolar. Pero, por supuesto, las adaptaciones necesarias –en función del nivel cognitivo del estudiante– van todavía más allá y son procesos específicos a desarrollar en cada nivel educativo (y es un esfuerzo aún no concluido, es importante enfatizarlo).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

# La necesidad del pensamiento crítico

“Resulta sorprendente que en la retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos y que, contradictoriamente, casi no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica” (Díaz, 1998, p. 59). Dicho de otra forma, lo que plantea la doctora Frida es que *no está claro, para la mayoría de los involucrados en el proceso didáctico, qué es el pensamiento crítico.*

La autora refiere, en consecuencia, un trabajo del investigador J. H. Mc Millan, quien revisó el concepto “pensamiento crítico” en diferentes autores. A partir de esa revisión el investigador recapitula indicando que el pensamiento crítico se refiere a:

La evaluación de argumentos y evidencias; la realización de inferencias; la posibilidad de modificar juicios; la posibilidad de realizar indagación lógica; la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva; supone la posesión o el desarrollo de habilidades analíticas; y finalmente, implica, en su nivel más avanzado, la posibilidad de comprender y usar la perspectiva de otros, a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde al razonamiento dialéctico o dialógico. (Díaz, 1998, p. 60)

De acuerdo con la doctora Díaz Barriga, la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico está en íntima relación con la comprensión del *carácter relativista del conocimiento histórico*; sin embargo, así como existe una fuerte confusión respecto a lo que podemos entender por pensamiento crítico; así también hay una grave incompreensión acerca de lo que es e implica el carácter relativista del conocimiento histórico.

En el cuadro que se incluye a continuación, que se refiere a los *niveles de desarrollo de la comprensión del relativismo cognitivo en la historia*, se puede observar el alto grado de dificultad que, en la práctica, implica desarrollar una auténtica comprensión del *relativismo cognitivo* y, por lo tanto, del *pensamiento crítico*. De los tres niveles que se indican: la idea de la verdad como algo absoluto; la idea de un relativismo radical; y el nivel de la “epistemología evaluadora” (Díaz, 1988, p. 55), sólo el tercer nivel representa una acertada comprensión del relativismo; sin embargo, de acuerdo al estudio referido, sólo una pequeña minoría alcanza plenamente este nivel de comprensión (el 15%).

**Niveles en el desarrollo de la comprensión del relativismo cognitivo en la historia,  
de acuerdo con las investigaciones del equipo de Deanna Kuhn**

Cuadro elaborado por el autor a partir del texto de Frida Díaz Barriga (1998, p. 55)

Niveles	Actitud característica del sujeto en cada nivel	Edad característica del sujeto
1	La posición del sujeto es absolutista, para él sólo existe una verdad histórica única; no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos.	12-13 años
2	El sujeto manifiesta un relativismo radical, de acuerdo con éste: toda persona tiene derecho a su propia versión de los hechos y todas las versiones son igualmente aceptables, por lo tanto, la verdad no existe o no puede conocerse.	17-18 años
3	El sujeto hace uso de una epistemología evaluadora en la que ante diferentes versiones procede a evaluar la corrección en la construcción interpretativa, buscando confrontar evidencias, así como revisando la consistencia de los argumentos que sustentan la interpretación en cuestión.	En los adolescentes y adultos estudiados, sólo 15% mostraron una actitud como la indicada en este nivel.

Díaz Barriga elabora una lista de los “componentes cognitivos y disposicionales” (1998, p. 63), que deben caracterizar a un pensador crítico:

- Busca información fidedigna, de primera mano.
- Analiza las situaciones, es reflexivo más que impulsivo.
- Identifica los argumentos que subyacen a la información que recibe.
- Considera las evidencias de la manera más objetiva posible.
- Se forma un criterio propio y evita repetir irreflexivamente lo que escucha de los demás.
- Sabe escuchar y entender los diferentes puntos de vista cuando hay una diferencia de opinión.
- Busca alternativas y rechaza cerrarse a una sola opción.
- Intenta anticipar la consecuencia de los actos que están bajo su observación.
- Se pregunta a sí mismo: qué, cómo y porqué dice o hace las cosas.
- Aprende a distinguir las emociones de las razones.
- Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de los motivos y los intereses de los demás.
- Busca que sus decisiones siempre sean razonadas.
- Reconoce sus sentimientos positivos y negativos.
- Es escéptico ante los rumores y las fuentes dudosas.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El reto es interiorizar esos componentes cognitivos y disposicionales, hasta convertirlos en parte del propio estilo cognitivo personal, lo cual no es fácil e implica ejercitar reiteradamente esta forma de proceder, interpretar y actuar respecto a los hechos y los procesos humanos.

Sin duda concebido así, el pensamiento crítico es un importante antídoto contra la manipulación, el engaño, el fanatismo y el irracionalismo. Por lo tanto, debe ser un elemento a trabajar con nuestros alumnos.

## Abrir la “caja oscura” de la investigación educativa

*“El proceso de enseñanza-aprendizaje es sociológico en la medida en que es un producto de procesos sociales más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales” (Bonaf, 2011, p. 21).* Cabe decir al respecto que el fenómeno del poder no sólo es contextual respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también es parte de este mismo proceso. En el salón de clases se producen y reproducen relaciones de poder, durante mucho tiempo para la investigación educativa lo que ocurría en éste era una “caja oscura”. Por esta razón, investigaciones como la de Silvia Ayala (1995) son muy importantes. La investigación etnográfica revela procesos que es indispensable conocer, analizar, asumir y atender. ¿Cuál es el peso real del “currículum oculto”? ¿qué distancia hay entre el discurso pedagógico oficial y las prácticas reales de los docentes?, ¿cómo incide la mediación del docente, en la construcción del conocimiento formal y no formal en el aula? Al respecto y para avanzar en la respuesta a este tipo de preguntas, sería conveniente avanzar en la habilitación de los propios profesores en la capacidad de análisis de los múltiples procesos que ocurren en el salón de clases y que no siempre son entendidos, asumidos o percibidos.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

## Referencias

- Bonal, X. (2011). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82).
- Lerner, V. (1990). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia. En Lerner (comp.). *La enseñanza de Clio: practicas y propuestas para una didáctica de la historia*. (pp. 209-222). México: UNAM/CISE/Instituto Mora.
- Lerner, V. (1997). Como enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, 19(75).
- Lafarga, L. (coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Sánchez, A. (1990). El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. En Lerner (comp.). *La enseñanza de Clio: practicas y propuestas para una didáctica de la historia*. (pp.239-248). México: UNAM/CISE/Instituto Mora.
- Sánchez, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En Galván, L. (coord.). *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México* (pp. 19-45). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Plá, S. y Pages, J. (coords.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. y Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá, S. y Pages, J. (coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional.

# Didáctica de la historia para bachillerato

Laura Rebeca Favela Gavia

## Didactics of History for High School

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 9 de marzo de 2017



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

### Resumen

La didáctica de la historia ha sido uno de los problemas menos acometidos desde la perspectiva de historiadores-docentes-investigadores en la actualidad. El problema ha sido abordado por grupos de trabajo integrados por profesores de secundaria con investigadores pero desde las ciencias sociales, o investigadores solamente desde el gabinete; sin embargo, la construcción didáctica sobre escenarios reales de bachillerato universitario, desde la perspectiva del historiador interesado en la enseñanza con un afán de investigación educativa, ha sido mínima por no decir que nula.

El presente trabajo quiere ser una invitación no sólo a la reflexión, sino al intento de construcción didáctica de la historia para los profesores que trabajan e investigan en el aula, y que poco se han atrevido a publicar sus resultados.

**Palabras clave:** didáctica, investigación, bachillerato.

### Abstract

*The didactics of history has been one of the problems less undertaken from the perspective of historians-teachers-researchers today. The problem has been addressed by working groups composed of secondary teachers with researchers but from the social sciences, or researchers only from the cabinet; nevertheless, the didactic construction on real scenarios of university baccalaureate, from the perspective of the historian interested in teaching and in educational research has been minimal.*

*The present work wants to be an invitation to the reflection, to the attempt of didactic construction of the history for the teachers who work and investigate in the classroom, and who have not dared to publish their results.*

**Keywords:** didactics, research, baccalaureate.

# Didáctica de la historia para bachillerato

## Los pilares teóricos

La didáctica de la historia para bachillerato requiere ser construida desde diversas disciplinas que en educación son afines. Desde la disciplina de la historia necesita del conocimiento fáctico; sin embargo, esto no es lo único, sino que el conocimiento de lo histórico demanda habilidades de estudio para poder ser aprehendido y manipulado críticamente para su análisis para que llegue a convertirse en saberes en el aprendiz.

Por su parte, siempre será necesario tener noción del espacio socio-histórico-cultural del cual provienen los estudiantes, y en el cual se ubica la escuela. Aunque a veces se contempla de tan poca importancia y por tanto no se considera, es fundamental identificarlo para organizar tanto contenidos como métodos de enseñanza que permitan acercar con eficiencia<sup>1</sup> el aprendizaje al estudiante.

## Los actores

Las reflexiones del profesor sobre su estilo de enseñanza, el conocimiento y manejo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como de las diversas corrientes de pensamiento pedagógico que contienen modelos de enseñanza, siempre son básicas para alcanzar la eficiencia. La corriente de pensamiento historiográfico y pedagógico deben ser coincidentes para que la enseñanza sea coherente. Esta concordancia inviste de autenticidad, respeto, credibilidad y autoridad al profesor frente a los estudiantes. Tomando en cuenta que éstos lo identifican como el agente fundamental (PISA, 2016) para generar interés y gusto por el estudio de la asignatura en cuestión, esta consideración se transforma en un asunto de vital importancia.

Los programas de estudio de las asignaturas de historia suelen estar elaborados por equipos de especialistas que han logrado que éstos sean una expresión del modelo educativo de la institución, de manera que a ese respecto, el profesor ha ahorrado esfuerzo, sin embargo, es siempre preciso realizar un análisis crítico al programa a fin de adecuarlo a que corresponda tanto al modelo educativo como al estilo de enseñanza del profesor y a las necesidades del ámbito sociohistórico cultural de los educados.

---

<sup>1</sup> Eficiencia: capacidad de alcanzar el objetivo con el menor gasto de recursos posible.

## Los pilares prácticos

Esta elaboración sólo estará completa hasta el momento en que los estudiantes hayan: a) tenido clase en el aula, b) realizado alguna sesión de trabajo dirigida por el profesor en biblioteca en busca de material para la clase de Historia, y c) realizado una sesión de trabajo dirigida por el profesor en la sala de cómputo, con el objetivo de mostrar el empleo de este recurso para el estudio de la historia.

Con estas actividades el profesor podrá haber realizado un diagnóstico del nivel de apropiación que manejan los estudiantes a su cargo, en cuanto a la obtención de la información en al menos dos espacios escolares cotidianos. Esta manera de diagnosticar alcanza metas más ambiciosas en la medida que no centra su atención en lo fáctico de la disciplina, sino en las habilidades que han desarrollado los alumnos para la obtención de información académicamente validada.

## Desarrollo

Los estudiantes tienen su primer acercamiento formal al conocimiento de lo histórico desde la primera infancia en los jardines de niños, con las ceremonias cívicas. En ese primer momento no lo asimilan como tal, pero cuando ingresan a la educación primaria, comienzan a tener un acceso más formal, y aunque deben estudiar las lecciones, éstas nunca son en exceso monótonas, pues es la primera vez que se integra ese conocimiento a sus actividades y todo les es novedoso. Las actividades en relación al aprendizaje de lo histórico se presentan de manera lúdica si se prepara periódicos murales, aprende recitaciones históricas, observa y anota situaciones de su entorno, incluso entrevistando a los propios abuelos<sup>2</sup>.

El paso a la educación secundaria comienza a presentar dificultades porque el alumno percibe que todo lo que estudia ya lo conoce desde la primaria y las actividades de enseñanza aprendizaje le resultan, en su mayoría sosas. Ha perdido el interés, sobre todo, porque ha entrado a una etapa biológica y psicológica que poco comprende y la escuela no explota ese potencial. El estudiante de secundaria está ávido de conocimiento y no es capaz de reconocerlo y la sociedad lo empuja a saciar su curiosidad con respuestas superficiales pero extraordinariamente atractivas. Y la historia como asignatura no escapa a ello; debido a los múltiples juegos de video, películas comerciales, programas de televisión y sitios en Internet que le dan respuesta elemental y a menudo no corroborada académicamente, pero que emplea el morbo como gancho de atracción.

<sup>2</sup> Actividades contenidas en los libros de texto gratuitos desde primer año: "Exploración de la Naturaleza y la Sociedad Primer Grado, 2016-2017". Para mayor información puede consultarse el siguiente enlace: <http://descargas.cicloescolar.com/exploracion-la-naturaleza-la-sociedad-primer-grado-2016-2017-pdf>.



Cuando los jóvenes ingresan al bachillerato en general les parece que las lecciones de historia son redundantes de lo visto en secundaria. Tienen la percepción que ya saben todo sobre historia por diferentes vías como son: la primaria, la secundaria, el ciberespacio en sus múltiples expresiones, el cine y la televisión. Perciben que lo saben todo, o como no han entendido, entonces recurren al tradicional argumento de que la historia se trata exclusivamente de fechas, acontecimientos, nombres y países que a ellos no les resultan ni interesantes ni importantes.

El problema nodal de la enseñanza de la historia para bachillerato es, justamente, la didáctica. Técnicas y métodos para enseñar la historia están estrechamente vinculados a esta disciplina, así como a la pedagogía, a la investigación socioeducativa y a la psicología del adolescente.

La motivación que se debe buscar en el joven estudiante es relativa a la novedad. Esto se logra atendiendo a aquello que no han realizado nunca en historia y es el acercamiento analítico a la imagen como documento histórico. Para ello se pueden emplear las fotografías más antiguas que los estudiantes tengan en casa y que puedan fotografiar con su teléfono móvil, tomando nota del lugar; fecha, personajes, motivo de la fotografía y consignando el nombre del actual propietario de la fotografía. Cada estudiante elabora una detallada descripción de su fotografía, consignando por escrito los datos de la misma.

En la presentación de cada estudiante en clase, necesariamente habrá coincidencia en cuanto a los motivos de las fotografías, a sitios donde se hicieron las fotos, y el parentesco de los personajes en ellas. Los comentarios para el análisis de las imágenes en colectivo deben girar en torno a las coincidencias que ellos encuentran entre las fotografías, consignándolo por escrito y reuniendo en un solo documento tanto las fotos, su descripción y datos, a manera de un documento grupal donde cada estudiante aportó su trabajo. Las coincidencias deben llevar a algunas reflexiones con las que puedan concluir el trabajo en conjunto. La guía del profesor en clase es vital, interviene poco, cuando la actividad vaya saliendo del camino original y para que puedan llegar a conclusiones. Identificar las épocas de las fotos, caracterizarlas y realizar una breve descripción de ellas permite contextualizar y responder las dudas sobre vestimenta, escenario, motivos, entre otros.

Esta sencilla actividad está construida con un estricto rigor didáctico que los jóvenes desconocen, y que sin embargo les aclarará que tanto las acciones de su familia, como las de sus compañeros, responden a épocas determinadas y que las costumbres y tradiciones permean a la sociedad de la cual forman parte. Las conclusiones se dirigen por el profesor hacia la importancia del contexto nacional e internacional, dentro de las actividades cotidianas y tradicionales de sus propias familias.

El trabajo fuerte del profesor en esta actividad consiste no sólo en la planeación, en el diseño instruccional y la motivación, sino en elaborar una comparación de las tradiciones con las costumbres de sociedades contemporáneas en diversas latitudes mundiales, buscando la afinidad entre éstas, así como las diferencias culturales, producto de los procesos históricos de cada sociedad.

Al final, los estudiantes han elaborado un producto colectivo con material obtenido por ellos, con registro catalográfico, análisis y síntesis producido por ellos en colectivo y culminado con una reflexión donde relacionan a diversas sociedades del orbe con costumbres similares en un contexto internacional caracterizado por sí mismos, todo lo cual queda contenido en una obra que bien puede guardarse digitalmente o imprimirse como evidencia física de un trabajo publicado por el grupo en su conjunto.

El logro que significa este tipo de ejercicio es básicamente motivacional porque es lo que les queda en el ánimo. Sin embargo, el trabajo que realizaron fue planeado, diseñado a detalle por el profesor, buscando que aprendieran técnicas de trabajo del historiador, que observaran detalladamente, que realizaran análisis y síntesis, que investigaran sobre el contexto histórico, que elaboraran reflexiones y en todo ello presentando sus ideas. Actividades en que reflexionaron sobre cómo ser escuchados y escuchar, aportar y recibir ideas, actitudes que resultaron fundamentales para la construcción del producto final.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Al inicio de la actividad el profesor es clave porque debe tener una fuerte presencia instruccional que poco a poco se va diluyendo para dar paso a la actividad de los jóvenes, quienes van llenando las sesiones hasta presentar el producto final. Todo ello requiere conocimiento de la psicología del adolescente, manejo de métodos de investigación historiográfica, conocimiento fáctico de la historia, de las habilidades de investigación de los jóvenes y del contexto socio-histórico-cultural de los estudiantes; todo para que el profesor pueda ir construyendo no sólo la didáctica de la historia. en el aula, sino obtener datos de la habilitación tecnológica de los estudiantes y potenciarla, al menos para el estudio de la historia, Así obtendrá datos sobre la habilitación heurística de los estudiantes, de su capacidad inicial de construcción colectiva de un objeto de conocimiento como fue, en este ejemplo: coincidencias y divergencias en las actividades familiares en un sitio y tiempo determinados y en relación a las actividades de otras latitudes mundiales.

Estos datos pueden ser acumulados por el profesor en sus distintos grupos y caracterizarlos, para realizar una actividad que emplee las mismas herramientas y determinar el desempeño para comparar el cambio entre el inicio y el final del ciclo escolar, y así percibir la eficiencia de la didáctica empleada.

El trabajo cotidiano de los profesores en el aula suele inclinarnos hacia la investigación, sería muy importante para el desarrollo de la didáctica que realmente acudiéramos a ese llamado y abonáramos a la discusión nacional e internacional) que tanta necesidad tiene de ello.

Con este texto he querido mostrar la importancia de la construcción de la didáctica de la historia desde el aula con un profesor-historiador-investigador, que publique, además, publicar el resultado de sus hallazgos y se vaya construyendo la labor de investigación didáctica desde el aula por profesores en activo.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1995). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Burke, P. (2015). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. España: Crítica.
- Burke, P. (1999). *Formas de hacer historia*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Coleman, J.C. (2003). *Psicología del adolescente*. España: Morata.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- PISA. (2016). *Resultados PISA 2016*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>.

# La transdisciplina como propuesta didáctica en las ciencias sociales y las humanidades

## Transdiscipline as a Didactic Proposal in Social Sciences and Humanities

Texto recibido: 13 de febrero de 2017

Texto aprobado: 6 de marzo de 2017

Édgar Ávila Ríos

### Resumen

Una de las cualidades del Colegio de Ciencias y Humanidades es su apertura a formas de conocimiento y trabajo innovadoras en donde existe la posibilidad de sugerir nuevas formas de aprendizaje para sus estudiantes y profesores. Este trabajo articula teorías, métodos, pensamientos y acciones científicas y no científicas de un tema indispensable en la historia de nuestro país, los pueblos indios. Proponemos como eje epistémico a la transdisciplina como un modo de mirar a nuestra compleja realidad mexicana bajo un ángulo histórico social.

**Palabras clave:** pueblos Indios, transdisciplina, México, historia, cultura.

### Abstract

*One of the qualities of Colegio de Ciencias y Humanidades is to be opened at innovative ways of knowledge and work in order to suggest new ways of learning for students and also teachers. This paper integrates scientific theories, methods, thoughts and actions and no scientific too to get to know one substantial topic in Mexican History, the Indians communities. We propose as epistemic axis, transdiscipline as a way to look our complex reality under an historic and social angle.*

**Keywords:** *indians communities, transdiscipline, México, history, culture.*



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Somos incienso. Somos viento. Somos humo. Somos pozol. Somos cueva. Somos monte. Somos agua. Somos flor. Somos venado. Somos caracol. Somos ave. Somos color. Somos tierra. Somos barro. Somos lluvia. Somos sol. Somos la digna memoria. Somos el tierno mañana. Somos el sueño que somos. Somos indígenas verdaderos. Somos nosotros, nuestros pueblos, los que sin situación jurídica o con ella, conservamos, respetamos, defendemos y amamos, nuestras propias instituciones sociales, económicas, políticas y culturales. Somos aquellos a quienes nombra el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales signados por México. Somos aquellos a quienes se refiere el pacto internacional de derechos civiles y políticos, signado por México. Somos aquellos a quienes los instrumentos jurídicos dicen: todos los pueblos tienen el derecho a la libre determinación, en virtud de ese derecho establecen libremente su situación política y proveen así mismo su desarrollo económico, político y social.

México es una nación compuesta por una amplia diversidad cultural que merece ser reconocida críticamente por medio de los debates académicos. De ahí que propusiéramos, desde el área histórico-social, un espacio de reflexión dirigido a analizar nuestro México profundo, sus *pueblos indios u originarios* y sus riquezas culturales. Esto lo realizamos en el marco de los 519 años de la llegada de los españoles a América entre los días 13 y 14 de octubre de 2011.

La comunidad *ceceachera* fue invitada y participó desde enfoques científicos, históricos, sociales, políticos, etnográficos, económicos, literarios, ambientales, migratorios, artísticos y de género, entre otros. Un objetivo particular consistió en integrar y escuchar a las distintas voces de nuestro plantel dentro de un escenario en donde fueran visibles los sujetos más invisibles de la sociedad mexicana, los pueblos indígenas.

Nuestra mirada pretendió hacer un ejercicio transdisciplinario, entendiendo a la transdisciplina<sup>1</sup> como un diálogo disciplinario convocando a los saberes no científicos, como la poesía y lo visual, intentando superar la visión puramente objetivista, es decir, con apertura en lo subjetivo a través de la intuición, los sentimientos, las culturas, las religiones y los valores. De hecho, este término epistémico proviene de la preposición *trans*, que significa “más allá de”, o bien, “a través de”, o “por encima de”, esto quiere decir, etimológicamente, “más allá de las disciplinas”, “a través de las disciplinas” (o a lo largo de éstas), o bien, “por encima de las disciplinas”.

<sup>1</sup> Para algunos autores (Uribe, 2009), tanto la interdisciplinariedad como la transdisciplinariedad no constituyen modas académicas o investigativas, sino que llegan a instituirse como necesidades ineludibles para la solución de problemas complejos que suceden en las ciencias naturales, humanas y sociales. Esto se entiende partiendo del hecho que la realidad es en sí misma compleja por naturaleza y que se constituye como un tejido en el que se entremezclan elementos y dimensiones muy diversas. En efecto, se trata de un conjunto de teorías, metodologías, pensamientos y acciones que dejan de lado la neutralidad científica.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Otra consideración importante fue efectuar este nuevo enfoque con la inclusión del sujeto en un conocimiento objetivado a través del saber popular y de los grupos sociales excluidos en la producción científica. En otras palabras, estas sociedades dejan de ser subalternas y sus conocimientos se convierten en enteramente válidos.

Tuvimos alrededor de 25 ponentes agrupados en seis mesas distintas que estuvieron integradas de la siguiente manera: Mesa I, *Significados históricos, cultura y simbolismo*; Mesa II, *Mujeres, ciencia, consumo cultural y lengua*; Mesa III, *Autonomías, educación y resistencia simbólica*; Mesa IV, *Mujeres indígenas, resistencia histórica y simbólica*; Mesa V, *Literatura náhuatl, pueblos Mayas y vinculación del CCH Naucalpan con las comunidades zapatistas*; y por último, Mesa VI, *Interpretaciones históricas, migración y medio ambiente*.



Asimismo, se sugirió la representación etnográfica de distintas etnias mexicanas con el propósito de dar a conocer a la comunidad las múltiples manifestaciones indígenas desde diferentes perspectivas, lingüísticas, religiosas, demográficas, geográficas, sociales, artísticas, gastronómicas, jurídicas, entre otras. Esto se celebró en la explanada de historia al concluir las mesas académicas.

Teniendo como fondo la Sala de Teatro, las ponencias dieron inicio con la intervención de Lilia González, maestra en Social Antropología y profesora invitada de la FES Acatlán. Su intervención giró en torno a la “invención” de América desde los distintos contextos en que se fue construyendo este espacio sociocultural: la invasión, colonización y explotación en los siglos xv y xvi; el marco intencional, antropológico y cartográfico para conocer este rico territorio apropiable para los europeos durante los siglos xvii y xviii; el siglo xix caracterizado por un acelerado avance científico y tecnológico pero también por estudios sobre las nuevas relaciones sociales propiciadas por los movimientos de independencia y, por último, las políticas indígenas del siglo xx tendientes a continuar con la exclusión y la discriminación de estas etnias.

La profesora Desireé Cuestas dio cuenta del amplio debate propiciado por el hecho de considerar efectivamente a los indígenas como seres humanos, o bien como esclavos, sirvientes, pobres y hasta como verdaderos hombres capaces de razonar y ejercer su libertad. En esta discusión han participado distintos pensadores como Santo Tomás, Aristóteles y las políticas indigenistas del siglo xx luego de la Revolución Mexicana. Es a través del Muralismo y el Realismo social como se transforma la categoría indio por indígena. El profesor Ricardo Díaz efectuó un análisis arqueológico regional a lo largo de la frontera mesoamericana de San Miguel de Allende, Guanajuato. Puso especial énfasis en los elementos culturales y míticos que permitieron los establecimientos territoriales de los siete pueblos originarios de Tamoanchan en siete sitios de Mesoamérica.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Por su parte, Samuel González, maestro en Educación Media Superior con especialidad en Historia, compartió una reflexión acerca de la cuarta guerra mundial interpretada desde la visión del Subcomandante Insurgente Marcos. En ella, González analizó los efectos globalizadores que están destruyendo, construyendo y reordenando al mundo entero, incluyendo a los pueblos indígenas. Sugirió que las naciones actuales se han convertido en grandes centros comerciales y el planeta es un enorme mercado globalizado. Se trata, entonces, de una coyuntura de rupturas de nuevas fronteras que no sólo son geográficas, económicas o financieras sino también de naturaleza ideológica, cultural y subjetiva.

Para los trabajos de la segunda mesa, se tuvo la participación de dos padres de familia quienes hablaron en lengua totonaca y náhuatl. Hubo traducción a sus palabras, describieron la región de Cuetzalan, Puebla en sus componentes territoriales, humanos, culturales, gastronómicos, tradicionales, etcétera. Al mismo tiempo, Santos Alva, alumno de quinto semestre del plantel recitó poesía en lengua náhuatl que hablaba sobre el compromiso y los riesgos del amor entre los jóvenes.

Otra invitada externa fue la licenciada en Biología Ruth Márquez, quien expuso un trabajo interdisciplinario desde la Etnobotánica dada su formación profesional. Disertó acerca del estudio de las plantas en los pueblos Chinantecos de Oaxaca. Ellos se llaman a sí mismos *Tsa ju jmi*, que significa "gente de palabra antigua" entendiéndose por ello que son herederos de un conocimiento milenario depositado en su lenguaje.

Márquez hizo un trabajo de campo en la comunidad de San Mateo Yetla. Ésta se encuentra enclavada en el municipio de San Juan Bautista Valle Nacional, Oaxaca. En dicha localidad elaboró un catálogo de las especies que son utilizadas por los pobladores. Obtuvo un total de 117 especies útiles distribuidas en 102 géneros y 63 familias. En cuanto al uso de las especies, fueron nueve las categorías en que se clasificaron: comestible, medicinal, ornamental, construcción, maderable, uso doméstico, ceremonial, cerca viva y combustible.

Esta investigación, considero, parte del conocimiento que tiene la población sobre el uso de las plantas, ha sido transmitido de generación en generación, y representa una alternativa importante para satisfacer sus necesidades básicas de salud, alimentación, vivienda, y esparcimiento, entre otras. La profesora Marcela Rojas expuso una investigación sobre la cultura del maguey en el Altiplano Central Mexicano desde una visión histórica y lingüística particularizando en el consumo del pulque. Explicó la raíz de este vocablo que proviene de la lengua Araucana de los Andes Americanos, *pulku*, que quiere decir corrompido o fermentado. También se empezó a conocer entre los españoles como un vino blanco fermentado cuyos excesos eran duramente castigados entre los mexicas. En aquella época, las penas consistían en derribar las casas de quienes abusaban de la bebida embriagante. Esto significaba que luego de consumir hasta la pérdida de la conciencia, el bebedor adquiría una condición de bestia y por lo tanto, perdía su condición humana que quedaba demostrada en dejarlo sin vivienda y sin resguardo social.

La mesa II concluyó con un trabajo de campo realizado por el grupo 501 de Ciencias Políticas y Sociales I. Los alumnos investigaron, entre los compañeros estudiantes de nuestro plantel, el significado práctico de la palabra indio. Ésta fue asociada con una persona que vive en el monte, come frijoles, caza, anda a caballo, carecen de educación y son totalmente ignorantes.

Para cerrar el primer día, la mesa III dio inicio con el profesor Fausto Martínez, quién abordó el tema del lazo cultural que se establece en nuestra vida cotidiana y los pueblos indios. Lo enmarcó dentro de la discriminación y exclusión social en la Ciudad de México. También expuso que la Delegación Cuauhtémoc es la más poblada por pueblos originarios, según la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación y de esta población el 60% son adultos. Propuso, al mismo tiempo, no idealizar a estos actores sociales.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017



Por su parte, el profesor Ernesto Martínez reflexionó sobre el papel de la educación indígena como un soporte de resistencia para poder sobrevivir culturalmente después de más de cinco siglos. Gracias a este modo de socialización han podido emprender proyectos más ambiciosos como el de la autonomía que vislumbra la toma de “las riendas de sus vidas” mediante prácticas educativas ejercidas en su lengua materna siempre acorde a sus necesidades sin contemplar, como en otros tiempos, las exigencias provenientes de los gobiernos en turno. Este proceso los ha convertido en protagonistas de su historia de una manera más consolidada.

La última intervención estuvo a cargo del profesor Édgar Ávila. Su análisis mostró la importancia del cambio de estrategias en la lucha emprendida por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional a lo largo de 17 años. Primero la lucha armada y después la institución de otros instrumentos para hacerse visibles y negociar sus demandas: diálogos, consultas, marchas, referendos, movilizaciones, etcétera. Un recurso siempre cuestionado y pocas veces estudiado es el uso del pasamontañas, cuya explicación imaginaria proviene de un mito de origen donde ellos se reconocen como *hombres y mujeres murciélagos*: *Toma...recuerda que el rostro cubierto de negro esconde la luz y el calor que le hará falta a este mundo*, le dijo el Viejo Antonio a Marcos.

Para el segundo día, las ponencias comenzaron con los alumnos del grupo 501 de Ciencias Políticas y Sociales I. Argumentaron la necesidad que tiene la sociedad mexicana de erradicar las prácticas opresoras sobre los pueblos indígenas. Si queremos construir una sociedad autónoma debemos saber que ésta cuenta con muchos retos y contradicciones pero sólo así lograremos la conformación de un modelo de sociedad pluricultural y autónomo. También precisaron que autonomía no es sinónimo de independencia.

En su momento, el maestro Eduardo Sánchez hizo un recorrido histórico, desde los siglos XVI hasta el XX para hablar de los movimientos de resistencia indígena en nuestro país. A pesar de distintos escenarios de guerra y destrucción, estos sujetos han podido dar continuidad a su cultura y preservarla. Por medio de paisajes visuales y sonoros mostró la diversidad étnica nacional.

Enseguida el profesor Jaime Santamaría compartió su experiencia personal en la *Marcha del Color de la Tierra* efectuada en el 2001 cuando el EZLN y el Congreso Nacional Indígena realizaron un recorrido desde Chiapas para defender la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar sobre derechos colectivos y cultura indígena signados por el gobierno federal y los pueblos indígenas mexicanos. Como integrante de la organización civil "Causa Ciudadana" afirmó el respeto a la dignidad indígena y a la libre autodeterminación de los pueblos originarios.

Como cuarto expositor, Édgar Ávila disertó sobre la parte discursiva zapatista. Después de 17 años resistiendo han podido hacerse visibles, escribiendo numerosos *Documentos* y *Comunicados* publicados en cinco volúmenes de Ediciones ERA. Ávila sugiere su lectura para conocer de viva voz las razones de la lucha indígena y sus exigencias. Se trata de textos no sólo políticos sino también literarios, poéticos e históricos que permiten conocer la cultura milenaria de estos pueblos chiapanecos.

La quinta mesa arrancó con la intervención del profesor Mario Rojas. Efectuó una recapitulación de los distintos modos de vinculación entre la comunidad *cecechera* de Naucalpan y los pueblos zapatistas. Ésta se dio de manera muy espontánea desde la guerra del 94 y varios profesores y estudiantes se dieron a la tarea de solidarizarse con el EZLN en distintos es-

cenarios como la Convención Nacional Democrática realizada en el pueblo de Guadalupe Tepeyac, la Convención Nacional Estudiantil en San Cristóbal de las Casas de aquel año. Posteriormente, hubo otros encuentros en Acteal, luego de la matanza de mujeres y niños indígenas, la Consulta por los Derechos de los Pueblos Indios en 1999 en donde vinieron dos representantes zapatistas, Odiseo y Daniel, y esto concluyó con la visita del Subcomandante Insurgente Marcos al plantel en el 2006.

El grupo 325 de Historia de México presentó un trabajo en el que ahondaron en la ciencia maya actual para desmitificar el lugar que ocupan las profecías mayas en la actualidad. Más que el fin del mundo, los mayas proponen el nacimiento de una Nueva Era para toda la humanidad.

La tercera ponente de esta mesa fue Mariana Mercenario, doctora en Estudios Mesoamericanos. Su propuesta fue analizar los recursos literarios empleados por una poetisa nahua del siglo xv, Macuilxochitzin. Tomó en consideración el contexto que rodeaba y posibilitaba la existencia del cultivo estético, específicamente de la palabra, por parte de las mujeres en el México prehispánico. Se apoyó, al mismo tiempo, en la integración de aspectos de la historia de México, particularmente, la educación de las mujeres mexicas, el culto a las artes como la poesía, la música, la danza y la producción literaria ejercida por la clase nobiliaria.

Para concluir, en la Mesa VI Olga Ortiz, maestra en Estudios México-Estados Unidos, compartió la relevancia del envío de remesas de migrantes mexicanos a nuestro país. Se trata, no sólo de una respuesta económica, sino también de una válvula de escape para aligerar presiones sociales en México. Desafortunadamente, el sueño americano no siempre se cumple y los migrantes mexicanos terminan asumiendo, muchas veces, la cultura norteamericana.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Víctor Martínez, maestro en Desarrollo Rural, intervino con la ponencia *Entre la memoria, los usos del pasado y el porvenir*. Presentó el estudio de una comunidad del municipio de Ocosingo, en Chiapas, que siguiendo una línea de continuidad con las culturas prehispánicas, vivió la experiencia de escribir su propia historia y en ello dio significado a su origen desde una perspectiva mitológica. El relato mítico no narra una sucesión de acontecimientos en el tiempo sino que revela una creación, pone de manifiesto un hecho fundador, los sucesos sobresalientes que le ocurren a la comunidad y la manera en que sus miembros perciben y viven lo sagrado

Federico González, doctorante en Humanidades y Ciencias Sociales, argumentó el hecho de que en la antigüedad los pueblos originarios desarrollaron métodos y técnicas de explotación de la naturaleza que, en su mayoría, mantenían equilibrios ambientales y que éstos también han sido heredados directamente a sus descendientes actuales. En este terreno científico ambiental, los pueblos originarios tampoco han sido respetados en el desarrollo de estas técnicas. Los escenarios en que sucedió esto fueron llamados por González como los de la Primera, Segunda, Tercera República y quizá llegue a aparecer pronto una Cuarta República.

Las Jornadas concluyeron con una exposición etnográfica en la explanada de historia del plantel. El grupo 365 de Ciencias Políticas y Sociales I mostró características culturales de los pueblos originarios de Oaxaca tales como los Mixtecos y Zapotecos destacando el consumo del mole negro y alimentos de maíz. Por su lado, el grupo 335 de Historia de México I expuso los rasgos demográficos, geográficos e históricos, entre otros, de los pueblos indios de Chiapas: tseltales, tojolabales, mames, zoques y choles. Asimismo, el grupo 368 también desarrolló elementos etnográficos del pueblo náhuatl en su variante poblana destacando la literatura y poesía en esa lengua originaria.

También se contó con una mesa de información; donde se explicaba el fenómeno de discriminación y marginación social sobre los pueblos indígenas en México. Se conceptualizó este fenómeno todavía muy arraigado en nuestro país así como formas de denunciarlo y combatirlo. La profesora Valeria Hinojosa fue quien realizó esta discusión.

Hasta aquí pudimos constatar el hecho de que una temática propia de la cultura mexicana, como lo son los pueblos indígenas, trasciende los niveles epistemológicos disciplinarios, tanto multi como inter, hasta llegar a algo que va por encima de los conocimientos disciplinarios<sup>2</sup>. De ahí que hayamos encontrado espacios diversos integrados transdisciplinariamente, abarcando saberes científicos y no científicos, que recorrieron tanto la etnobotánica, la historia social, la antropología social, la sociología de la cultura, la etnolingüística como los estudios políticos y sociales, el derecho cultural, la poesía y la literatura indígena, la historia cultural, etcétera. Además se pudieron constituir varios grupos de trabajo conformados por profesores y alumnos interesados en este campo de conocimiento.

## Referencias

Estrada, L., Pilatowsky, M. y Velázquez, A. (coord.) (2010).

*La indisciplina del saber: la multidisciplinaria a debate*. México: UNAM.

EZLN. (2003). *Documentos y comunicados* (Tomo Cinco).

México: Era.

Uribe, C. (2012). *La interdisciplinaria en la Universidad contemporánea. Reflexiones y estudios de caso*. Colombia:

Pontificia Universidad Javeriana.

<sup>2</sup> Etimológicamente, disciplina procede del sustantivo latino *disciplina*, el cual a su vez se relaciona con el verbo *discere*, "aprender de alguien algo".

# El CCH y la formación de profesores

## CCH and Teacher Training

Carlos Medina Caracheo

### Resumen

El artículo hace referencia a mi experiencia como profesor de Historia Universal en el cch Naucalpan en el turno vespertino. Estoy convencido de que ser profesor es un oficio que se aprende en la práctica. En ese sentido, el Colegio de Ciencias y Humanidades es una excelente escuela. Pero esto no sería posible sin el Modelo Educativo del Colegio, el cual fue diseñado en primera instancia para los alumnos.

**Palabras clave:** modelo educativo, aprendizaje, enseñanza, historia, profesor, alumno.

### Abstract

*The article refers to my experience as a professor of universal history at cch Naucalpan in the afternoon shift. I am convinced that being a teacher is an office that is learned in practice. In that sense, the Colegio de Ciencias y Humanidades is an excellent school. But this would not be possible without its Educational Model, of the Colegio, which was designed in the first instance for the students.*

**Keywords:** *educational model, learning, teaching, history, teacher, pupil.*

Texto recibido: 11 de febrero de 2017

Texto aprobado: 6 de marzo de 2017

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

## El CCH y la formación de profesores

En el contexto de la implementación de los nuevos programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, los profesores no debemos dejar pasar la ocasión para reflexionar sobre lo que hemos hecho y hacia dónde queremos llegar. Estoy convencido de que nuestra institución tiene los recursos humanos necesarios para continuar con su noble labor y que esta actualización fortalecerá el Modelo Educativo del Colegio, el que por más de cuarenta años ha dado prestigio al CCH:

El Modelo Educativo, dice la Comisión Especial Examinadora del Documento Base, se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que le caracterizan, ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. En el Colegio este paradigma se sustenta a partir del principio: Aprender a aprender. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013, p. 14)

De esos dos protagonistas del aprendizaje, profesor y alumno, hablaré a continuación. Para ello, departiré sobre mi experiencia en la enseñanza de historia universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan. Como se sabe, las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II corresponden a los dos primeros semestres del Plan de Estudios del Colegio.

### Ser la diferencia

Tal vez, como muchos, he aprendido este oficio con el paso del tiempo y, por supuesto, continúo aprendiendo. Los grupos de primer ingreso representan un gran reto para los profesores, sobre todo los del turno vespertino. Además de contar con más de cincuenta alumnos, estos grupos escolares, en su mayoría, tienen actitudes y condiciones poco favorables para el desarrollo de las actividades académicas. El profesor navega a contracorriente casi a lo largo del ciclo escolar. Dentro de las características generales de la población estudiantil de nuevo ingreso, podemos señalar que contamos con alumnos con una edad promedio de 15 años, es decir, que han cursado sin interrupciones sus estudios y que muchos de ellos se enfrentarán a su primera experiencia de reprobación en el bachillerato. Además, al momento de hacer alguna consulta en acervos, privilegian el uso de Internet, en lugar de enciclopedias, libros de texto, revistas, periódicos y mapas. También, es muy notorio que los alumnos con mejor promedio de la secundaria ocupan los lugares de la mañana en comparación con los del turno vespertino (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011, pp. 28-45).



Estos adolescentes provienen de un sistema educativo distinto al nuestro: con una práctica docente predominantemente autoritaria y donde hacen y hacen cosas (en el salón de clase y en la casa), las más de las veces sin saber para qué. Como decimos algunos padres de familia con hijos en la secundaria: “los maestros los califican por kilo.” Pero, además, lo peor del caso es que ese trabajo escolar se hace, en ocasiones, bajo amenazas por parte del profesor.

Nuestros alumnos han elegido como su escuela al CCH. Es el momento de “hacer” y “ser” la diferencia. No repitamos esa confusión de pedagogía activa con activismo, porque, como bien lo destaca Rosa María Torres, el aprendizaje es activo o no es. Entendiendo por aprendizaje al proceso en el cual se “estimula al alumno a pensar, a hacerse preguntas y a preguntar, a investigar, a problematizar la información que recibe, a dudar, a argumentar, a discutir, a sacar conclusiones propias, a identificar y resolver problemas, a pensar autónomamente, a esforzarse por entender y por aprender” (Torres, s/f, p. 9).

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El enfoque didáctico propuesto para la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea tiene sus orígenes en los principios educativos generales del Colegio de Ciencias y Humanidades “Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser” y en la experiencia docente desarrollada por sus profesores, por lo que es una orientación cardinal para nuestro trabajo docente (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 9).

De manera sucinta, el sentido del trabajo educativo que propone este enfoque es que el profesor planea, coordina y supervisa de manera continua el desempeño del grupo, para garantizar el cumplimiento de las actividades planeadas para el curso; que el alumno juegue un papel activo, desarrolle procedimientos, sustente y adquiera actitudes y valores propios de la disciplina. Las asignaturas se encauzan a través de un curso-taller, lo que implica tanto el conocimiento teórico de una disciplina, como la construcción y aprendizaje de procedimientos que posibiliten al estudiante la adquisición de competencias y el dominio de capacidades, resultado de la interacción organizada entre profesores y alumnos.

El curso-taller pretende que el alumno lleve la teoría a la práctica, cuando analice y exprese conceptos, hechos y procesos históricos y los relacione con sus circunstancias y su presente, no como mero discurso retórico, sino como acciones vivas y concretas, en una búsqueda permanente de su identidad y conciencia históricas; que el profesor tome como base los conocimientos que ya posee el alumno, para que con ellos construya los nuevos, teniendo como referente su propia realidad histórica, la guía y el apoyo que le ofrecen la institución y el profesor.

En el salón de clases, se promueven diálogos documentados y argumentados. No se eluden los juicios de valor, pero se relativiza su dimensión, con lo que se busca el rigor del pensamiento científico, se intenta clarificar y desechar la presencia de la especulación ideológica y los prejuicios. En el curso-taller se planea, no se improvisa. En él se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje con responsabilidad y se evalúa y autoevalúa para mejorar. Por ello es necesaria la interacción permanente entre alumnos y profesores en dinámicas de grupo, donde se represente la vida social con imaginación y creatividad.

## Comprender el mundo contemporáneo

El eje temático de las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II es el origen, desarrollo y crisis del capitalismo. Dicho eje es fundamental porque delimita el objeto de estudio de la materia. Sin la delimitación de un tema no hay historia, ni historia escrita, ni enseñanza o aprendizaje de ella. En la apertura del curso comento con mis alumnos que no vamos a estudiar toda la historia universal –por aquello del nombre de la asignatura y porque es imposible– sino una parte de ella; que acontece en un tiempo y un espacio determinado (inicialmente en Europa en el siglo XIII) y que se propaga posteriormente por el mundo entero a través de conquistas, colonizaciones, dominación económica, política y cultural. Eso es lo que hace universal al capitalismo y objeto de estudio de nuestras asignaturas.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El análisis del capitalismo en el tiempo, como hilo conductor de esta historia que llega hasta nuestros días, permite que el alumno comprenda varios de los aspectos de su circunstancia concreta, es decir, del mundo contemporáneo. Debemos aspirar, entre otras cosas, como señaló Fernand Braudel, a que los jóvenes obtengan de la historia que se enseña en las escuelas los conocimientos suficientes para entender las noticias del periódico (Braudel, 1997, p. 169).

¿Qué ideas, proyectos e iniciativas puede tener un joven que no entiende su realidad? A ese entendimiento deben contribuir los cursos de historia, empero, eso no es tan fácil.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Los propósitos generales de la materia plantean que el alumno comprenda los procesos más destacados de la historia universal, con la finalidad de adoptar una actitud crítica frente a la sociedad contemporánea y valorar sus aportaciones y costos en los ámbitos humano y natural; comprenda el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente; desarrolle habilidades y capacidades, como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y escrita a partir de un trabajo individual y colectivo; adquiera actitudes y valores éticos, tales como la libre y consciente disposición al trabajo, la responsabilidad social compartida, el respeto a la libre expresión de las ideas, privilegiando el diálogo y la resolución consensada de las controversias, la honestidad entendida como congruencia entre pensamiento y acción, la crítica y la autocrítica constructivas, así como una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa, democrática y soberana; se reconozca a través del estudio de la historia como un ser histórico, parte de una nación y del mundo, que respeta y valora las aportaciones de su cultura y las de otros pueblos.

¿Es eso posible?, ¿de qué manera enseñar eso u otra materia a adolescentes que en ocasiones ni siquiera te escuchan?

Tenemos que lograr que nos escuchen y convencerlos. Hacer una invitación al estudio de nuestra disciplina. Atrapar a los alumnos con el discurso, con el contenido de la materia, de forma clara y concisa. Enfatizar su complejidad, su utilidad y, por qué no, su belleza. Señalar de dónde partimos y hacia dónde nos dirigimos, juntos, alumnos y profesor. Abrir puentes al diálogo, a los cuestionamientos, a la participación; comprometerse con el trabajo en el aula, los criterios de evaluación y las reglas de convivencia.

Hace ya varios años, cuando llegaba al salón de clases, uno de mis alumnos me recibía con la siguiente pregunta:

-¿Qué vamos a hacer hoy?

-Lo mismo de todos los días

-¿Tratar de conquistar el mundo? (En alusión a Pinky y Cerebro, los ratoncitos de dibujos animados)

-No, intentar aprender historia.

Bueno, ellos debían aprender; yo, enseñar. No obstante, al momento de enseñar también se aprende.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

## Escribir la historia

Considero que una forma de aprender historia es a través de la lectura y la escritura. Dos actividades no muy gratas para el alumno, sobre todo la primera. La lectura de un texto adecuado para su edad, pero escrito con rigor académico por un profesional de la historia, es lo recomendable. Utilizo el texto *Historia Universal* (2014), de la doctora Marialba Pastor Llana, profesora del Posgrado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Los contenidos temáticos de las asignaturas y la lectura son las fuentes principales para la escritura en forma de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y cuadros comparativos de temas históricos, esto a partir de preguntas, problemas y reflexiones, obviamente, con datos, fechas, lugares, personajes, pero sin reducirse a ellos. Las lecturas son cortas. Las actividades son concisas. Realizo una introducción a cada tema, escribo en el pizarrón qué es lo que quiero que hagan los alumnos y señalo el tiempo para concluir la actividad. Mientras los alumnos se ocupan en la lectura y la escritura, voy de lugar a lugar y pregunto a un pequeño grupo o a cada uno de ellos si hay dudas.

Cuando estas últimas concuerdan, interrumpo la labor y me dirijo a todo el grupo con el fin de solucionar el problema para todos. Frecuentemente, algunos alumnos no preguntan, hay que alentarlos a hacerlo. En otras ocasiones, alguno quiere que el profesor le conteste la pregunta o resuelva la actividad; en ese momento hay que formular otras preguntas que lo obliguen a pensar, a hacer un esfuerzo extra, que lo lleven a realizar la actividad por sí mismo, que se apropie de la forma de trabajar en clase: leer, identificar, analizar y sintetizar información. Concluida la actividad, pido que participen para resolverla en el pizarrón, que arribemos a conclusiones de manera conjunta. Reviso la actividad en su cuaderno y la registro en la lista del grupo, junto con las participaciones que algunos hayan aportado a la clase.

Además, los alumnos realizan pequeñas investigaciones escritas en el cuaderno de la asignatura. Este cuaderno sirve a manera de portafolios. En él, los alumnos tienen todas sus actividades del año escolar, desde el examen diagnóstico. La combinación de estas dos actividades, operaciones intelectuales, lectura y escritura, me han dado excelentes resultados. También utilizo recursos como películas y documentales. A partir de su presentación y exhibición, hago preguntas a los alumnos y doy oportunidad, en ocasiones, a la realización de algunos debates.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

Todo lo antedicho es para diversificar los recursos y las estrategias, en atención a las diversas características de personalidad de los alumnos y sus distintas formas de aprender. De acuerdo con María Luisa Cepeda, cada alumno aprende de manera distinta, utiliza diferentes estrategias y velocidades, con mayor o menor eficacia, incluso aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. La forma en cómo se representa, se procesa y se recupera la información hace referencia al estilo cognoscitivo; es relativamente un indicador de cómo se percibe, se interacciona y se responde a los ambientes y tareas de aprendizaje; tiene también que ver con la forma en que se estructuran los contenidos, en que se representa y se utiliza la información que se aprende y la manera en que se resuelven los problemas (Cepeda, 2011, pp. 196-197).

## Abrir puentes al diálogo

Esa forma de trabajo en el aula puede llevarnos, además de lograr aprendizajes con los alumnos, a promover valores. Para Enrique Florescano, los valores propios del conocimiento histórico es que ayuda a los jóvenes a ser conscientes de su temporalidad, a situarse en su propia circunstancia histórica. Al darse cuenta de las circunstancias que promueven el desarrollo de las naciones, los lleva a percatarse de sus rasgos propios y de los lazos de identidad que los unen. Por eso, es indispensable para prepararlos a vivir en sociedad (Florescano, 2000, pp. 123-128).

El aprendizaje de la historia es un trabajo intelectual realmente complejo. Es un proceso de abstracción que requiere ir más allá de lo evidente, lo inmediato, necesita de la participación del alumno para construir eso que llamamos historia; es decir, esa operación intelectual que se desarrolla en el presente y en la cabeza de quien la estudia, que reflexiona sobre esos residuos fragmentarios del pasado que han llegado a nosotros y con los cuales se construye el conocimiento histórico (Casanova, 1997, p. 117).

Con la asimilación de ese conocimiento histórico por parte de nuestros alumnos, podemos aspirar a que adopten una actitud crítica frente a la sociedad contemporánea; desarrollen habilidades intelectuales y de expresión oral y escrita; sean responsables, congruentes, tolerantes, solidarios, conscientes de su ser histórico y que se reconozcan en las obras materiales y espirituales de hombres y mujeres de otras épocas, que observen similitudes, pero también diferencias. Todo ello para mantener así el diálogo entre el presente y el pasado, entre profesores y alumnos, mujeres y hombres, mexicanos y extranjeros, yo y el otro, el que es distinto a mí. Ese es un excelente punto de partida para ayudar a la construcción de una sociedad más justa, democrática y soberana: uno de los propósitos generales de la enseñanza de la historia universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

## Referencias

- Braudel, F. (1997). *Escritos sobre la historia*. Barcelona: Altaya.
- Casanova, J. (1997). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- Cepeda, M. (2011). Personalidad y hábitos de estudio en dos muestras de alumnos: regulares y en situación de rezago escolar. *Revista electrónica de Psicología de Iztacala*, 14(2).
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*. México.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio. Área Histórico Social. Programas de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I – II*. México.
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Pastor, M. (2014). *Historia Universal*. México: Santillana Preuniversitario.
- Torres, R. (s/f). Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuadernos de trabajo. En *Aprendizajes relevantes. Antología*. México: DGCCH.

# El patrimonio cultural y la enseñanza de la historia

La incorporación del patrimonio cultural a la enseñanza de la historia y las múltiples funciones sociales de la historia

---

## Cultural Heritage and the Teaching of History

Víctor Manuel Sandoval González

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 3 de marzo de 2017

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

### Resumen

En este artículo se presenta la incorporación paulatina del patrimonio cultural a la enseñanza de la historia, destacándose que forma parte de las múltiples funciones sociales de la historia; se definen las dos nociones principales de patrimonio cultural, la oficial y la crítica y cómo esta última es la más adecuada para utilizarse en la enseñanza de la historia y en la construcción de la identidad como algo diverso y que encarna diferentes valores y desarrolla, además, en el estudiante la inteligencia emocional.

**Palabras clave:** patrimonio cultural, memoria, identidad, funciones sociales de la historia, inteligencia emocional.

## Abstract

*This article presents the gradual incorporation of cultural heritage to the teaching of history, emphasizing that it is part of the multiple social roles of history; the two main concepts of cultural heritage, the official and the critical and how this one is most suitable to be used in the teaching of history and in the construction of identity as something different as it embodies and develops, in addition, the student's emotional intelligence.*

**Keywords:** *cultural heritage, memory, identity, social functions of history.*

En las últimas tres décadas se ha insistido en la necesidad de incorporar de forma sistemática al patrimonio cultural como parte de la enseñanza de la historia. Esta posición, obviamente, está relacionada con el para qué de la historia que es el principal andamiaje epistemológico de la enseñanza de ésta. En la actualidad diversas obras sobre didáctica de la historia indican la necesidad de incorporar el patrimonio cultural como parte sustantiva de la enseñanza de la historia (Feliu y Hernández, 2011, pp. 83-95; García, 2014).

Enseñar el patrimonio cultural implica desarrollar uno de los dos polos en los que la historia es enseñada: el cultural y el cognitivo. El primero, plantea la necesidad de forjar las identidades culturales, elemento desarrollado por las historias nacionales y regionales (Carretero y Montanero, 2008); mientras que el segundo es el que permite afirmar la cientificidad de la historia y ésta marcado en distintas didácticas de la historia, se basa en la premisa de que para enseñar historia es necesario enseñar algunas de las habilidades propias de esta ciencia, que son: la noción de tiempo y espacio históricos, la discriminación de testimonios, la causalidad histórica, el razonamiento relativista y la empatía histórica (Díaz, 1998; Prats, 2011; Sobejano, 2000).

En la Antigüedad, el Medioevo y a inicios de la Época Moderna el pensamiento histórico, en su mayoría, dio a la historia una función moralizante. La Ilustración y el siglo XIX partieron de una paradoja, enseñar el progreso (historia universal) y crear una identidad única (historia nacional); es con estas dos tendencias encontradas que se formó el currículo escolar, ya que seguimos enseñando una historia universal y una historia nacional. Contradicción, ya que se reconoce la diversidad de países y

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017



culturas pero se enseña la historia con la clara idea de homogeneizar a la sociedad, por lo que aunque se sabían las diferencias regionales, se combate la diversidad y se fortalece al Estado nación, como ente que ejerce el monopolio del poder, practica el ejercicio de la autoridad y tiene como fin preservar la independencia. En cambio, desde el último tercio del siglo xx y lo que va del XXI, la enseñanza de la historia intenta despojarse de sus intenciones moralizantes y políticas, y ha reconocido, en la mayoría de los países, la diversidad y por ende, que en el seno de una nación existen y deben preservarse identidades múltiples. Es aquí donde la necesidad de enseñar el patrimonio cultural se legitima.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Asimismo, si reflexionamos sobre los para qué que los historiadores han dado a su saber en las últimas fechas, encontramos enormes ambigüedades y oposiciones. Actualmente en relación a la historia como disciplina tenemos posiciones “nuevas” (posmodernas) que afirman que la historia es un artificio, que los hechos históricos no existen ya que el hecho —siguiendo a Barthes— sólo tiene una existencia lingüística, posición que pregona H. White; y posiciones “viejas” (las de la Nueva historia) de los historiadores que “conservan la preocupación por las verificaciones, el culto, la exactitud y la información completa”. Los historiadores no llegan al extremo de negar la importancia de su profesión y el artificio de su saber, aunque ya no se dediquen a las grandes síntesis y practiquen más la microhistoria y la historia cultural, aunque la objetividad histórica esté hoy en crisis con estas nuevas posiciones, se sigue aceptando que el historiador es una especie de juez que guarda su distancia y procede con imparcialidad, esta situación se la da el método, que aplicado con atingencia lo lleva a “alcanzar un régimen propio de verdad” y alcanzar legítimamente un “saber verificado” (Prost, 1996, pp. 282-290).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Esta historia, oficialmente denominada en nuestro país es aquella que construye las leyendas e identidades de la Nación. Este bagaje a la vez –sostiene Prost– fomenta una posición crítica y liberadora marcada por un proyecto cívico y republicano (Prost, 1996, pp. 290-292), que no renuncia a las herencias de los otros proyectos del pasado, aunque sean contradictorios. Esta historia cívica elige unos temas en detrimento de otros y en ella se privilegia la historia política. Al surgir los Annales y privilegiarse la historia social y económica, la historia cívica no pierde su función de formar ciudadanos conscientes, ya que el estudio de las estructuras permite también comprender las transformaciones macrosociales. Es hasta tiempos recientes, que la historia estudia procesos más subjetivos y personales, que la relación se revierte y la incertidumbre social replantea este uso de la historia (Prost, 1996, pp. 292-294). Nuevamente, desde esta óptica, se marca la necesidad de incorporar el patrimonio cultural a la enseñanza de la historia.

El sustento teórico para incorporar a la enseñanza de la historia el patrimonio cultural es el siguiente: la historia de viejo cuño –llamada por Prost tradicional– nos liberaba de la memoria. Hoy, la memoria es parte de la historia. Vivimos una historia que reconoce los patrimonios y su diversidad. En palabras de Prost: “Estamos, pues, invadidos, sumergidos en un patrimonio que se multiplica, que de algún modo es ya constitutivo de una identidad común, pero que se fragmenta en una multitud de identidades locales, profesionales, categorías que exigen ser respetadas y cultivadas. La historia nacional ha cedido su lugar a un mosaico de memorias particulares...” (Prost, 1996, pp. 294-298).

Sin embargo, al tratar sobre la memoria y las conmemoraciones, la historia no nos puede llevar sólo a festejar o lamentar sin razonar. “La memoria se justifica a sí misma como moral y políticamente correcta y extrae su fuerza a los sentimientos que moviliza. Por el contrario, la historia exige razones y pruebas” (Prost, 1996, pp. 299-302).

Es pertinente aquí señalar que el histórico siempre ha sido un discurso de identidad y por ello, hoy por hoy, debe incorporar el estudio del patrimonio cultural. La historia –como memoria en tiempos lejanos y como escritura desde la Antigüedad y hasta nuestros días– en su transcurrir y en sus principales funciones sociales es, según Florescano, un “discurso de identidad”, un “registro del transcurrir temporal” y en su búsqueda de lo general es un “encuentro de lo irrepitable”. Es además, una relación del presente con el pasado, en su búsqueda de lo “realmente ocurrido”, que apela al ejemplo y al juicio: “maestra de la vida” y ¿“tribunal”? –no por ser un juez que busca culpables, sino por su juicios valorativos–, proveedora de arquetipos, estudiosa de las minucias y de las aspiraciones universales, creadora de “comunidades imaginadas”, “memoria del poder” y “reconstrucción crítica del pasado” que ha ampliado sus fronteras, que vive atada a su “lugar social” (Florescano, 2012, pp. 21-148).

La unión del pensar históricamente y la enseñanza del patrimonio cultural deben traer como resultado la forja de la historia crítica o problema. Recordemos que en la propuesta actual del discurso hegemónico de la enseñanza de la historia predomina la visión psicologista y también, por ende, los procedimientos. Ante la polémica de enseñar historia o enseñar a historiar, se ha impuesto la última fórmula, pero la otra, la enseñanza de la historia expositiva y memorística, persiste, y agazapada encontramos a la historia crítica, la historia problema, que intenta hacer de los contenidos y procedimientos históricos una alternativa; esta última tiene mayores posibilidades de desarrollarse si incorporamos el patrimonio cultural a la enseñanza de la historia.

Empero, tanto la enseñanza de la historia que se reduce a la memoria y la repetición como la que se reduce a los procedimientos, son la base para dar el salto a la enseñanza de la historia problema, es decir, la enseñanza que ayuda al niño y al joven a *pensar históricamente*. “Enseñar historia –sostiene Salazar Sotelo– no es, en modo alguno, transmitir conocimien-



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

sobre acontecimientos, personas o instituciones del pasado; implica, aunque parezca una verdad muy obvia, enseñar a pensar históricamente, a razonar sobre un cuerpo de conocimientos específicos que interpretan los cambios que ha sufrido la humanidad en todos los aspectos, en ubicar estos cambios en un tiempo y en un espacio determinados. En pocas palabras, la enseñanza de la historia debe preparar a los alumnos para comprender los problemas humanos reales y frente a éstos tomar posición; si no fuera así, la inserción de la historia en los currículos no tiene pertinencia (Salazar, 1999, pp. 83-84).

¿Cómo ligar el patrimonio cultural a la didáctica de la historia? En el momento actual, tanto en Francia como en México y España (ver las referencias de Prost, García y Feliu, como ejemplos), sólo para citar algunos casos conocidos, se ve como una necesidad el valerse del patrimonio cultural. Esta necesidad se justifica a partir de recuperar la noción de *memoria* que propuso a inicios de los ochentas la corriente historiográfica de los *Annales*, que rescata la memoria individual y después la memoria colectiva. Sobre esta noción Jacques Le Goff, uno de los representantes de dicha corriente, la presenta como: “un recuerdo o conjunto de recuerdos de una experiencia vivida y/o mitificada por una colectividad, alimentada por una identidad de la que el sentimiento del pasado es parte integrante” (citado por Baldó, 2013, p. 33). Esta noción permite introducir el patrimonio cultural a la enseñanza de la historia. ¿Por qué razón? Contestemos esta pregunta, a partir de lo que se entiende por patrimonio cultural en un sentido crítico y no en un sentido oficial. Existen, además, investigaciones y propuestas didácticas que resaltan el estudiar la memoria histórica como parte de la formación de identidades.

## Hacia una noción crítica de patrimonio cultural

En un sentido oficial la noción de patrimonio cultural surge y se impone desde el Estado al indicar que éste debe ser común a todos los miembros de una nación, es una expresión homogénea de identidad, historia, cultura y solidaridad social que nos une como pueblo. Esta noción no cabe en nuestra propuesta, por el contrario, debe reconocer el patrimonio cultural en un sentido crítico, debe manifestarse como una construcción social que da respuesta a nuevas demandas sociales, a partir de la participación democrática, conciliando las formas de manejo y administración del patrimonio local, regional y de grupo, incluyendo a los actores que lo hacen suyo mediante el diálogo y la tolerancia.

Así pues, como lo señala Florescano, para el caso mexicano: "Hoy existe un conjunto de instituciones que conservan, protegen y estudian el patrimonio creado por sucesivas generaciones de mexicanos. Cada una enfrenta el desafío de dar respuesta eficaz a los nuevos retos que hoy plantea la atención extensiva de ese patrimonio. Su problema no es hacer el diagnóstico de los riesgos que hoy lo amenazan, que en términos generales está bien precisado, sino encontrar la unión entre las funciones de las instituciones y el interés general de conjunto social que les dio vida y al que, en principio, están obligadas a servir por encima de los intereses gremiales o corporativos. Sin esta unión, que forzosamente tendrá que ser fruto del diálogo y el consenso, no se podrán definir los programas prioritarios que vinculen las capacidades institucionales con las demandas sociales para hacer efectivo el uso responsable de los bienes patrimoniales, que por principio son públicos y de interés colectivo. No puede olvidarse que para un sector cada vez más amplio de la población, las instituciones de cultura son unos aparatos anquilosados por una burocracia ineficiente, ensimismados en intereses gremiales, apartados de las nuevas necesidades sociales y culturales, convertidos más bien en centros conservadores que en instituciones creativas" (Florescano, 2013).



Por consiguiente, para incorporar el patrimonio cultural a la enseñanza de la historia es necesario transmitir los valores de dicho patrimonio. Empezando por indicar cuáles son los valores sociales más adecuados, esta selección, si bien subjetiva, es una necesidad social para hacer más atractiva la historia para los estudiantes y ligarla con su entorno político, social, económico y ambiental. El proceso de forjar un patrimonio cultural crítico es una propuesta, añeja, del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla: “El reconocimiento del pluralismo y la decisión de fincar sobre él un proyecto nacional permitiría abordar el problema del patrimonio cultural sobre bases muy distintas de las que actualmente lo empantan. No se trataría ya de legitimar una porción privilegiada de los patrimonios existentes para constituir con ella el patrimonio cultural común, desechando lo demás.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Se trataría, en cambio, de aceptar la diversidad de patrimonios culturales, cada uno igualmente legítimo para el grupo que lo ha heredado. Esto no significa la creación de compartimientos estancos, el aislamiento progresivo de pueblos y sectores de la población culturalmente diferenciados, ni afirma la imposibilidad de comprender, apreciar y utilizar los objetos culturales que forman parte de un patrimonio distinto del propio. Exactamente al contrario, la intención sería hacer de la cultura nacional (esa parte de la cultura compartida por todos) el campo del diálogo, del intercambio de experiencias, del conocimiento y el reconocimiento mutuos. Pero de un diálogo entre iguales, no un monólogo vertical que se transmite en un solo sentido” (Bonfil, 2005, p. 67).

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

## Los ámbitos del patrimonio cultural, la pertinencia de su enseñanza y su valor

La amplia cita de Bonfil, hecha al final del apartado anterior, nos marca las pautas para asir el patrimonio cultural a la enseñanza de la historia. Vayamos a sus ámbitos. Para ello, los especialistas nos han preparado, aquí y ahora, los distintos ámbitos de su cultivo. Es decir, nos han indicado sus ejes temáticos: patrimonio natural (diversidad ecológica, recursos naturales y diversidad biológica), patrimonio étnico-cultural y su diversidad, patrimonio lingüístico; y los patrimonios artístico, bibliográfico, cartográfico, documental, musical, fílmico, artesanal, museístico, arqueológico, arquitectónico, (Florescano, 2013).

*Hic et nunc*, para finalizar, debemos recordar que el patrimonio cultural es ante todo una fuente, compleja, ya que se puede presentar como objeto, y también como fuente inmaterial y que como tal, la debemos abordar con criterios más científicos que ideológicos y como toda debe ser sometida a crítica. En el caso de los patrimonios arqueológico y arquitectónico lo más evidente es que nos permite conocerlos desarrollando en los estudiantes la *inteligencia emocional*, vivir la historia rememorándola, al encontrarnos *in situ* con el pasado: las visitas guiadas, los espectáculos multimedia en las zonas arqueológicas y el desarrollo de la interactividad en los museos.

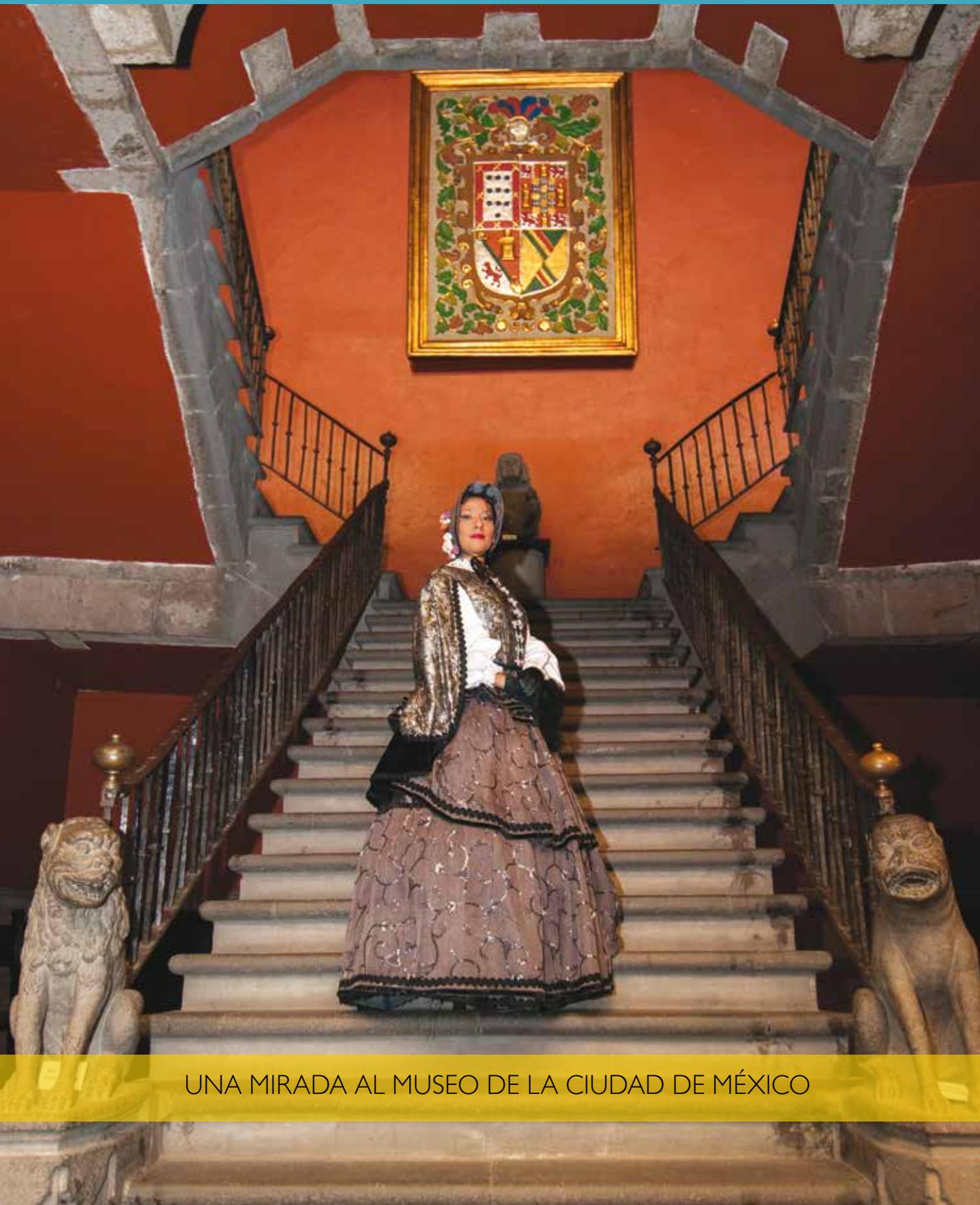
El utilizar el patrimonio cultural como parte fundamental de la didáctica de la historia ayuda a los estudiantes a comprender los valores estéticos, artísticos e históricos dominantes y también los alternativos, proporcionándoles, por ende, valores cívicos y educativos, es decir, construyendo y reconstruyendo continuamente su identidad. Si utilizamos en la enseñanza, de forma sistemática y en el mayor número de sus ámbitos, el patrimonio cultural podemos hacer que nuestros alumnos practiquen la interdisciplina al visitar museos y otros espacios patrimoniales, al reconocer el paisaje urbano o rural como un paisaje histórico cambiante y al realizar por internet visitas virtuales a museos. Se pueden formular muchas actividades como referencia a los distintos ámbitos del patrimonio, aprovechando las actividades ya programas de la oferta cultural o realizando las propias.

## Referencias

- Baldó, M. (2013). *El saber histórico*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bonfil, G. (2005). Nuestro Patrimonio Cultural. Un laberinto de significados. En, *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf/cuaderno3.pdf>.
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>.
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, E. (2005). El Patrimonio nacional: valores, usos, estudios y difusión. En *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos*. (pp. 33-44). Recuperado de <http://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf/cuaderno3.pdf>.
- Florescano, E. (coord.). *El patrimonio nacional de México* (t. I y II). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica.
- García, M. (2015). *Debe un arqueólogo incidir en la educación formal*. México: Colegio de Michoacán (en prensa).
- Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Gobierno de España Ministerio de Educación-Graó.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre historia*. Madrid: Cátedra-Universitat de Valencia.
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sobejano, M. (2000). *Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

# Travesías

Espacio de expresión cultural de la revista Eutopía  
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades



UNA MIRADA AL MUSEO DE LA CIUDAD DE MÉXICO



## UNA MIRADA AL MUSEO DE LA CIUDAD DE MÉXICO



El Museo de la Ciudad de México se encuentra localizado en lo que fue el antiguo Palacio de los Condes de Santiago de Calimaya. Enclavado en el primer cuadro de la Ciudad de México, esta obra del arquitecto Francisco Guerrero y Torres forma parte de una serie de edificios catalogados como ejemplos de la arquitectura barroca del siglo XVIII.





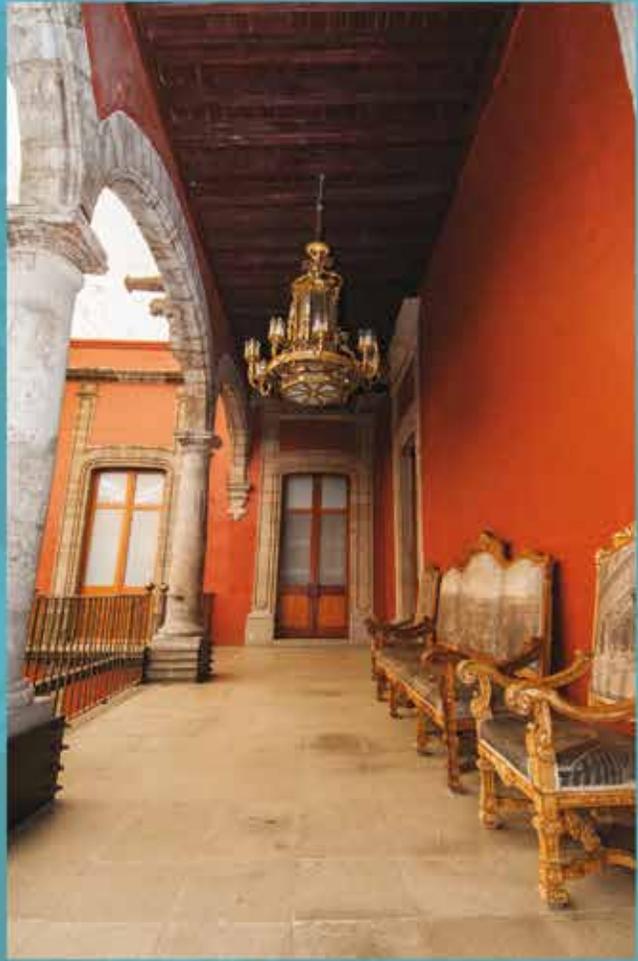




A la entrada del museo nos recibe la actriz Nelly López, quien nos ofrece una visita guiada por el museo caracterizada como la nieta del Conde Juan Gutierrez Altamirano, fundador del linaje de los Condes de Santiago de Calimaya, y nos narra la historia de la familia, la vida cotidiana y las leyendas de este palacio, al mismo tiempo que caminamos por su patio, pasillos, escaleras y antiguas habitaciones.



El Museo de la Ciudad de México abrió sus puertas el 31 de octubre de 1964 y hoy ofrece servicios como exhibiciones temporales que muestran la obra de artistas plásticos que expresan, a través de sus colores y técnicas, las múltiples formas de mirar y sentir esta ciudad de México. En el museo se pueden visitar permanentemente recreaciones de algunas habitaciones de los Condes como la capilla, la sacristía y la sala de música, además del estudio de Joaquín Clausell y la biblioteca Jaime Torres Bodet.



Espacio de expresión cultural de la revista Eutopía  
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades



Los asistentes a este recinto también podrán disfrutar de talleres, conferencias, presentaciones de libros, conciertos y otras actividades artísticas y culturales.





*Eutopía*, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato, agradece al Museo de la Ciudad de México las facilidades otorgadas para la realización de las imágenes presentadas, particularmente a su director, José María Espinassa, a Paula Viviana Martínez Hernández, Coordinadora de Comunicación Social, y a Nelly López de Aquino, quien dio la visita guiada.



# Libros y lectura: una relación dialógica en la enseñanza de la historia

## Books and Reading: a Dialogic Relationship in the Teaching of History

Toda historia de las prácticas de la lectura es pues, necesariamente, una historia de los objetos escritos, manuscritos, impresos, o electrónicos, y por otro lado, una historia de las prácticas de los lectores. Conviene tener en cuenta que la lectura es siempre una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios, significados y hábitos.

Roger Chartier

Texto recibido: 31 de enero de 2017  
Texto aprobado: 13 de marzo de 2017

Mariel A. Robles Valadez

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El propósito del presente artículo es llevar a cabo un análisis reflexivo a partir de la perspectiva de la Nueva Historia Cultural, específicamente sobre la evolución que ha tenido la materialidad o el soporte del libro y de cómo ha repercutido en las transformaciones que ha experimentado la lectura como práctica cultural, impactando directamente en nuestros alumnos y colateralmente en nuestra forma de impartir clases. En ese sentido, es importante que como profesores de la materia de Historia, enseñemos a "leer" textos históricos a los alumnos, resignificando el sentido de la enseñanza de nuestra disciplina.

**Palabras clave:** Lectura, textos, comprensión, pensamiento histórico, enseñanza de la historia.

**Abstract**

*The intention of the present article is to carry out a reflexive analysis from the perspective of the New Cultural History, specifically on the evolution that has had the materiality or the support of the book and of how it has reverberated in the transformations that the reading has experienced as cultural practice, affecting directly our pupils and collaterally our teaching. In this sense, it is important that as teachers of the matter of History, we teach to "read" historical texts to the pupils, in order to resignify the sense of the education of our discipline.*

**Keywords:** reading, texts, comprehension, historical thinking, history teaching.



## La materialidad de los textos y la lectura desde la Nueva Historia Cultural

El tema del libro y las prácticas de la lectura han sido estudiados desde el enfoque historiográfico de la Nueva Historia Cultural, el cual empezó a ser conocido en la década de los años ochenta del siglo xx, cuando la historiadora Lynn Hunt publicó una obra que presentaba diferentes maneras y ejemplos de una novedosa forma de hacer historia mediante la utilización de textos, imágenes, rituales, etcétera. Así, la Nueva Historia Cultural coincide con el estudio de las representaciones de las prácticas sociales para comprender mejor las realidades históricas, lográndolo a través del diálogo entre la historia y otras ciencias sociales, como la antropología, la sociología y la lingüística (Burke, 2006, p. 38).

Específicamente, los historiadores culturales se concentran en comprender los significados simbólicos, las conductas individuales o los ritos colectivos mediante estudios de caso; tomando distancia de la historia total, la delimitación geográfica y la división social, provocando la reflexión sobre sus propias prácticas y en las elecciones que rigen la manera de construir sus investigaciones, estudios y análisis históricos (Chartier, 2005, pp. 13-14).

Dentro de los historiadores de la Nueva Historia Cultural podemos encontrar al historiador francés Roger Chartier quien destaca por ser un especialista interesado en investigar a fondo tres ámbitos: el análisis de textos; el estudio de los objetos impresos, su fabricación, su distribución y sus formas (materialidad); y la historia de las prácticas culturales, especialmente de la lectura. Es experto en investigaciones sobre historia del libro, los medios y los mensajes, así como sobre historia cultural y dinámica de la cultura popular.

Para Chartier el punto más importante es conocer cómo en las sociedades, tanto el libro como las prácticas de la lectura han cambiado las formas de sociabilidad y de representación generado nuevas ideas y



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

trastocando las interacciones sociales horizontales y verticales. En este sentido, surge el encuentro entre el *mundo del texto*, determinado históricamente por el tiempo, las editoriales, los lugares y los grupos; y el *mundo del lector*, que considera que las significaciones de un texto dependen exclusivamente de las **apropiaciones** que hacen los lectores de ellos, sus usos y sus transformaciones (Chartier, 2005, pp.107-109).

Las investigaciones historiográficas sobre la lectura han ido creciendo y extendiéndose a través del tiempo pero ¿qué pasa actualmente con el libro y la lectura en la era digital donde impera la inmediatez? Haciendo un poco de historia, durante la Edad Media, la lectura se realizaba en voz alta en lugares concurridos y de manera colectiva; posteriormente, en la Edad Moderna, cuando el Estado inserta a la sociedad en el proceso de alfabetización, la lectura cambió drásticamente a un acto más introspectivo, individual y silencioso.

Con la Posmodernidad, particularmente en el siglo **xxi**, el libro y la lectura han dado otro giro, pues la televisión ha comenzado a ser desplazada y actualmente las nuevas fronteras que dominan son el Internet y el ciberespacio captados por los *smartphones* y *las tablets*. Como afirma el autor Giovanni Sartori, la diferencia entre la tecnología multimedia y el televisor es que el segundo es un instrumento monovalente que recibe imágenes con un espectador pasivo que lo mira, mientras que el mundo multimedia es un mundo interactivo de usuarios activos y polivalente, cuyo medio puede ser una computadora o cualquier otro dispositivo inteligente que reciba y transmita mensajes digitalizados (Sartori, 1998, pp. 53-55), en donde:

Las posibilidades de Internet son infinitas, para bien y para mal. Son y serán positivas cuando el usuario utilice el instrumento para adquirir información y conocimientos, es decir, cuando se mueva por genuinos intereses intelectuales, por el deseo de saber y entender. Pero la mayoría de los usuarios de Internet no es, y preveo que no será, de esta clase. La *paideia* del video hará pasar a Internet a analfabetos culturales que rápidamente olvidarán lo poco que aprendieron en la escuela y, por tanto, analfabetos culturales que matarán su tiempo libre en Internet... (Sartori, 1998, p. 57)

Lo anterior nos conduce a retomar la pregunta ¿cómo caracterizar la lectura en la era digital? Como se explicó anteriormente, cada época histórica transforma la modalidad de los textos y la relación de los lectores con lo escrito. Por lo tanto, en la era digital, se ha alterado radicalmente el soporte físico del libro y el acto lector, pues, como afirma Chartier, la representación electrónica del texto ha producido una triple revolución: se ha modificado la técnica de producción y reproducción, las prácticas de la lectura y el vehículo del texto (2014, p. 206); provocando una lectura dosificada, ajustada, discontinua, inmediata, segmentada, efímera y fragmentada, ya que con el mundo del Internet (donde se encuentran los textos e información diversa) la lectura se convirtió en “pasar el tiempo” y no tanto para cultivarse (Cavallo, 1998, p. 393).

## La importancia de la lectura en la materia de Historia

Como docente que imparte la materia de Historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Vallejo, uno de los recursos didácticos que empleo comúnmente en mis clases para que los alumnos aprendan y aprehendan los contenidos y habilidades que proporciona el conocimiento histórico, es la lectura de textos históricos (fuentes primarias y/o secundarias), ya que dicha herramienta es **básica** para el verdadero aprendizaje de este tipo de conocimiento, lo que permite a través de la lectura aprendizajes más comprensivos y reflexivos del estudio de la historia.

Dicha estrategia didáctica la empecé a utilizar al notar que la mayoría de los alumnos, que son “nativos digitales”, no entendían lo que leían o les costaba mucho trabajo interpretar los textos, situación que se vincula con la problemática que representa la lectura en nuestro país. De una encuesta de la UNESCO sobre el índice de lectura, México ocupa el penúltimo lugar de una lista de 108 países. En promedio, los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12. En México sólo existe una biblioteca por cada 15 mil habitantes y una librería por cada 200 mil, en contraste con el 41% de la población que dedica su tiempo libre a ver televisión. Entre los jóvenes de 12 a 17 años, 30% dice que no les gusta leer, 61% que “no tiene tiempo” y 48% afirma que nunca ha acudido a una biblioteca (Villamil, 2013, p.14).

Ante las alarmantes estadísticas de la UNESCO, como profesora me he dado cuenta de que éstas concuerdan con la problemática que vivimos los docentes dentro del aula y particularmente con esta materia. Buena parte de las principales carencias y dificultades que presentan los alumnos tanto de nivel Básico como Medio Superior, es atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Veamos lo que dice al respecto la pedagoga francesa Anne-Marie Chartier:

El saber leer, tal como se define en los organismos internacionales, es una competencia universal. Parece evidente poder medir el alfabetismo, primer escalón de "la" cultura escrita más allá de la alfabetización, con independencia del contexto en el que se usa, del idioma, del sistema escolar y de las tradiciones nacionales. Existiría, así, un saber leer universal, independiente del lugar y la época, de los contenidos, y de los sistemas de evaluación, que puede y debe medirse en cualquier lugar del planeta. Si existe una imagen cosmopolita del lector, ¿existe de igual manera una imagen mundial del no lector, que está en vías de surgir a partir de las evaluaciones internacionales? (Chartier, 2008, p. 178)

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Cabe mencionar que en las clases es recurrente el uso de la lectura de textos para la enseñanza y aprendizaje de la historia, ya sea como tarea o como actividad. Sin embargo, en muchos casos no se enseña a leer historia bajo los ojos de nuestra disciplina, simplemente se usa y utiliza como un recurso superficial y mecánico. Es habitual que los profesores, en el mejor de los casos, traduzcan el contenido de los textos, o que seleccionen un par de páginas del libro de texto utilizado, con la intención de allanar dificultades pedagógicas y disciplinares; por lo tanto, como afirmaría la especialista Beatriz Aisenberg, el texto aparece como algo ajeno a la enseñanza de los contenidos y de las habilidades que proporciona la historia (Aisenberg, 1994, p. 114). Cuando los alumnos trabajan con los textos suelen predominar usos que promueven fundamentalmente la localización y la copia o transcripción literal de la información, sin que comprendan el sentido y el significado de lo que conlleva leer textos históricos.

Lo anterior es preocupante, tomando en cuenta que la lectura es para los historiadores un proceso de apropiación, de descifrar lo escrito y construcción de significado, donde el lector tiene un papel activo y predominante, capaz de construir interpretaciones y significados a partir de sus circunstancias intelectuales y personales.

A pesar de que la lectura es una habilidad que se desarrolla de manera más meticulosa en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, debemos considerar que esta capacidad es fundamental, pues permite el aprendizaje dentro y fuera del aula. Por ello, la asignatura de Historia no debería estar exenta de dicha actividad, ya que representa un espacio para la formación de pensamiento abstracto y crítico; además, el acto lector forma parte directa del quehacer del historiador, razón por la cual sería más viable que los alumnos adquirieran un conocimiento histórico más riguroso y menos memorístico.

## Consideraciones finales

Tal como se explicó en un inicio, la era digital ha transformado enormemente las prácticas de la lectura; a nuestros alumnos, que son “nativos digitales”, les cuesta mucho trabajo leer en voz alta, interpretar, analizar y dar significado a lo que leen. Por ejemplo, el teléfono móvil se convirtió en un referente tanto personal como académico para los alumnos, es decir, ahora descargan los textos de manera digital en su celular, lo cual es bueno y práctico, pero provoca que se distraigan con facilidad si les llega un mensaje, les llaman por teléfono, buscan una palabra que no conocen y eso los lleva a otras distracciones (redes sociales), etcétera. Esto los ha conducido a desdibujar la práctica lectora como una interacción social y con el mundo en el que se desenvuelven, encasillándola sólo en decodificar letras sin que éstas tengan ningún sentido para los estudiantes.

Por consiguiente, es totalmente necesario acercarse a los alumnos a la lectura de textos históricos, para que construyan sus propias ideas y significaciones, llevándolos a *pensar históricamente*. Es decir, adquirir habilidades prácticas y de pensamiento desarrolladas por la historiografía profesional, que permitan a los alumnos interpretar y utilizar la información histórica para construir explicaciones con las que le den sentido al conocimiento del pasado y que éste les permita mejorar la comprensión de sí mismos y de su contexto presente.

Finalmente, como profesores de historia tenemos que comprometernos ante los estudiantes y mostrar que nuestra disciplina puede y debe ser, a la vez, un conocimiento riguroso que supone de técnicas y operaciones propias, y un saber accesible, capaz de ofrecer una percepción más lúcida sobre quiénes son y sobre el mundo en el que viven, pues como afirma Borges, “la utopía de un mundo sin diferencias y sin pasado acaba en una figura de muerte”, y el mejor medio para lograrlo es la utilización de la lectura como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

## Referencias

- Aisenberg, B. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Cavalló, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, A. (2008). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2014). *Cultura escrita, literatura e historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Villamil, G. Entre 108 países, México es el penúltimo lugar en lectura. *Proceso*, 1908, 14.

# El cine como herramienta didáctica para aprender historia

Alef Pérez Ávila

## The Cinema as a Didactic Tool to Learn History

Texto recibido: 9 de febrero de 2017

Texto aprobado: 3 de marzo de 2017

### Resumen

Utilizar el cine en el salón de clase tiene diversas formas y finalidades. En primer lugar, su importancia en el último siglo lo coloca como un tema en la historia, tanto universal como de México. Al usarlo como herramienta de aprendizaje de temas políticos, económicos o sociales es necesario planificar, para evitar crear un simple distractor y posibilitar el análisis. No omitimos el desarrollo de la habilidad de leer el cine, que es un elemento fundamental al desenvolvernos en la cultura actual.

**Palabras clave:** cine, historia, aprendizaje, cultura

### Abstract

*Applying the cinema in classrooms has different manners and purposes. First, its importance at the last century put as a theme in the history, as Universal as Mexican. Applying as a learning tool about political, economic or social issues, it is necessary to plan for avoiding creating a simple distractor and for possibility of analysis. No without omitting, develop of the ability to read the cinema, that is a priority element to develop in this days culture.*

**Keywords:** cinema, history, learning, culture

El cine es utilizado cotidianamente como tema o herramienta de aprendizaje. Actualmente en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tanto en la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea como en la de Historia de México, lo podemos encontrar de ambas formas.

Al considerarlo un tema de aprendizaje, lo podemos colocar en los elementos más generales del arte y la cultura de finales del siglo XIX en adelante. Tanto en la Historia Universal como en la de México, el cine expresa su propia identidad, ésta tiene vínculos con el resto del medio artístico-cultural y social donde se gestó; en ocasiones, la política interviene censurando algunos temas y promoviendo otros; por su parte, la economía puede influir en la existencia de producción fílmica de alto valor pecuniario, pues es necesario un mercado de consumo grande en las salas de cine para la existencia de las mismas.

Sin realizar un abordaje exhaustivo es posible ejemplificar con el caso del tema “El nacionalismo revolucionario y su impacto sociocultural” en la segunda unidad de Historia de México II. Nos encontramos entre los años veinte y treinta del siglo pasado, donde las artes se volcaron a expresar un profundo nacionalismo, en el caso del cine, por su fuerte vínculo con los grupos del poder económico –esto al tratarse de una industria necesitada cada vez de mayores recursos económicos para sus producciones– enalteció la hacienda como unidad productiva típicamente mexicana, esto como reacción en contra de la reforma agraria cardenista. La primera película de este tipo fue *Allá en el rancho grande*, que resultó admirada por la sociedad mexicana y, al poco tiempo, logró romper récord de taquilla en toda América Latina (Monsiváis, 2000, p. 1054).

Ficha técnica	
Película	Allá en el rancho grande
Año	1936
Director	Fernando de Fuentes
Principales actores	Tito Guízar y Esther Fernández
Género	Comedia ranchera
Duración	100 minutos
Sinopsis	Es una historia de rivalidades de amor entre el hacendado y el caporal por una joven campesina, en la que la música siempre está presente.

En el aprendizaje del tema tratado en el párrafo anterior se menciona: “comprende el proyecto del nacionalismo revolucionario, a través de un análisis socio-cultural, para entender los rasgos característicos de la sociedad del periodo” (CCH, 2016, p. 33). Así, el cine de la comedia ranchera creó uno de los símbolos de lo mexicano: el charro cantor, prototipo del machismo, en las mismas cintas también la mujer se vio atrapada en roles tradicionales. La concepción nacionalista del cine puede ser contrastada con la del muralismo, en la cual el campesino y el obrero tomaron un papel central, mientras es planteado el fin de cualquier explotación. Ambas concepciones junto con otras conformaron el nacionalismo revolucionario.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Dejando a un lado los temas de arte y cultura, en el resto de los programas de Historia Universal o de México, es posible utilizar el cine como herramienta de aprendizaje. Es aquí donde el profesor debe seleccionar y discriminar material fílmico para los alumnos, mientras elige el momento indicado para introducirlo en cada una de las secuencias didácticas.

Un elemento fundamental para la manipulación de los materiales fílmicos por parte del profesor y necesario para la información básica de los alumnos es la ficha técnica. Ésta debe estar integrada por nombre del director y de la película, primer año de exhibición, duración, género de la cinta, principales actores y sinopsis. Sin este tipo de elementos, el material pierde valor como herramienta de aprendizaje, al no ser situado en su contexto. Al presentarse el cine como un tema de aprendizaje, la ficha cobra un valor especialmente importante. Al tenerla es posible comenzar la planeación de una secuencia didáctica donde se introduzcan los elementos fílmicos, esto debe realizarse de forma armoniosa, sin romper con la lógica del proceso de aprendizaje. No existe una regla escrita, puede utilizarse al inicio, desarrollo o cierre. Al inicio de una secuencia didáctica, puede ser usado para motivar (Salvador, 1997, p. 24), convirtiéndose en un gancho, lo suficientemente fuerte para mantener la atención del alumnado en momentos donde ya no se está presentando la película. El profesor debe considerar la cercanía cultural de los alumnos con los elementos fílmicos expuestos, como parte de la sociedad receptora de la película por utilizar (Ferro, 2003, p. 115). En algunas ocasiones, la selección del fragmento y de la película resulta benéfico, pues puede que sea reconocida por los alumnos, lo que sirve para imbuirlos en el tiempo histórico en el que se tiene interés.

El empleo del cine en el desarrollo de la secuencia didáctica ya no tiene la necesidad de conocimientos previos por parte de los alumnos, pues esto ya fue aprendido durante actividades previas. Es posible utilizarlo para dar un respiro al alumno, esto resulta apropiado al presentarse una situación tediosa, como puede ser prolongados tiempos de lectura. En este caso para reafirmar lo aprendido, al proyectarse un proceso histórico a través del cine es posible continuar la secuencia didáctica con elementos considerados complicados para los alumnos en un ambiente relajado. Por ejemplo, al volverse más ligera la lectura, con el tiempo ya no sería necesario la introducción de elementos fílmicos, simplemente se convertiría en un gusto, en tal ambiente el alumno estaría predispuesto a trabajar, conducta que se puede asentar con el tiempo.



El cine amplía los aprendizajes previos en el cierre de la secuencia didáctica, al ser un elemento cultural y cercano para los alumnos, lo logra a través de un repaso general o con énfasis en un aspecto. Las dos posibilidades son funcionales y reaniman el interés de los alumnos en las temáticas trabajadas previamente.

El tiempo destinado a la exhibición de una película puede variar desde su duración total hasta un par de minutos. En el caso de la proyección completa es posible la utilización de dos clases, aunque el profesor debe estar convencido del valor histórico y didáctico. Una dinámica así es posible en una ocasión al semestre, pues puede ser tedioso para los alumnos. Al realizarse una actividad de este tipo, el profesor debe conocer a detenimiento el proceso histórico que intenta mostrar a través de la proyección para poner énfasis en los aciertos de la misma y señalar las manipulaciones históricas del cineasta.

La exhibición de fragmentos que reflejen aspectos importantes en una sola escena es lo más pertinente para una clase de historia, éstos pueden ser reafirmados con otros tipos de materiales. El tiempo óptimo para la exhibición en clase es de veinte minutos o menos, esto para evitar la pérdida de atención de los alumnos.

Tras analizar los tiempos donde se pueden situar los elementos filmicos, es momento de plantear los lugares. En primera instancia, pensamos en el salón de clase, que está equipado con una televisión y su respectiva videocasetera o DVD, aunque también se puede utilizar un proyector con unas bocinas, así se usaría un catálogo de películas ya sistematizado por el profesor en una computadora, descartando el ocupar amplios espacios para el almacenamiento de materiales, que en cualquier momento dejarán de ser vigentes, por la falta de aparatos para reproducirlos.

Las películas, como herramienta en la didáctica de la historia, no se pueden quedar encerradas en el salón (Valero, 2008, p. 3). En el CCH tenemos las salas del Centro de Recursos de Apoyo al Aprendizaje (CREPA) y del Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN), las cuales pueden imitar el espacio de una sala de cine, entonces se vuelve pertinente proyectar la película completa. Al cambiar el espacio tradicional del curso-taller, por el simple hecho de romper con lo cotidiano, los alumnos llegan a mostrar un interés renovado.

El cinefórum puede realizarse fuera del salón de clase con alumnos fuertemente involucrados en la dinámica, por la posibilidad de ver y analizar con detenimiento una película completa, que el profesor debe introducir por lo menos con la ficha técnica. La exhibición de la película se debe realizar preferentemente de forma continua para evitar rupturas en la narración, se finaliza con una ronda de comentarios de los alumnos coordinada por el profesor para analizar e interpretar lo observado (Valero, 1998, p. 5).

En ciertas ocasiones, el profesor muestra un particular interés por alguna película de próximo estreno, esto llega a estar vinculado con los aprendizajes, en ese caso es prudente mandar a los alumnos al cine. La exhibición comercial de las películas crea una situación particular: una sala donde la percepción se centra en la imagen y el sonido de la película, fuera de ahí, la oscuridad y el silencio; en tal ambiente nos sumergimos en la narración fílmica y reproducir en el espacio escolar una situación similar es casi imposible.

Las nuevas tecnologías y la portabilidad crearon posibilidades para el uso didáctico de una película. En los llamados teléfonos inteligentes es fácil reproducir las películas, preferiblemente fragmentos pequeños para no tener problemas con la memoria interna de los aparatos. Esto vuelve factible trabajar en el salón de clase, sin la necesidad de que el grupo vea el mismo fragmento al mismo tiempo. Otra alternativa abierta hace poco tiempo es la nube digital, que permite tener la certeza de la accesibilidad a los materiales para las tareas.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



La constante proyección de los materiales fílmicos implica que los alumnos aprendan a leer el cine. No sólo se trata de ver y escuchar, sino comprender el trasfondo de las cintas. En historia, uno de los principales énfasis es la temporalidad, en una película podemos localizar tres tiempos: el de filmación, el de exhibición y el de la historia narrada. El primero es el momento de acuerdos y desacuerdos entre el guionista, la dirección, los actores, la producción, sin olvidar los intereses económicos involucrados, que nos puede servir para contextualizar el proceso creativo por el cual atravesó la película (Ferro, 2008, p. 163), también pueden ser parte de la historia del cine, retomada como tema de aprendizaje; el segundo, para el caso de la utilización didáctica, es el tiempo decidido por el profesor, desde unos minutos hasta la duración total del film; y, por último, el tiempo de la narración, el cual puede variar desde un acontecimiento a procesos donde se ven involucrados varios años en unos cuantos minutos de exhibición.

Uno de los elementos más importantes en el análisis histórico es dudar de las fuentes y el cine también debe ser trabajado de esta forma. A fin de cuentas, las películas reproducen una ficción enmarcada en un proceso histórico determinado, el cual también puede ser en parte ficticio para darle coherencia narrativa a la película o por cuestiones ideológicas (Goberna, 1998, p. 90). Distinguir los diferentes matices entre lo histórico y la ficción es un aprendizaje en el que el alumno comprende los niveles del discurso cinematográfico.

Cabe mencionar que la vivencia en el momento de ser espectadores de una película o fragmento no es la misma para todos los alumnos, cada uno carga con sus propios elementos culturales capaces de dar forma a su comprensión. Esto nos permite crear diálogos enriquecedores dentro del grupo, en los que los individuos aportan conocimientos a la colectividad. En un ambiente de tolerancia todas las voces deben ser escuchadas y analizadas.

## Referencias

- CCH (2016). *Programa de Estudios. Área Histórico-Social. Historia de México I-II*. México: CCH.
- Ferro, M. (2003). *Diez lecciones sobre la historia del siglo xx*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.
- Goberna, J. J. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar. Revistas de Educación en Medios de Comunicación. El cine en el aula*, 6(11).
- Monsiváis, C. (2000). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx. En Cosío, D. et. al. *Historia general de México*. México: Colegio de México.
- Salvador, A. (1997). *Cine, literatura e historia. Novela y cine: recursos didácticos para el estudio de la Historia contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Valero, T. (2008). *Cine e historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia*. Recuperado de [http://www.cinehistoria.com/cine\\_e\\_historia.pdf](http://www.cinehistoria.com/cine_e_historia.pdf).

# La enseñanza del arte desde una perspectiva hermenéutico fenomenológica

## The Teaching of Art from a Phenomenological Hermeneutic Perspective

Andrea Gallardo Ocampo

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 2 de marzo de 2017

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

### Resumen

El presente artículo busca mostrar la importancia de la filosofía en el acercamiento a la enseñanza del arte, específicamente desde la perspectiva hermenéutico fenomenológica. Pensar el arte desde ésta implica no sólo entender la obra en sí misma, sino lo que la posibilita a ser y, por ende, a ser comprendida en el mundo. Así, acercarnos al arte implicaría necesariamente hacerlo a una comprensión basada en la alteridad y sensibilizarnos no sólo desde una perspectiva histórica, sino desde la condición y las pasiones humanas mismas.

**Palabras clave:** hermenéutica, fenomenología, arte, didáctica, filosofía.

### Abstract

*The present article seeks to show the importance of philosophy in the approach to the teaching of art, specifically from the phenomenological hermeneutic perspective. Thinking about art from this perspective implies not only understanding the work itself, but also what enables it to be and, therefore, understood in the world. Thus, thinking about art does imply approaching with an understanding of otherness and informing ourselves not only from a historical perspective, but also with the human condition and emotions that it entails as well.*

**Keywords:** hermeneutics, phenomenology, art, didactics, philosophy.

El arte puede vibrar en más de un sentido. Los campos desde los que puede pensarse pueden ser muy amplios y diversos. Sin embargo, decía Gadamer —ese filósofo alemán considerado el padre de la hermenéutica filosófica— que más que los métodos, lo que varía son los objetivos de conocimiento (Gadamer, 1999, p. 11). Entonces, la búsqueda dependerá de las decisiones que se tomen en función de lo que se quiera encontrar respecto a él.

Más de una disciplina se ha interesado en entender aspectos específicos que le competen, es decir que, desde sus campos de estudio han abordado lo que consideran que podría aportar a su disciplina. Por ejemplo, la ciencia política, puede estudiar las relaciones de poder que había en la representación de ciertos personajes en determinados contextos; economía, los costos de los materiales y las implicaciones de que se usarán algunos colores o materiales —como el azul o la hoja de oro, que resultaban más costosos— o el encarecimiento de las obras de arte después de la muerte del artista; la sociología, las implicaciones sociales de que el arte fuera, o sea, sólo para ciertos sectores de la población; la historia, los testimonios que los artistas pudieran haber dejado en sus obras; y así, podría continuar una larga lista de posibilidades, el punto es que el espectro que puede abarcar es amplio.

opción para el primer acercamiento del estudiante? Aunque reflexionar sobre el arte desde el campo filosófico pueda parecer un camino intrincado y complejo como primer acercamiento para quien apenas comienza a estudiarlo, en realidad resulta enriquecedor; específicamente, abordándolo desde la perspectiva hermenéutico fenomenológica.

Para ello, me parece fundamental realizar una aclaración: no hay una sola perspectiva hermenéutica. Aunque algunos de los fundamentos son compartidos, las orientaciones que ha llegado a desarrollar son muy diversas, esto, debido a la forma en que se han constituido algunas de sus premisas básicas. Así, podemos hablar de una hermenéutica ontológica, metodológica, simbólica, analógica, fenomenológica, etcétera y marcar tanto similitudes como diferencias entre ellas, sobre todo a partir de los objetivos de conocimiento que persiguen.

que las orientaciones que más han determinado el camino de la hermenéutica fueron dos: La que se estableció en un primer momento en el terreno metodológico y secular y, posteriormente, en su incorporación al debate filosófico. Estos dos caminos dejaron huella y consecución en este campo, ya que se han ido desarrollando, generalmente de manera separada, desde diferentes disciplinas. Paul Ricoeur es uno de los primeros en proponer una conjunción del campo ontológico con el epistemológico a través de lo que él denominará: Fenomenología hermenéutica. Este autor se ha caracterizado por abordar temáticas desde perspectivas muy diversas y ponerlas en diálogo. Él no descarta el método en el terreno hermenéutico como otrora lo hiciera Heidegger (2008) —quien fuera el primero en plantear a la hermenéutica desde un terreno ontológico—, sino que construye puentes entre éste, las ciencias sociales y las humanidades, de ahí la importancia de su planteamiento.

Considero que este primer acercamiento es fundamental, ya que si no se entiende desde dónde se está hablando del tema difícilmente se pueden comprender algunas de las afirmaciones que realizo en un segundo momento. Por ejemplo, si digo que el lenguaje es un sistema cerrado que construye sus significados a partir de sí mismo, esto responde probablemente más a una postura estructuralista muy particular que a una hermenéutica, este tipo de afirmaciones no tendrían cabida en esta última. Explicar desde dónde parte la hermenéutica fenomenológica es importante porque así sus afirmaciones adquieren sentido, es decir, cuando están dentro de un sistema de pensamiento más amplio que no sólo habla del arte, sino de la forma en que comprendemos cualquier manifestación humana depositada en la cultura.

Aunque Martín Heidegger fue el primero en establecer una postura hermenéutica desde la ontología (2008), el que desarrolla de manera sistemática lo que se denominará como la hermenéutica filosófica es en realidad, Hans-Georg Gadamer, quien fuera su discípulo. Retomando las ideas de su maestro, hace una especie de fenomenología de la comprensión en su obra cumbre *Verdad y Método* (1999). Y aunque en ella no hace un énfasis específico en el método sino en la comprensión, el lenguaje y la interpretación, no lo descarta desde el inicio, “lo que censura no es la ciencia metódica como tal (lo cual sería necio), sino la fascinación que dimana de ella y que nos seduce a entender de manera puramente instrumental el entender, y a errar así en cuanto a entenderlo” (Grondin, 2003, p. 41). Así, argumenta una forma de comprensión previa, que es este entender que precede a toda interpretación, de la que habló Heidegger, pero sin descartar el método de la ciencia, sólo aquel que deja fuera temas fundamentales:

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017



Los peligros de una limitación teórica de la ciencia, que consiste en esquivar ciertas experiencias relacionadas con el otro ser humano, otras palabras, otros textos y su pretensión de validez debido a su autosatisfacción metodológica [...] La hermenéutica no pretende la objetivación, sino el escucharse mutuamente, y también, por ejemplo, el escuchar a alguien que sabe narrar. (Gadamer, 2002, pp. 12-13)

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

La postura de Gadamer será similar a la de Paul Ricoeur en ese sentido, este último da un paso más hacia la epistemología partiendo justo de la base ontológica ya propuesta por Heidegger. Sin embargo, Gadamer por decisión se queda en la propuesta ontológica. Así, plantea que "el otro, que ya no es objeto para el sujeto, sino que éste se halla en una relación de intercambio lingüístico y vivencial con el otro. Por eso, el entender no es un método, sino una forma de convivencia entre aquellos que entienden" (Gadamer, 2002, p. 12).

En este sentido, podría decirse que Gadamer no sólo vuelve al fundamento ontológico del ser y lo provee de temporalidad como su maestro, sino que lo remite a su historicidad y tradición. No sólo restituye el concepto de prejuicio, quitándole toda carga, ya sea negativa o positiva, sino que lo hace asumiéndolo y entendiéndolo como aquellos juicios previos inherentes a todo encuentro del ser humano con el mundo:

No es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. [...] La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser. (Gadamer, 1999, p. 344)

De acuerdo con él, somos parte y resultado de nuestra tradición y de los procesos histórico-culturales en los que nos desenvolvemos, a esto le denomina *historia efectual* que en algunas otras traducciones que se han hecho de su obra lo denominan como *historia de los efectos* y básicamente es aquella parte de la historia que cargamos de manera inherente y que nos brinda las bases sin las que nos sería imposible tener acceso a lo que nos rodea, estos efectos de la historia son los que nos dan ciertas pautas de inteligibilidad, incluso, para comprender el pasado mismo, de ahí su importancia. En términos más simples, podríamos decir que estamos predeterminados por la historia y, al tiempo, son nuestros prejuicios los que nos ayudan a comprender, sin ellos sería imposible tener acceso al mundo ya sea pasado o presente, en ese sentido el concepto de tradición también es fundamental.

Le devuelve a la hermenéutica su historicidad, sin desproverla por eso de su carácter universal, es decir, aunque toma como base de su propuesta hermenéutica la historicidad y la tradición, sigue manejando la comprensión y la interpretación a la manera de Heidegger, como condiciones ontológicas sin las que sería imposible tener acceso al mundo y a sus manifestaciones. Ricoeur retomará algunas de las premisas ontológicas de Heidegger y Gadamer para formular una propuesta que no las ignore, pero las lleva a la base, es decir, las considera pero su interés estará en la interpretación de las manifestaciones humanas que de alguna manera llevan también a una ontología de la comprensión, pero ahora por una *vía larga*.

Cabe mencionar que esta postura se ha desarrollado en más de una dirección, por el momento me centraré al menos en dos: una filosófica y otra metodológica, o en otras palabras, una ontológica y otra epistemológica. La primera, como se ha visto, se pregunta cómo es que interpretamos en un sentido ontológico, es decir, cómo esto nos constituye como seres humanos. La segunda, se enfoca a cómo es que podríamos hacer interpretaciones más rigurosas y acertadas, marcando ciertas normas que nos permitan mejores resultados. Así, la interpretación y la comprensión en la primera se vuelve algo innato de lo que resulta imposible desprendernos y, por tanto, plantea al lenguaje como el eje rector que hace posible toda comprensión, es desde esta perspectiva que se abordarán los problemas filosóficos; la segunda, aunque no necesariamente niega esta primera premisa, no se ocupa de ella, ya que su principal interés está ligado con una interpretación intencionada, esto es, no sólo hacer consciente los parámetros desde los que se interpreta, sino las limitaciones del intérprete.

Por lo general, una no da cabida a la otra, sin embargo la propuesta de Paul Ricoeur es unir ambas hermenéuticas, generando así una fenomenología hermenéutica que no ignore la parte que nos es inherente, al tiempo que establece parámetros para la interpretación que no nieguen que la capacidad de comprender es algo que nos es innato. La fenomenología es un método, la hermenéutica es la condición en la que éste se desarrolla y todo esto se da en el terreno fundamental del lenguaje.

Una de las principales pretensiones de Ricoeur fue realizar una epistemología de la interpretación que aspirara a una ontología de la comprensión. Me explico, Martín Heidegger ya había planteado las bases para esta última, diciendo que el problema fundamental no está en cómo podemos interpretar mejor, sino en ver a la interpretación como algo inherente al ser<sup>1</sup>, por ello "reconoce en él al comprender no ya como un modo

---

1 Un ser que no sólo es finito, sino que es su conciencia de finitud la que le otorga la posibilidad de conocer.

de conocimiento, sino como un modo de ser" (Ricoeur, 2008, p. 11). Entonces, el lenguaje y la comprensión no son cuestiones de método, sino que tienen que ver con el ser mismo. Nuestro autor tomará una distancia relativa de Heidegger, sin negar la premisa ontológica, ve en esta postura la adopción de una *vía corta* que ignora la parte epistemológica, la hermenéutica de Heidegger se salta el complicado camino metodológico que subyace a la comprensión.

Ricoeur tomará la *vía larga*. Ésta no sólo implica criticar las formas de interpretación vigentes desde una postura filosófica, sino buscar alternativas epistemológicas, y por tanto metodológicas, que no descuiden al lenguaje como parte constitutiva de la comprensión del ser. La *vía larga* no se opone a la corta, aunque sí se diferencia de ella porque, si bien, dirige la reflexión al plano de una ontología lo hace de forma gradual, pasando por la semántica y después por la reflexión. Entonces, ya no es una ontología directa sustraída del método, como otrora planteara Heidegger y es así que incluso puede inscribirse en las ciencias sociales y no sólo en una postura filosófica, ya que dialoga con ellas para poder constituirse como tal.

Así, propone partir de las formas derivadas de la comprensión, tomando como punto de partida el plano mismo en el que ésta se ejerce: el lenguaje. Propone sustituir la *vía corta* por la *vía larga* a través del análisis de este último. Para ello se valdrá de la semántica, pero "la comprensión de expresiones multívocas o simbólicas es un momento de la comprensión de sí. De este modo, el enfoque semántico se encadenará con el reflexivo. [Sin embargo,] sólo la reflexión al abolirse a sí misma como reflexión puede guiarnos hacia las raíces ontológicas de la comprensión" (Ricoeur, 2008, p. 16).

Desde esta perspectiva es que Ricoeur propone la triple mimesis (2009), para el análisis de textos, de la narrativa. En otro momento, he propuesto hacer extensivo este modelo a la imagen, específicamente, a la obra de arte pictórica (Gallardo, 2005), es decir, mirar profundamente a la obra en sí misma, así como lo que hay en su entorno, antes y después de ella: la prefiguración (antes de la obra, el mundo al que pertenece y la hizo posible), la configuración (la obra en sí misma) y la refiguración (después de la obra, la contemplación). Entonces, se trata de comprender a la interpretación como parte de nuestra cotidianidad, al tiempo que es parte fundamental del proceso de comprensión de la obra a un nivel epistemológico. Esto es, una metodología que nos permite comprender no sólo el contexto y al autor de la obra, sino a la obra en sí misma, con la autonomía semántica<sup>2</sup> que ésta reclama y la develación de significados a partir de su contemplación.

2 "Entiendo por autonomía la independencia del texto respecto a la intención del autor, de la situación de la obra o de la relación con un lector original" (Ricoeur, 2012, p. 67).

Simplificando, se propone el estudio del arte como un proceso más que como el abordaje de la obra en abstracto. Entendido no sólo la pieza, sino la historicidad y el contexto que la posibilitó, sin perder de vista la autonomía semántica de la obra, al tiempo que se entiende que ninguna obra de arte está completa sin el espectador; es decir, que el estudiante es el que la completa por medio de su interpretación. El objetivo es humanizar el arte, dotarlo de vida; mostrar que no tiene un significado acabado le da la posibilidad al alumno de dialogar con él y no sólo verlo como un objeto aburrido en el contexto de un edificio, generalmente antiguo, como el museo. Este diálogo constante es el que se busca consolidar a través de la enseñanza de la fenomenología hermenéutica más que como un método, como un modo de comprender el mundo y como manifestación de él: el arte.

## Referencias

- Ferraris, M. (2007). *Historia de la hermenéutica*. México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2002). Introducción. En Grondin, J. *Introducción a la hermenéutica filosófica*. España: Herder.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2010). *Verdad y Método*. Tomo II. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallardo, A. (2005). *Triple mimesis: Aproximaciones teóricas a la obra de arte pictórica desde la Fenomenología Hermenéutica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. España: Herder.
- Heidegger, M. (2008). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura.
- Ricoeur, P. (2012). *Escritos y conferencias II. Hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI

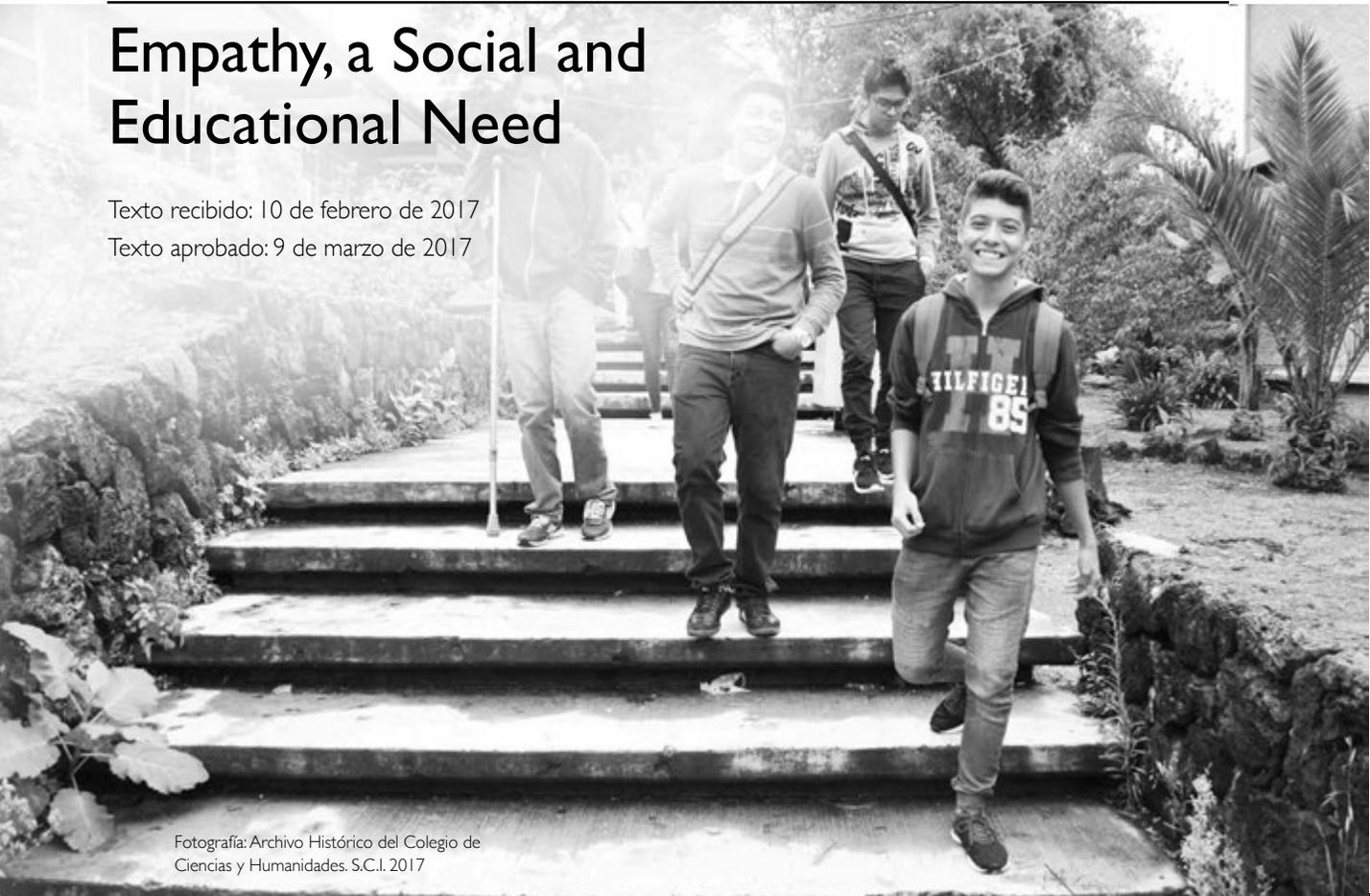
# La empatía, una necesidad social y educativa

Elisa Silvana Palomares Torres

## Empathy, a Social and Educational Need

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 9 de marzo de 2017



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

### Resumen:

El presente artículo tiene como propósito central señalar la importancia de la empatía en la sociedad contemporánea, en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales a partir de un análisis sobre su naturaleza y sus diferentes expresiones. Con ello, se advertirá a la empatía como eje transversal de la educación y como elemento de transformación social en el siglo XXI.

**Palabras clave:** empatía, introyección, entendimiento, solidaridad, conocimiento.

### Abstract:

*The main purpose of this article is to emphasize the importance of empathy in contemporary society, particularly, in the teaching of the social sciences based on an analysis of its nature and its different expressions. Likewise, empathy will be seen as a cross-cutting axis of education and as an element of social transformation.*

**Keywords:** empathy, introjection, understanding, solidarity, knowledge.

# Introducción: al encuentro de la empatía

Hoy vivimos tiempos difíciles. Tiempos donde el egoísmo, la intolerancia, la competencia individualista y la violencia son parte de nuestro día a día y anuncian una “descomposición creciente del tejido social”, como lo señala Bauman (2005) y otros politólogos, psicólogos e historiadores contemporáneos. Nuestra sociedad se caracteriza por la falta de un entendimiento hacia los otros que trae consigo el ataque premeditado o la indiferencia indolente. Asimismo, somos testigos de un proceso continuo de deshumanización que se manifiesta desde la actitud narcisista en el plano personal, hasta las prácticas racistas y destructivas en el plano global. Esta situación se ha incrementado por el influjo –y ahora más que nunca por la imposición– de una visión del mundo pragmática y maquiavélica en la que los intereses individuales y privados parecen marcar la pauta de la historia.

Pero no todo es así. De manera paralela a esos fenómenos, cada vez surgen con mayor fuerza manifestaciones de solidaridad y unión social que se preocupan por el desarrollo de la humanidad en su conjunto, es decir, por el bien común (procomún) (Lafuente y Horriño, 2016, p. 9). Semejante actitud tiene sustento en la historia evolutiva del cerebro humano que en buena medida se desarrolló gracias a nuestro carácter de seres sociales, es decir, de seres con historia. Por ello, hoy más que en ningún otro momento, es imprescindible alentar este tipo de formas responsables y altruistas que contrarresten la “descomposición social” que estamos viviendo. Parte importante de estas actitudes tienen su origen en la empatía que, en términos muy generales, se refiere a la capacidad de ponerse en sintonía con el otro mediante la identificación y la introyección, aspectos que permiten generar un tipo de experiencia social profunda (Barlart, 2013, p. 86; Repetto, 1992, p. 30).

Frecuentemente, se dice que la empatía es la clave del desarrollo personal y de la armonía social. En la esfera individual, ésta se considera una herramienta valiosa en la generación de una conducta asertiva y proactiva que conduce a los sujetos a una vida más exitosa y plena. En la esfera social, aquella se visualiza como un mecanismo que contribuye a desactivar la violencia, reducir el egoísmo y los abusos colectivos desmedidos, aún en contextos muy complejos. Por estas razones, se reconoce a la empatía como elemento esencial en la construcción de la sociedad del conocimiento (Velado y García, 2001, p. 674).

Pese a ello, todavía existen numerosas preguntas por responder sobre la naturaleza y el papel fundamental de la empatía en la transformación de la sociedad. Más aún, queda mucho camino por recorrer sobre el rol que puede tener ésta en la enseñanza, en particular, en las ciencias sociales. Esta es la pregunta central del presente ensayo y a la cual pretendemos ofrecer algunas explicaciones, desde diferentes campos del conocimiento, a fin de promover la empatía dentro del aula.

## La naturaleza de la empatía: pensar con el corazón

Sin lugar a dudas, hay múltiples indicadores que señalan no sólo la pertinencia sino la necesidad de cultivar la empatía entre nuestros estudiantes. Pero antes de llegar a este punto es preciso saber ¿qué es la empatía? Desde la perspectiva etimológica la palabra empatía proviene del griego y significa "sentir desde dentro" (Repetto, 1992, p. 27). Esta primera definición nos proporciona una idea de su estrecho vínculo con la identificación afectiva y con la introyección, las cuales generan una especie de conocimiento sobre los otros y sobre sí mismo que constituye una característica esencial de la empatía: sentir afección por los otros nos ayuda a entenderlos y a conocerlos mejor.

Pero, si bien, el significado etimológico contribuye a esclarecer parte del misterio sobre el fenómeno empático aún resulta insuficiente para dar cuenta de éste a plenitud. Pese a la cantidad de tinta que se ha derramado sobre la empatía desde distintos campos del conocimiento como la filosofía, la historia o la psicología, en la actualidad todavía no existe consenso absoluto sobre su naturaleza. Para algunos constituye un fenómeno esencialmente emocional, mientras que para otros deviene de un proceso cognitivo (Repetto, 1992, p. 37). Sólo fue hasta décadas recientes, cuando se generó una revolución dentro de la psicología y las ciencias cognitivas, que se comenzó a dar nueva luz sobre la empatía relacionando ambas posturas, la cognitiva y la afectiva, antiguamente enfrentadas.

Áreas completas del saber en psicología y ciencias cognitivas han tenido un interés especial en describir y fundamentar las llamadas inteligencias múltiples, las cuales prometen reorientar toda la enseñanza en los siguientes lustros y donde la empatía tendrá, precisamente, un papel relevante dentro de los métodos de aprendizaje. Autores como Howard Gardner y Daniel Goleman sostienen que el desarrollo de los sujetos no sólo está vinculado al coeficiente intelectual (CI) sino al desarrollo de otra serie de habilidades que tienen que ver con el saber corporal y el mundo de las emociones.

Así pues, desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, la empatía se concibe como una habilidad del sujeto que depende en gran medida del desarrollo de la conciencia del yo y de la interacción con los otros, es decir, implica un proceso de aprendizaje (Gardner, 2015). De acuerdo con Goleman, la parte superior y más nueva del cerebro humano, también llamada *neocorteza*, es la responsable de la compleja vida intelectual y afectiva de nuestra especie que se ha desarrollado a lo largo de miles de años. Es ahí donde se desenvuelve la empatía, esa habilidad de ponerse en sintonía con el otro, de introyectarse y establecer una comunicación afectiva con nuestros semejantes. Todo ello como resultado del aprendizaje, la experiencia y la historia humana.

Entonces, si la empatía puede considerarse como un proceso histórico ¿por qué hoy en día vivimos en una sociedad narcisista y con buena dosis de violencia cuando deberíamos estar en la cúspide de la civilización empática? En buena medida, el desarrollo de la ciencia y la tecnología en los últimos lustros, las guerras despersonalizadas, la ideología capitalista y su cultura consumista y de masas, han propiciado el deterioro de antiguas formas de relaciones sociales que, históricamente, habían fomentado la empatía (Lipovetsky, 1994). Ello no significa ausencia absoluta de ella entre los seres humanos del mundo actual, por el contrario, hay señales de su existencia en los múltiples movimientos altruistas, de conservación de la naturaleza y de la diversidad étnica. Pero lo cierto es que desde la interacción social cotidiana se han deteriorado muchos de estos mecanismos, de ahí la importancia de considerarla como elemento esencial dentro de la enseñanza en un intento por fomentar la humanización de nuestro entorno próximo (Lipovetsky, 1994).

En particular, la empatía para la enseñanza de las ciencias sociales constituye una oportunidad valiosa de transformación colectiva por ser disciplinas donde se fomenta la conciencia y la responsabilidad social de manera intrínseca y se trata todo el tiempo de cuestiones humanas. Si la empatía es un proceso de aprendizaje y es una habilidad que se va desarrollando a lo largo de la vida, entonces es factible pensar que pueden generarse entornos de aprendizaje que la favorezcan. Ahora veamos si es posible hacer una taxonomía de la empatía.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

## Los tipos de empatía: sentir, pensar, actuar

Hoy día sabemos que existen diferentes tipos de empatía. En términos generales, podemos decir que hay empatía afectiva, cognitiva, intercultural e histórica. Pero si bien cada una puede distinguirse con claridad, las dos primeras constituyen la base de cualquier experiencia empática e, incluso, pueden operar de manera conjunta.

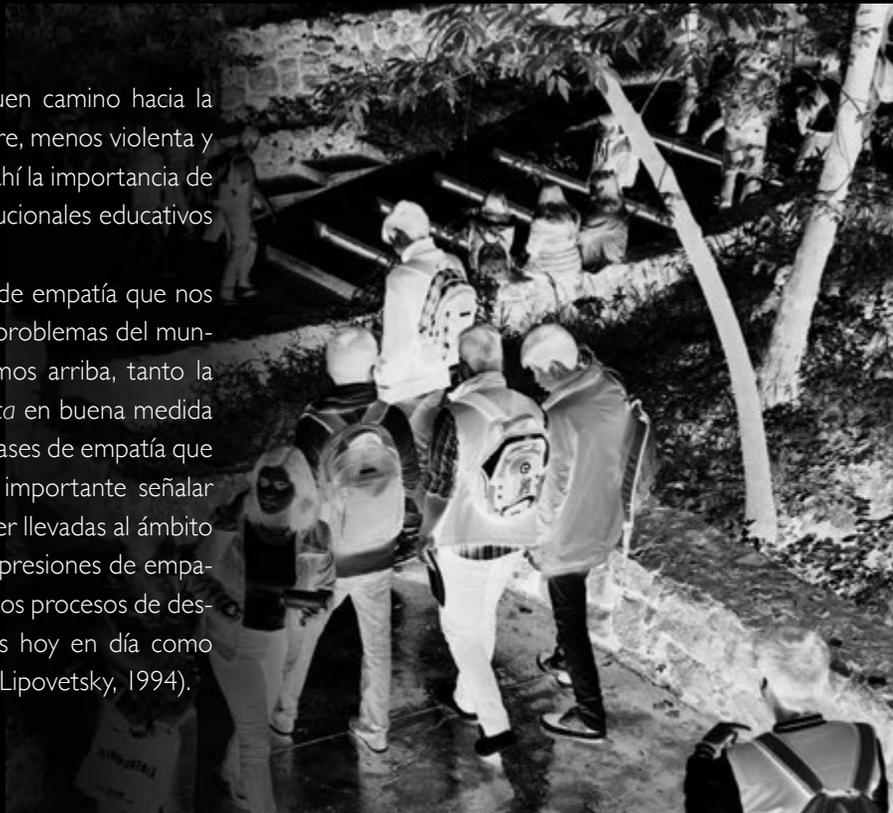
La *empatía afectiva* se refiere a la acción de compartir una emoción con el otro. Y no necesariamente se refiere a otro ser humano, de hecho puede ser cualquier ser vivo con el que uno se sienta en sintonía emocional. Este tipo de empatía suele expresarse de manera más intensa mediante sensaciones corporales, además de ser en cierto modo la más “primitiva”, en el sentido de que nos conecta con los estados de ánimo y la supervivencia. Por ejemplo, el congojarse por el dolor de otro ser humano o animal es un tipo de empatía afectiva. El amor también tiene dosis importantes de empatía afectiva, aunque suele estar combinada con empatía cognitiva (*ágape*). Asimismo, las posturas sobre la eutanasia son, en parte, resultado de la empatía afectiva.

En tanto, la *empatía cognitiva* se refiere a la habilidad de comprender los puntos de vista del otro sin adoptarlos como propios. Este tipo de empatía es muy frecuente en el estudio de la política, la sociología y la historia, campos donde es de vital importancia entender los argumentos, las ideas y las posiciones de los otros sobre el mundo social, natural y espiritual, sin que esto implique afiliarse a ellas. La *empatía cognitiva* requiere de un esfuerzo importante de análisis para entender la cadena de ideas que dan origen a un determinado tipo de pensamiento. Pero el esfuerzo es bien recompensado, pues ensancha la perspectiva de quien pone en práctica este tipo de empatía al descubrir aspectos nuevos de la realidad y proporcionarle la ocasión de hacer comparaciones y visualizar escenarios diferentes (Fariña, 2015).

La *empatía* también implica la percepción de lo que pueda pensar, o incluso sentir, la otra persona desde una perspectiva libre de prejuicios, que es una de las actitudes más difíciles de alcanzar en un contexto individualista y de constante enajenación (Fariña, 2015). De ahí que la *empatía cognitiva*, más que un don, sea considerada una habilidad o competencia que se desarrolla a lo largo de la vida, pero con principal trascendencia durante la infancia y la adolescencia, etapas en las que se genera el código de valores y actitudes que se desenvolverán en edades posteriores. Un hecho es cierto, cuanto más atención se ofrezca al desarrollo de la empatía emocional y cognitiva durante las primeras

etapas de la vida estaremos en buen camino hacia la generación de una sociedad más libre, menos violenta y más solidaria (Goleman, 2016). De ahí la importancia de incluirla dentro de los marcos institucionales educativos como eje transversal.

Ahora vayamos con otras clases de empatía que nos conectan de forma directa con los problemas del mundo contemporáneo. Como señalamos arriba, tanto la *empatía intercultural* como la *histórica* en buena medida son resultado de las primeras dos clases de empatía que acabamos de exponer, aunque es importante señalar que aquellas ganan complejidad al ser llevadas al ámbito colectivo. En ambos casos, estas expresiones de empatía son fundamentales para revertir los procesos de deshumanización que experimentamos hoy en día como resultado de la modernidad tardía (Lipovetsky, 1994).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

La *empatía intercultural* puede considerarse, entonces, como la habilidad de comprender una cultura diferente con todo lo que ello implica, sus valores, creencias, ideología, etcétera. En naciones multiétnicas y donde han existido problemas de segregación o marginación social como la nuestra, la empatía intercultural puede constituir un paso decisivo para el establecimiento de redes comunicativas más amistosas y equilibradas, donde se respeten las distintas cosmovisiones y se generen acciones colaborativas. Evidentemente, ello demanda reconocer a la otra cultura como patrimonio humano que debe ser preservado (Lamas, 2017, p. 47).

En tanto, la *empatía histórica* se refiere al acto de comprender los puntos de vista o acciones de los hombres del pasado desde la perspectiva de ese pasado. Dentro de las ciencias sociales y las humanidades, los historicistas fueron los primeros quienes señalaron la trascendencia de la empatía no sólo en la interpretación de la historia sino en su enseñanza. Con frecuencia hablaban de “revivir” el pasado mediante la empatía con el propósito de emprender no sólo una reconstrucción histórica, sino “actualizar” un sistema de creencia y valores (Vázquez, 2016).

Algunos ejercicios de interpretación sugeridos por los historicistas exigen un nivel de *empatía afectiva* que implica “ponerse en los zapatos del otro”, es decir, introjectarse con los hombres del pasado. Este tipo de empatía es usual en situaciones históricas relacionadas con procesos de violencia tales como la injusticia social, la discriminación y la guerra, con el fin de sensibilizarnos y generar mayor conciencia colectiva. Del mismo modo, la *empatía histórica* favorece la conciencia histórica mediante tres ejes fundamentales: la interpretación, la imaginación y la contextualización. Todos estos aspectos son imprescindibles en la enseñanza de la historia porque genera un tipo de pensamiento crítico-creativo hacia el pasado y nuestro presente. Además, incorpora procesos cognitivos que realizan los historiadores en su trabajo de investigación (Trejo, 2010, p. 10).

# Colofón: La empatía en la sociedad del conocimiento

A través de este breve recorrido sobre la empatía, su naturaleza y sus distintas expresiones, hemos intentado apuntalar la importancia de ésta dentro de la enseñanza de las ciencias sociales como elemento central en la generación de sujetos analíticos, reflexivos y humanitarios.

Sin duda, la empatía debería apuntalarse como un eje transversal de la educación, en particular de la educación media superior que contribuya de manera directa a la formación de una ciudadanía proactiva, tan necesaria en el contexto actual del país. En ese sentido, también resulta pertinente desarrollar investigaciones sobre el concepto de empatía desde las experiencias docentes que contribuyan a la creación de estrategias que favorezcan su desarrollo en la adolescencia y aporten conocimiento preciso sobre su papel en el aprendizaje y la convivencia social.

Finalmente, la empatía constituye una de las claves de transformación ciudadana encaminada hacia la sociedad del conocimiento. Desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples, la empatía es una habilidad que "se logra cuando combinamos a nivel intelectual la **escucha activa**, a nivel emocional la **comprensión** y a nivel conductual la **asertividad**" (Balart, 2013, p. 86). Todas estas actitudes, forjadas en la experiencia social e interpersonal, promueven un tipo de conocimiento asertivo y contextualizado que además favorece la realización de prácticas más tolerantes, solidarias y creativas. Qué este sea el signo del floreciente siglo XXI.

## Referencias

- Balart, M. J. (2013). La empatía, la clave para conectar con los demás. *Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales*. Recuperado de [http://www.gref.org/nuevo/articulos/art\\_250513.pdf](http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf).
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambigüedad*. México: Anthropos.
- Fariña, A. (2015). Empatía: significados y tipos de empatía. *L de liderazgo.com*. Recuperado de <http://xn--alejandrofaria-2nb.com/empatia-significado-y-tipos-de-empatia/>
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Goleman, D. (2016). La Inteligencia Emocional. *Por qué es más importante que el Coeficiente Intelectual*. México: Vergara.
- Lafuente, A. y Horrillo, P. (2016). *La aventura de aprender: Cómo hacer una radio*. Recuperado de [http://laaventuradeaprender.educalab.es/documents/10184/51639/Guia-LADA\\_Como-hacer-una-radio/](http://laaventuradeaprender.educalab.es/documents/10184/51639/Guia-LADA_Como-hacer-una-radio/).
- Lamas, M. (2017). Quiebre social y solidaridad. *Proceso*, 2098, 47-48.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Trejo, E. (2010). Historiografía, Hermenéutica e Historia. Consideraciones varias. *Históricas*, 87, 2-11.
- Velado, F. y García E. (2001). Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 2(12), 673-688.
- Vázquez, G. (2016). Empatía histórica. *Prezi*. Recuperado de [https://prezi.com/vmljuvoz\\_zkf/empatia-historica/](https://prezi.com/vmljuvoz_zkf/empatia-historica/).

# Identificación de necesidades en el Nuevo Modelo Educativo para la enseñanza de las ciencias sociales

## Identification of Needs in the New Educational Model for the Teaching of the Social Sciences

Texto recibido: 10 de febrero

Texto aprobado: 7 de marzo

Erick Rodolfo Marsán y Melisa Zúñiga Herrera

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

### Resumen

Este documento identifica y hace una revisión de las principales contribuciones del Nuevo Modelo Educativo 2016 presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para la didáctica del campo disciplinar de las Ciencias Sociales. Además, busca identificar el consenso en las participaciones recabadas durante la consulta llevada a cabo por la SEP a las Academias de Educación Media Superior. Para ello, se realizó el análisis de la base de datos de las opiniones de las Academias de la consulta, realizada por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

**Palabras clave:** modelo educativo, ciencias sociales, consulta, educación media superior, perfil docente, contenidos educativos.

### Abstract

*This document identifies and makes a revision of the main contributions of the New Educational Model 2016 presented by the Ministry of Public Education (SEP), exclusively for the teaching of Social Sciences. In addition, it seeks to identify consensus on the reviews gathered during the consultation carried out by the SEP to the Teachers technical boards (Academias) of upper secondary education. Therefore the analysis of the Academies database of the consultation carried out by the Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).*

**Keywords:** educational model, Social Sciences, consultation, upper secondary education, teaching profile, educational contents.

# Introducción

Aunque dentro de la didáctica y su estudio no existe un consenso respecto a la manera correcta en la que se debe elevar la calidad de la enseñanza, el término didáctica sí es utilizado para referirse a la accesibilidad, sencillez y pertinencia de este proceso (Gaete, 2015). Por ello, en la actualidad, la didáctica, en especial la didáctica de las ciencias sociales, tiene como objetivo formar docentes con la capacidad de transmitir los conocimientos que demanda la sociedad (Liceras, 2004), además de estimular la búsqueda científica y metodológica que mejore la calidad en los procesos de formación (Mestre, Fuentes y Álvarez, 2004). Para entender el reto al que se enfrenta la didáctica en la actualidad, es importante comprender la diversidad de contextos en los que se desarrolla el sistema educativo mexicano (urbano, rural, comunidades indígenas, etcétera). Además, es necesario incorporar los avances tecnológicos al proceso de enseñanza, en búsqueda de un sistema educativo eficiente, óptimo, verdadero y de calidad (Stosic, 2015). Ello plantea un desafío significativo en la manera en que se aprende (calidad), en lo que se aprende (cantidad) y el momento en el que se aprende (tiempo) (Cardoso, Cristiano & Arent, 2009).

Asimismo, es importante dejar de considerar a la escuela como el único espacio para lograr el aprendizaje, el acceso a la información y el conocimiento. La tecnología ha permitido que las nuevas generaciones tengan acceso a información y conocimientos a través de medios diversos, favoreciendo el aprendizaje fuera del aula. Sin embargo, la escuela sigue siendo el lugar en el cual las oportunidades para aprender se homogenizan y permiten el acceso equitativo e igualitario para aquellos en desventaja.

En 2016, el gobierno de la República, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó el Nuevo Modelo Educativo y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (NME), con la finalidad de modernizar el sistema en su conjunto y dar continuidad a la Reforma aprobada en 2013. El NME establece como objetivo central, formar individuos con habilidades que les permitan desarrollarse íntegramente, además de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente (Secretaría de Educación Pública, 2016a). En un proceso de cooperación y con la finalidad de transparentar los procesos, el NME fue sometido a consulta con los distintos agentes educativos y con la sociedad en general, ello para conocer su opinión sobre los contenidos, los fines y la manera en que se desea enseñar.

El objetivo de este artículo es hacer un análisis de las opiniones realizadas por los docentes de EMS obtenidos de la base de datos de las opiniones de Academias sobre el Modelo Educativo 2016, en su versión entregada al CIDE para la sistematización de opiniones de la Consulta Nacional (SEP-SEMS, 2016). En específico, el análisis de los comentarios realizados hacia temas de ciencias sociales y respecto a la didáctica en este campo disciplinar. Para ello, en un primer momento, se presenta lo que plantea el NME en cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, posteriormente se muestra el análisis de las opiniones de los docentes sobre el planteamiento de la didáctica en el Modelo recabadas en el proceso de consulta, y por último, se presentan las conclusiones respecto a las demandas de los docentes para hacer frente a los retos en la educación del campo disciplinar de las ciencias sociales y las similitudes entre las demandas de los docentes y los objetivos del perfil de egreso del Colegio de Ciencias y Humanidades.

## Las ciencias sociales en el Nuevo Modelo Educativo

El NME tiene, entre otros objetivos, fortalecer los contenidos que se enseñan en la escuela, dejar de lado la memorización de conceptos, mejorar el entendimiento y comprensión en los estudiantes, según lo establecido en los documentos oficiales presentados por la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2016a). Además, el Modelo Educativo, busca, para el logro de sus objetivos, habilidades en los docentes que les permitan transmitir adecuadamente los contenidos y los fines de la educación que se plantean y que son necesarias para el desarrollo íntegro de los individuos como ciudadanos (Secretaría de Educación Pública, 2016a)

De acuerdo con “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI”, documento presentado por la SEP como parte del NME, la sociedad mexicana enfrenta retos que deben atenderse inmediatamente ante la realidad de un mundo más interconectado, complejo y desafiante (Secretaría de Educación Pública, 2016b). Afrontar la responsabilidad que tiene la enseñanza en la superación de estos desafíos permitirá alcanzar el máximo potencial de cada ciudadano y, por lo tanto, del país. Para lograr resultados tan ambiciosos, es necesario revalorar el papel de cada disciplina, y de manera particular el de las ciencias sociales como una figura imprescindible en la formación de los alumnos, además será inevitable considerar al planteamiento pedagógico como el corazón del modelo.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Por lo tanto, es válido preguntarnos, ¿cuál es el papel de las ciencias sociales en el NME? y ¿cuáles son las opiniones de los docentes sobre las ciencias sociales en el NME? Como parte de las acciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) presentada en 2009<sup>1</sup>, se estableció el Marco Curricular Común con la intención de mejorar la pertinencia de los aprendizajes. En éste se establecieron desempeños terminales en forma de competencias genéricas, competencias disciplinares y competencias profesionales. Las ciencias sociales se encuentran dentro del conjunto de conocimientos fundamentales de las competencias disciplinares y que se consideran como los mínimos necesarios de cada disciplina para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos. Dentro de las 60 competencias disciplinares básicas establecidas en este marco, 10 corresponden al campo disciplinar de las ciencias sociales que son comunes a todos los egresados de la Educación Media Superior (EMS) y representan la base común de la formación disciplinar.

Entre los objetivos de las 10 competencias disciplinares de las ciencias sociales, según el acuerdo 444 de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (DOF, 2008), es notable señalar que éstas están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos, participativos y conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio, y enfatizan la formación en una perspectiva plural y democrática. Además, dentro de la formación de estas competencias se pretende que los estudiantes conozcan su entorno socio-cultural y el de personas en diferentes contextos y puedan ser críticos y asuman conductas responsables y comprensivas.

Al respecto, en la propuesta pedagógica del NME, la SEP realizó cinco recomendaciones para el campo disciplinar de las ciencias sociales en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2016c):

- Desarrollar las competencias disciplinares en conjunto con las competencias del área de comunicación.
- Especificar los contenidos temáticos para definir un rumbo claro para la actividad docente.
- Revisar y reducir los conceptos y contenidos temáticos de las asignaturas del área disciplinar que se utilizan actualmente, desde la perspectiva de los grandes cambios sociales en el nuevo milenio y las nuevas competencias para el desempeño en el mundo.
- Desarrollar los contenidos disciplinares transversalmente en proyectos compartidos entre las asignaturas del área.
- Definir los niveles de dominio de las competencias disciplinares básicas en ciencias sociales, y los correspondientes instrumentos de evaluación.

<sup>1</sup> Entre los objetivos centrales de la RIEMS, se establece un sistema nacional de bachillerato, en el que se crea un marco de organización común para la diversidad de subsistemas de Educación Media Superior (Székely, 2009).

# Comentarios sobre las ciencias sociales en la Consulta sobre el Modelo Educativo 2016

Las Academias de EMS tuvieron un espacio de opinión especialmente diseñado dentro de la Consulta al Modelo Educativo 2016. En este espacio los colectivos docentes pudieron expresar y sugerir modificaciones sobre los documentos presentados por la autoridad federal –El NME, Los fines de la educación y La propuesta curricular para la educación obligatoria 2016–. En dicha consulta, las Academias de Ciencias Sociales y de Humanidades representaron el 28.1% del total de academias participantes en la consulta<sup>2</sup> (PIPE-CIDE, 2016). Asimismo, y para este artículo, dentro de la base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016, se analizaron únicamente los comentarios que hicieran referencia directa a las ciencias sociales y humanidades. En estos comentarios se buscaron los relacionados con la forma en la que se enseña, los contenidos que se enseñan y para qué se enseña; en resumen, los comentarios sobre la didáctica de este campo disciplinar dentro del NME.

En el análisis, se pudo observar un consenso en las opiniones de los docentes sobre la didáctica de las ciencias sociales, los retos que identifican para su implementación, así como las omisiones y errores referentes a su planteamiento. En la figura 1 se presentan los comentarios vertidos alrededor de distintos temas, entre los que destacan los contenidos educativos, la continuidad de la política y el aprendizaje de los estudiantes.

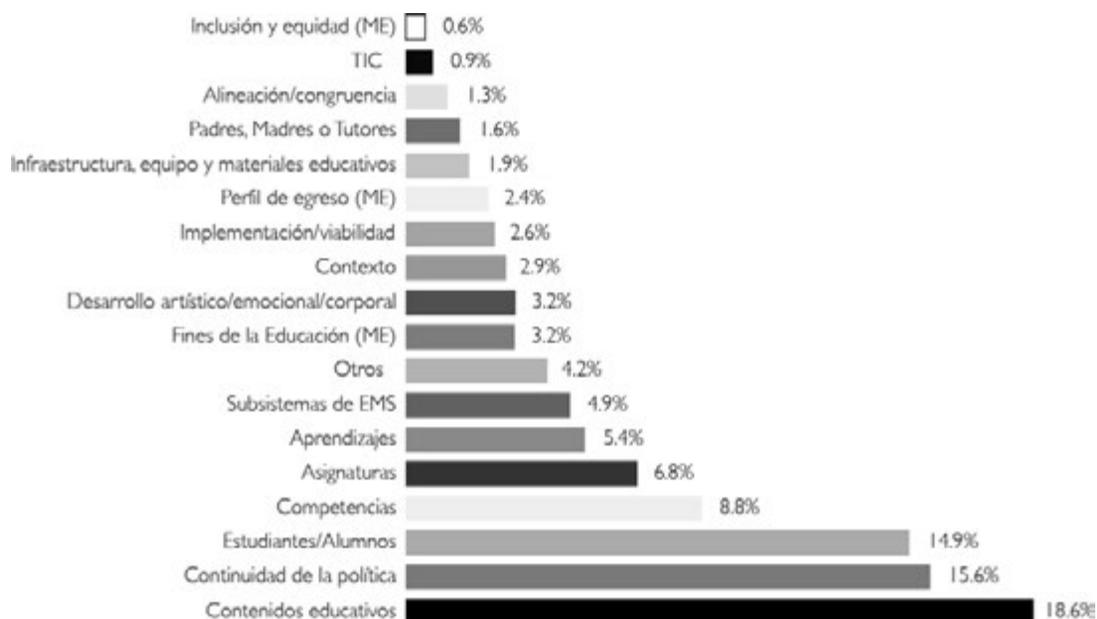


Figura 1. Tipo de comentario sobre las Ciencias Sociales en la Base de Datos de Academias de EMS

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP-SEMS (2016). Base de datos de las opiniones de Academias sobre el Modelo Educativo 2016. Versión entregada al CIDE para la sistematización de opiniones de la Consulta Nacional.

2 La información sobre las academias participantes se encuentra en la figura 163 del Informe sobre la Consulta del Modelo Educativo 2016 (PIPE-CIDE, 2016).

En el total de comentarios de las Academias de EMS del campo disciplinar de las ciencias sociales se pueden observar comentarios referentes a la importancia de la didáctica en este campo disciplinar, los cuales se pueden agrupar en dos grandes categorías: Contenidos educativos y Perfil de los docentes, los cuales a su vez, se componen de situaciones específicas que tratan sobre la didáctica de las ciencias sociales. A continuación, se presentan los resultados del análisis de la base de datos de la Consulta<sup>3</sup>.

## Contenidos educativos

**Carga horaria de las ciencias sociales.** Los colectivos docentes expresaron inconformidad respecto a la disminución de la carga horaria de las asignaturas del campo de las ciencias sociales ya que, según comentan, el NME sólo contempla una asignatura de ciencias sociales por semestre. Refieren que es necesario modificar la carga horaria de este grupo de materias, para cumplir con lo planteado en el perfil de egreso.

“Una situación que se discutió de manera amplia es lo relacionado con la disminución de las asignaturas del campo de las ciencias sociales y en general la reducción de la carga horaria, repercutiendo en el contexto social, económico y cultural.”  
Comentario 1070:24 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.

### **Importancia de las ciencias sociales para el perfil de egreso.**

Los docentes enfatizaron la importancia de las ciencias sociales para el logro de los objetivos que plantea el NME, sobre todo en la formación en los conceptos de ciudadanía e inclusión, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales.

“Incrementar el número de horas para el área de ciencias sociales, integrar metodología de la investigación y estructura socioeconómica de México al currículo, y dejar la asignatura de CTSyV en el bachillerato tecnológico, con ello se puede fortalecer el desarrollo de competencias establecidas en el perfil de egreso.”

Comentario 2346:14 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.

**Nuevas asignaturas de ciencias sociales.** Aunque los docentes consideraron que las materias de ciencias sociales y humanidades que se encuentran dentro del currículo actual de la educación media superior son adecuadas, proponen incluir materias como formación en valores, equidad y desarrollo humano en el currículo de bachillerato. Consideran que estas asignaturas contribuyen directamente en el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico y mejoran la convivencia de la sociedad.

<sup>3</sup> Para mayor información sobre el análisis de la base de datos de las opiniones de Academias sobre el Modelo Educativo 2016, es necesario contactar a los autores. Los datos de la base de datos son públicos y propiedad de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

“Se propone incorporar las siguientes asignaturas disciplinares dentro del área de ciencias sociales como lo son CTSyV I, CTSyVII y CTSyVIII y que se aumenten las horas debido a que el tiempo es insuficiente para abordar temas de suma importancia, y que además se tendría gran relevancia en el alumnado debido a que se carece de contenidos de valores y actitudinales”.

Comentario 2369:8 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.

**Homogenización de los currículos.** Comentarios más específicos hacen mención sobre el currículo de los bachilleratos tecnológicos, en ellos se solicita la incorporación de las materias de Historia, Derecho y otras materias de ciencias sociales que permitan la construcción de conciencia social y humanismo en los estudiantes, ya que son vitales para el cumplimiento del perfil de egreso. Mencionan que el currículo de los bachilleratos tecnológicos se encuentra en desventaja respecto al currículo de los bachilleratos generales, ya que en el primero no se cuenta con asignaturas suficientes para el logro de las competencias.

“Referente al campo disciplinar de Ciencias Sociales en el bachillerato tecnológico, se propone reintegrar la asignatura de Ciencia, tecnología, sociedad y valores. desde el primer semestre hasta el tercer semestre respectivamente.”

Comentario 2588:10 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.

**Malla curricular.** Los docentes, además, consideran que las materias deben impartirse en algún orden distinto al actual, ello para tener una secuencia adecuada en los contenidos. Los docentes sugieren establecer asignaturas seriadas en Historia, Civismo y Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores para reducir los contenidos en cada semestre. En este punto hay comentarios que mencionan la necesidad de impartir la materia Metodología de la investigación en primer semestre para todos los subsistemas de EMS, ya que el desarrollo de pensamiento crítico es esencial para lograr los fines de la educación propuestos.

**Actualización de contenidos.** Los colectivos docentes propusieron que el currículo de ciencias sociales debe centrarse en acontecimientos recientes, que permitan generar alumnos con pensamiento crítico, reflexivos y con identidad nacional, como lo sugiere el Modelo Educativo 2016. Además, los docentes sugieren la utilización de enfoques interdisciplinarios en las ciencias sociales.

“Es importante modificar los contenidos de las asignaturas del campo disciplinar Ciencias Sociales a fin de no limitarse solo a la memorización de datos, sino también atender a la promoción del pensamiento crítico y reflexivo en el alumno, procurando la interdisciplinariedad en dichas asignaturas para lograr ese objetivo.”

Comentario 3135:10 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.

**Uso de Tecnologías.** Los docentes están convencidos de la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se recibieron comentarios que proponen un correcto equipamiento tecnológico, así como capacitación docente en uso de tecnologías para el cumplimiento de los objetivos en las ciencias sociales.

“Hacer efectivo el uso de las TIC en el área disciplinar de Ciencias Sociales, implementando plataformas u otros medios digitales, y contar con los recursos y tecnología para llevar esta propuesta a la práctica docente.”

Comentario 3078:18 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.



## Perfil docente

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

**Perfil del docente acorde a las asignaturas impartidas.** Los comentarios recibidos en este sentido sugieren que es necesario que los docentes de EMS tengan una la correcta preparación (universitaria), que les permita impartir materias de ciencias sociales y con ello lograr la enseñanza de las competencias disciplinares mediante clases de calidad. Los docentes sugieren acotar el horizonte de búsqueda para el perfil docente de cada asignatura de las ciencias sociales.

“El MCC que nos presenta refleja un lenguaje confuso que propicia dificultad para su comprensión o interpretación, es preciso señalar que el docente se ve encomendado de múltiples disciplinas que quizás no sean de su perfil docente que dificultan su labor, en virtud de que las asignaturas del Campo Disciplinar de Ciencias Sociales tengan que delimitar las Unidades de las que se conforman de tal suerte que deberán ser más concretas en sus Horizontes de Búsqueda.”

Comentario 3370:13 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016.

**Formación continua y capacitación de docentes.** Los colectivos docentes proponen el uso de la retroalimentación en los cursos de ciencias sociales. Algunos sugieren que se realicen entre pares, dentro de las Academias y otros proponen que sean las autoridades quienes la provean. Esto busca mejorar los resultados de la práctica docente en los contextos social, laboral y académico de los estudiantes.

“(se requiere) capacitación de los docentes en didáctica de las ciencias sociales.”

Comentario 3660:10 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016

**Uso de materiales y equipos en la práctica docente.** Los comentarios en este tema proponen, entre otras cosas, el fortalecimiento del material de apoyo educativo para el desempeño docente. Proponen adecuar bibliotecas, salones de cómputo, talleres y laboratorios, ya que son importantes para el correcto desempeño de los maestros. Además, los docentes solicitan que este material de apoyo sea suficiente.

**Participación de padres y madres de familia.** Existe un consenso respecto a la importancia del papel de los padres en el ambiente escolar; las participaciones sugieren que es muy importante que los padres de familia trabajen de forma colaborativa con los docentes para el cumplimiento de los fines de la educación.

“Los integrantes de la Academia de Ciencias Sociales también al igual [sic] que las demás academias, consideramos como primer apoyo y de gran importancia, como primero en jerarquía, el involucramiento en la vida del plantel de los padres de familia porque con el acompañamiento de ellos con sus hijos podremos lograr una mejor educación en información y valores...”

Comentario 3775:10 de la Base de datos de las opiniones de Academias de EMS sobre el Modelo Educativo 2016



**Desarrollo socioemocional.** Los colectivos de docentes también expresaron dudas en cuanto a la capacidad de los maestros para poder impartir lecciones sobre desarrollo socioemocional. Comentan que es necesaria una formación específica y una figura de apoyo distinta al maestro para ello, aunque reconocen que éste es un componente del campo de las ciencias sociales. Además, proponen crear un espacio para el apoyo al desarrollo socioemocional de los maestros al igual que el de los estudiantes.

## Conclusiones

La revisión de los comentarios de las Academias de EMS vertidos en la consulta sobre el NME, respecto a las didácticas de las ciencias sociales, refleja un amplio compromiso y una sincera preocupación de los docentes hacia el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes, así como la capacitación y vocación de los docentes (Cruz, 2014). Asimismo, se observa que existe un consenso general entre los docentes respecto a los componentes que deben ser modificados –según el planteamiento del NME– para cumplir con los objetivos de la educación y la correcta instrucción de los contenidos.

Respecto a la propuesta curricular, los docentes coinciden en que es muy importante aumentar la carga horaria de las materias de ciencias sociales, ya que bajo un enfoque humanista del NME resulta muy importante fortalecer la formación en este campo, así como desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan tener un desenvolvimiento cívico, ético y en otros ámbitos de la vida social. De manera casi generalizada, los docentes coinciden en la relevancia del pensamiento crítico como herramienta indispensable para la resolución de problemas y sobre la importancia de incluir nuevas asignaturas de ciencias sociales para fortalecer las competencias disciplinares básicas.

Entre las necesidades identificadas en los comentarios recibidos en la consulta, sobresale la demanda de establecer una secuencia en las asignaturas de ciencias sociales que permita generar en los estudiantes el desarrollo de pensamiento crítico y evitar la memorización sistemática de información. Además, resulta muy importante mencionar que los docentes reconocen la importancia de la vocación dentro de la formación inicial y del perfil del docente que se establece en el NME (Secretaría de Educación Pública, 2016a).

Respecto a las necesidades identificadas en cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, principalmente en términos de contenidos educativos y el perfil de los docentes, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) tiene entre sus objetivos promover valores como tolerancia, respeto, solidaridad, honestidad, entre otros, así como impulsar el trabajo en equipo, relacionar los contenidos de diversas áreas y favorecer el análisis y la argumentación en sus estudiantes (CCH-UNAM, 2014).

La participación de los docentes en el proceso de consulta debe reconocerse, no sólo por el interés que demuestra por aportar sus conocimientos y opiniones al sistema educativo nacional, sino también por la pertinencia de las opiniones, que demuestran la capacidad de la planta docente de nivel medio superior en cuanto a la didáctica y la mejor manera de incorporar la tecnología y el conocimiento al proceso de enseñanza aprendizaje.

## Referencias

- Cardoso, D. C., Cristiano, M. P., & Arent, C. O. (2009). Development of new didactic materials for teaching science and biology: the importance of the new education practices. *Online Journal of Biological Science*, 9(1), 1-5.
- CCH-UNAM. (2014). *Perfil de egreso. Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/padres/perfilegreso>.
- Cruz, E. (2014). La didáctica es humanista. *Perfiles Educativos*, 36(145).
- Diario Oficial de la Federación (2008). ACUERDO 444, 21 de octubre de 2008. México.
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileña de Educación*, 20(62), 595-617.
- Liceras, Á. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 8(1), 1-14.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, Objeto y Finalidades. En UNED, *Didáctica general para psicopedagogos* (págs. 23-57).
- Mestre, U., Fuentes, H., y Alvarez, I. (2004). Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos. *Praxis educativa*, 8, 18-23.
- PIPE-CIDE. (2016). *Consulta sobre el Modelo Educativo 2016*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Secretaría de Educación Pública. (2016a). *El Modelo Educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*.
- Secretaría de Educación Pública (2016b). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2016c). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México.
- SEP-SEMS. (2016). *Base de datos de las opiniones de Academias sobre el Modelo Educativo 2016*. [Versión entregada al CIDE para la sistematización de opiniones de la Consulta Nacional].
- Székely, M. (2009). *Avances y transformaciones en la educación media superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Stosic, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 111-114.

# El negocio de ahorrar tiempo e imprimir velocidad en el enfoque de la eficiencia administrativa. Un proyecto político, económico y social

## The Business of Saving Time and Accelerate in the Approach of Administrative Efficiency

Texto recibido: 13 de febrero de 2017

Texto aprobado: 7 de marzo de 2017

Luis Arturo Méndez Reyes



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Los snobismos de nuestra época son el de la ignorancia y el de la última moda; y gracias a éste se mantienen el progreso, la industria y las actividades civilizadas.

—Carlos Fuentes, “El que inventó la pólvora”

## Resumen

En este artículo hicimos un esfuerzo para presentar, de manera innovadora, una propuesta enseñanza y aprendizaje, del *enfoque de la eficiencia* en la disciplina de Administración. Recurrimos al estudio de los factores políticos, económicos y sociales necesarios para entender tal enfoque. De igual forma, empleamos instrumentos cinematográficos y literarios muy significativos para atraer y formar estudiantes en la disciplina administrativa.

**Palabras clave:** enfoque eficiencia, Administración, Taylorismo, Fordismo, política de gobierno, cine, literatura de ficción.

## Abstract:

*In this article we made an effort to present, in an innovative way, a teaching and learning proposal, from the efficiency approach in the discipline of Administration. We turn to the study of the political, economic and social factors necessary to understand such an approach. In the same way, we use very significant cinematographic and literary instruments to attract and train students in administrative discipline.*

**Keywords:** *focus on efficiency, Administration, Taylorism, Fordism, government policy, cinema, fiction literature.*

# Proemio

El *enfoque de la eficiencia* es un contenido programático de la materia Administración I en el Colegio de Ciencias y Humanidades. A través de los años, se ha enseñado como una teoría de la gestión norteamericana de negocios, específicamente la *administración científica*. Pero si abrimos los horizontes de análisis, veremos que es mucho más que una mera teoría de gestión. Es además, un proyecto político, gestado en la esfera de gobierno, involucra los ciclos de la economía y se reproduce en la esfera de las relaciones sociales cotidianas. En suma, un conglomerado que ha aportado a la construcción del *sueño americano*.

Por eso, en el presente artículo tenemos dos objetivos: por un lado, reforzar el aspecto teórico en la enseñanza del *enfoque de la eficiencia*, porque se compone de elementos adicionales que superan a los enarbolados por la *administración científica*. Por otro lado, reforzar la parte didáctica de la enseñanza de este enfoque, con una propuesta novedosa y atractiva. Para cumplir el primer objetivo, partiremos de delimitar lo medular de la *administración científica* y definiremos qué es la eficiencia política, económica y social. Para lograr el segundo objetivo, acudiremos a la cinematografía y a la ciencia ficción (llamada también literatura futurista o ciencia de la anticipación) porque se exhibió y escribió una buena cantidad de obras que ayudarán a ampliar la comprensión de las causas y consecuencias del enfoque en cuestión.

# Primera Parte

## Reforzar el aspecto teórico de la enseñanza del enfoque de la eficiencia. Trascender las barreras de la escuela de administración científica

Para lograr una enseñanza aprendizaje integral del enfoque de la eficiencia es necesario trascender el objeto de estudio de la *administración científica*: el taller y la fábrica. Debemos ampliar el espectro hacia otros factores concomitantes: los políticos, económicos y sociales, es decir, mirar a la *administración científica* no como el todo del movimiento por la eficiencia, sino como la parte.

Debemos abandonar la idea de que el *enfoque de la eficiencia* está emparentado exclusivamente con la teoría de la *administración científica*, esto es, con las aportaciones de al menos la media docena de autores que acompañaron a Frederick Taylor en el deseo de racionalizar la empresa: Carl Barth, Henry L. Gantt, Frank y Lillian Gilbreth, Harrington Emerson y Morris L. Cooke (Harmon y Mayer, 2001, p. 126). En todos ellos, la producción es, por antonomasia, el ámbito de acción de la *administración científica*. Específicamente, el estudio es la eficiencia y cómo lograrla. No pretendemos en este escrito sintetizar las ideas de todos los autores, pues hay muchos libros interpretativos y obras originales que las exponen de manera magistral. Sólo queremos indicar que lo medular de esta teoría es racionalizar el trabajo en el nivel microeconómico. Adalberto Chiavenato lo plantea así:

Un concepto muy importante para la Administración Científica es el concepto de eficiencia. Significa la correcta utilización de los recursos, la manera de hacer mejor las cosas. Puede ser definida por la ecuación  $E = P/R$  donde P son los productos resultantes y R los recursos utilizados [...] Para Harrington la eficiencia es la relación entre lo que es conseguido y lo que puede ser conseguido. (Chiavenato, 2007, p. 49)

Para medir la efectividad del trabajo es necesario crear patrones de aptitud, por lo cual, la eficiencia de un trabajador es la relación entre el desempeño real y el establecido previamente, equivalente a 100% (tiempo estándar). El resultado de la eficiencia es la productividad y ésta se define como la cantidad de bienes y servicios producidos por un operario en una unidad de tiempo establecida.

Así, la *administración científica* tiene su núcleo de acción en el trabajo, en el taller y en la fábrica. Pero como bien dice Gareth Morgan, la teoría de Taylor fue una parte del movimiento social mecanicista más amplio, que comprendía tanto la "rutinización" del trabajo, como la burocratización de las diversas instituciones públicas y privadas al estilo weberiano.

Mientras a Taylor se le ve normalmente como el villano que creó la dirección científica, es importante destacar que en realidad sólo fue una parte de un amplísimo movimiento social que abarcó la vida mecanicista en general. Por ejemplo, lo encontramos actualmente en el campo de fútbol, en las pistas de atletismo, en los gimnasios, y donde podamos racionalizar

y rutinizar la vida personal. Taylor aportó la voz a un aspecto particular de la tendencia hacia la mecanización, especialización y burocratización que Max Weber vio como una fuerza de potencia social, el taylorismo se ha impuesto típicamente en el mundo del trabajo. (Morgan, 1998, p. 22)

A las organizaciones con funcionamiento rutinario, donde todo es puntual y medible en términos de tiempo, con la precisión exigida por un reloj, se les denominó *organización máquina u organización relojería* (Morgan, 1998, pp. 9-13).

En suma, constreñir la enseñanza del *enfoque de la eficiencia a la administración científica* en el Colegio de Ciencias y Humanidades, sería presentar un análisis muy limitado. A continuación señalaremos otros tres elementos para entender correctamente ese enfoque.

## I) La eficiencia política

El movimiento por la eficiencia abarcó también la esfera política, el reto consistía en lograr un funcionamiento idóneo del gobierno. Hacia finales del siglo XIX, Woodrow Wilson, entonces profesor de Ciencias Políticas en Princeton y líder del partido demócrata (antes de ser Presidente de Estados Unidos, 1913-1921) postuló los lineamientos para llevar a cabo, lo que llamaron “ideas reformistas” para racionalizar el funcionamiento del gobierno. En su ensayo “The Study of Administration”, planteó el nuevo papel de la administración pública: la dicotomía (separación) entre política y administración. En la siguiente cita Jesús Ramírez explica acertadamente la bifurcación propuesta:

Desde la perspectiva de Wilson, la toma de decisiones en los sistemas democráticos no tiene porque entorpecer la acción del gobierno, ni hacerla ineficiente, debido a que las decisiones se toman en un campo diferente de la vida pública, es decir el sistema político, cuyo escenario se encuentra básicamente en el Congreso. Así, una vez que el Congreso dicta las leyes se deberá proceder a su implementación por parte de un grupo de administradores neutrales y con capacidad para llevar a cabo de manera eficiente su labor. Por tanto, la toma de decisiones tendrá lugar en la arena política, pero una vez realizada ésta, la implementación de las políticas será un procedimiento meramente administrativo (técnico) con los cual se consideró posible y suficiente la aplicación de las mismas técnicas y modelos en la administración de negocios privados para que el gobierno funcionara eficientemente. (2010, p. 108)

La idea de reformar el Estado fue impulsada por los demócratas para purificar la acción de un gobierno, altamente costoso y corrompido que durante 24 largos años (1860-1884) había sido capitaneado por el Partido Republicano. En adelante, el dinero público debía gastarse con mucho cuidado y los efectos de su uso ser los más explícitos y transparentes posibles. Los presupuestos debían planificarse, organizarse, movilizarse y dirigirse de manera racional, es decir “gestionarse científicamente”. No es casualidad que en su vertiente práctica, el movimiento por la eficiencia surgiese en los albores del siglo XX, cuando las ciencias administrativas (y en especial la gestión científica) se perfeccionaron.

El interés autoconsciente por la eficiencia se asoma por primera vez a finales del siglo XIX y principios del XX, por ejemplo con la aprobación de la ley Pendleton a nivel nacional y el surgimiento de los movimientos de buen gobierno en los niveles estatales y locales [...] El sustento ideológico tanto de los movimientos de buen gobierno como de la "ingeniería" gubernamental, inspirado por el movimiento de gestión científica, comprendía un acento peculiar en gobernar científica y eficientemente. (Harmon y Mayer, 2001, p. 68)

Pocos años después, durante el mandato presidencial del republicano Theodore Roosevelt (1901-1909), se impulsó una política de aprovechamiento de los recursos naturales, llamado movimiento por la eficiencia nacional. El mismo Frederick Taylor reconoce que por iniciativa presidencial se inauguró el movimiento por la eficiencia nacional; a él, incumbía la eficiencia en el trabajo:

En su discurso a los gobernadores, pronunciado en la Casa Blanca, el Presidente Teodoro Roosevelt comentó proféticamente que: "La conservación de nuestros recursos naturales no es más que el preludio a la cuestión más amplia de la eficiencia nacional". Todo el país reconoció inmediatamente la importancia de conservar nuestros recursos materiales, y se ha iniciado ya un gran movimiento que se mostrará efectivo en cuanto a cumplir con este proyecto. (Taylor, 2000, p.13)

En suma, la búsqueda de la eficiencia del gobierno norteamericano era una necesidad para reducir el costo de la gestión pública y tener fondos para competir contra movimientos homólogos de eficiencia, producidos en Estados europeos y asiáticos, Japón especialmente. Hacia 1913 reinaba una enorme prosperidad en todo el mundo, que debía reproducirse fuera de sus esferas nacionales. Así, los modelos de eficiencia de los diversos países hegemónicos, se enfrentaron durante la Primera Guerra Mundial. Entonces, la eficiencia del gobierno debe ser parte de los contenidos temáticos de la materia Administración I en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

## 2) La eficiencia económica. El caso de las empresas de Henry Ford

Vaya que la *administración científica* permitió la racionalización de las tareas en el interior de la empresa, pero se requerían otra serie de medidas para completar la eficiencia en el nivel macroeconómico. Eran necesarias transformaciones en las leyes mercantiles, financieras, comerciales, laborales, etcétera, que permitiesen nuevas formas de organización empresarial, de financiamiento, de regulación laboral, de desarrollo científico y tecnológico para dar continuidad a los ciclos económicos (circulación, distribución y consumo). Aquí no podremos detenernos a discutir todo el proceso. Sin embargo, una manera muy ilustrativa para entenderlo es mediante el análisis del desempeño de las corporaciones creadas por Henry Ford, que se constituyeron en *trust* de alcance mundial.

En la mayoría de los textos de administración el análisis de las aportaciones de Henry Ford ha sido marginal. En el Colegio de Ciencias Humanidades no hemos podido sustraernos a ese déficit y en el mejor de los casos sólo algunos profesores le destinan poco tiempo. Tenemos la esperanza de que estas líneas motiven a un estudio más profundo de este importante personaje.

### **Primer ciclo económico. Producción**

En 1913, tras un largo proceso de desarrollo tecnológico, Henry Ford constituyó en su fábrica de Highland Park en el Estado de Michigan la producción por línea de montaje, llamada también producción en serie o producción en masa.

En ella se emplearon tres principios fundamentales de los estudios de movimientos, para repartir 29 operaciones distintas, a saber: 1) Llevar el trabajo al operario en vez del operario al trabajo; 2) Ningún obrero tiene que dar más de un paso; 3) Si se puede evitar, ningún obrero tiene que inclinarse jamás. La rapidez se logró merced a una coordinación de procesos casi coreográfica: lograron terminar un Modelo T cada 24 segundos. La “super-máquina” amplió el volumen productivo y redujo el precio de venta: “Al elevarse la producción de 78, 400 en 1911-1912 hasta 785, 432 en 1917, el precio del modelo T descendió de 690 dólares a 360, una baja del 47 por ciento” (O’ Brein, 1994, p. 84).

En realidad, Ford inauguró no sólo un sistema de producción, también uno de consumo, llamado mercado masivo, que consiste en darle salida a la abundante producción. Eso explica, el álgido desarrollo de la publicidad como factor determinante del mercado. Así, la producción en serie es más que una teoría de gestión, es en realidad, la suma compleja de cinco elementos, que fueron posibles merced al desarrollo de muchas ramas científicas y reformas económicas y políticas: división del trabajo, estandarización de piezas, mecánica de precisión, línea de montaje y demanda en masa (O’ Brein, 1994, p. 76).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2017

### **Segundo ciclo económico. Distribución**

Henry Ford efectuó en sus empresas una revolución en la comercialización: en la publicidad, en el precio, en la plaza. Creó modelos de autos a precios populares, planes de ventas por autofinanciamiento, planes de asistencia técnica para la conducción y reparación de automóviles, sistemas de concesionarios, flexibilidad de inventarios y reducción de stocks.

### **Tercer ciclo económico. Circulación**

De igual manera, emprendió un plan para el desarrollo de la eficiencia en el *Área Financiera*: socialización del capital, a través de la emisión de acciones para los trabajadores; sistema de *integración vertical* con el cual creaba sus propias empresas para producir la materia prima inicial, hasta el producto final; sistema de crecimiento de *integración horizontal*, mediante el cual formaba cadenas de empresas para la distribución, por medio de agencias propias (Chiavenato, 2007, pp. 59-60).

### Cuarto ciclo económico. Consumo

Eficiencia del *Área de Recursos Humanos* para incrementar la capacidad de compra de sus propios trabajadores y contagiar a los demás empresarios para el impulso decisivo *mercado de masas*. Las políticas fordistas fueron: mejora de salarios (al igual que en el sistema Taylor y sistema Gantt), a través de bonos de productividad y salario mínimo diario, sin precedente en la historia (*five dollar*), lo cual convirtió a los trabajadores en potenciales compradores del producto; reducción de la jornada laboral de 9 a 8 horas, cuando en Europa era de 10 a 12 horas; incorporación de 3 turnos para trabajar las 24 horas; abaratamiento de costes y precios.

En suma, los ciclos de la economía observados en las empresas de Ford, conforman el prototipo en la constitución de las empresas transnacionales de los Estados Unidos de Norteamérica (*trust, carteles, holdings, etcétera*), que son la base del enfoque de la eficiencia empresarial.

### 3) La eficiencia social. ¿Un evangelio?

Como vimos anteriormente, Gareth Morgan afirma que la teoría de Taylor fue parte de un movimiento social más amplio, que comprendía diversas áreas de la vida social, la educación, el deporte, etcétera. Esta esfera de análisis ha estado fuera de los programas de Administración I, pero enseñarla a nuestros alumnos, los llevaría a revelar un conocimiento más profundo, atractivo y significativo. En el siguiente párrafo se pueden observar ejemplos de cómo Taylor intentó llevar sus principios a la vida cotidiana:

Idear la mejor manera de dar un paseo a campo traviesa con la menor fatiga, al inventar un palo de golf de doble mango (que fue prohibido en los campos) y experimentar con distintos tipos de césped para desarrollar el mejor *green*. (Harmon y Mayer, 2001, p. 126).

En los años previos a la Primera Guerra Mundial, tanto Estados Unidos de Norteamérica como países europeos vivían una prosperidad inusitada. Al primer período de gobierno de Wilson lo llamaron *época dorada de la república*. Este fervor, casi religioso, era considerado como una buena nueva. Daniel Wren lo bautizó con el nombre de *evangelio de la eficiencia*. He aquí cómo describe la gran variedad de áreas e instituciones sociales que trastocó.

Fuerzas sociales estaban generando y convalidando un furor eficientista durante la era de Taylor. Proliferaron las publicaciones populares y técnicas sobre la eficiencia en el hogar, en la educación, en la conservación de recursos naturales, en la iglesia y en la industria. El connotado psicólogo H.H. Goddard pensaba que la eficiencia de los esfuerzos de un grupo no dependía tanto de la inteligencia sino de la designación adecuada de personas para una categoría de trabajo que se ajustara a su capacidad mental. Esta noción psicológica del (hombre de primera clase) reflejaba la influencia de las ideas de Taylor en la comunidad académica. Las instituciones educativas estadounidenses, en busca de una reforma y de una base más amplia para sus esfuerzos, se adhirieron al taylorismo y descubrieron al especialista en eficiencia. Los conservacionistas, alentados por los presidentes T. R. Roosevelt y William Howard Taft, también hallaron con-

suelo en el evangelio de la eficiencia. Las feministas vieron una gracia salvadora en la eficiencia, que libraría a la mujer del pesado en el hogar y le permitiría asumir su papel de igualdad en la sociedad. El reverendo Billy Sunday recomendaba la supervisión funcional en la iglesia, de modo que cada departamento pudiera obtener experta y resultados duraderos. (Wren citado por Harmon y Mayer, 2001, p. 126)

Con la incorporación del aspecto político, económico y social quedaría completo el análisis del enfoque de la eficiencia en el programa de Administración I, en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Pudimos constatar que en realidad, la administración científica estuvo acompañada de esos tres elementos en la empresa de materializar el sueño americano.

## Segunda Parte

### Reforzar la parte didáctica de la enseñanza del enfoque de la eficiencia

Una vez que hemos planteado la propuesta teórica para la comprensión cabal del *enfoque de la eficiencia*, ahora diseñaremos una propuesta didáctica novedosa y atractiva para su enseñanza.

En torno al *evangelio de la eficiencia*, la ciencia ficción tuvo un inusual desarrollo. Se crearon una serie de obras de alerta, de catástrofe, de ironía y hasta de propuesta para interpretar y revertir las consecuencias a largo plazo de la mecanización de la vida social, económica y política, generada durante la llamada Segunda Revolución Industrial, en el que se gestó el *enfoque de la eficiencia*.

Nuestra propuesta consiste en la proyección y análisis de tres excelentes filmes y en la lectura de cinco textos de ciencia ficción que ilustran de manera interesante, divertida y de fácil comprensión la magnitud de los postulados del enfoque que estamos estudiando.

Es importante destacar que de ninguna manera pretendemos afirmar tajantemente que las películas y las obras literarias propuestas sean un reflejo objetivo del *enfoque de la eficiencia*. Únicamente son recursos didácticos para despertar el interés por el estudio científico de la disciplina administrativa. Como sabemos, la literatura futurista tiene dos elementos: uno de veracidad y otro de quimera. El tiempo y los avances científicos, inclinarán la balanza hacia cualquiera de esos dos polos. Eso es lo que se puede discutir con los alumnos. Inclusive, el análisis de la literatura futurista puede constituirse, al mismo tiempo, en ejercicio introductorio para el *enfoque de la prospectiva*, que también forma parte del programa de Administración I en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sugerimos a los profesores de la materia Administración que trabajen alguna de las siete actividades que a continuación señalaremos. Es realmente apasionante, novedoso y placentero escudriñar la constelación de obras de ciencia ficción que surgieron.

# Tiempos Modernos

Modern Times



## I. Proyección de la Película *Tiempos modernos*: El negocio de imprimir velocidad en la producción en serie

La observación y análisis de la película muda *Tiempos Modernos*, escrita, dirigida y actuada por Charles Chaplin, propicia aprendizajes esenciales (a través de imágenes) sobre el taylorismo y el fordismo. Por un lado, se observa que el negocio de imprimir velocidad en el trabajo es una condición indispensable de la producción en serie; se observan con claridad sus diversas fases, a saber: la división del trabajo, la estandarización de piezas y la repetición de tareas, la línea de montaje, con sus pasos esenciales (llevar el trabajo al operario en vez de éste al trabajo; ningún obrero debe dar más de un paso; si se puede evitar, ningún obrero tiene que inclinarse jamás) y la mecánica de precisión, es decir, la serie de herramientas necesarias para operar las piezas intercambiables.

Por otro lado, los alumnos se podrán percatar de que la estandarización y la mecanización del trabajo enajenan a los obreros y los sume en enfermedades psicológicas y

somáticas, que a su vez conducen al abandono del empleo y la militancia política. Esas funestas consecuencias llevaron a la crisis del enfoque de la eficiencia y surgieron nuevas teorías con un carácter más humanístico.

## 2. Proyección de la Película *Más barato por docena*: El negocio de ahorrar tiempo en el enfoque de la eficiencia

El film *Más barato por docena* es una comedia a todo color producida en 1950. El tema central de esta película es mostrar cómo se lleva a cabo el negocio de ahorrar tiempo, en el enfoque de la eficiencia. De ahí surgió la idea del subtítulo de este artículo. La película retrata la vida de dos pioneros de la administración científica, Frank Gilbreth y Lillian Bunker, quienes llevaron sus conocimientos e investigaciones a la crianza de sus 12 hijos. Es una historia sustentada en la novela del verdadero Gilbreth, escrita por dos de sus hijos (Frank B. Jr. y Ernestine G. Carey).

La película *Más barato por docena* es una verdadera lección del estudio científico del movimiento. Es la muestra de cómo la ciencia tiende a inmortalizar la perfección del movimiento. Es la exhibición de la puesta en práctica de la mejor forma de realizar el trabajo, en el menor tiempo posible y con el menor gasto de energía



humana, tal como reza la teoría de los esposos Gilbreth. En este sentido, ejemplos chuscos de la película son: enseñanza de idiomas, mientras se bañaban los doce hijos; reducir el tiempo de bajar las escaleras y formarse para saludar al padre; reírse en las fotos para supervisarles el lavado de los dientes; matricularse en grados superiores a su edad porque habían aprendido gramática, idiomas y música con anterioridad; hacer asambleas para discutir asuntos colectivos de la familia; el padre medía el tiempo para abrochar el chaleco, tardaba más si lo hacía de arriba hacia abajo, que de abajo hacia arriba, entre otras cosas.

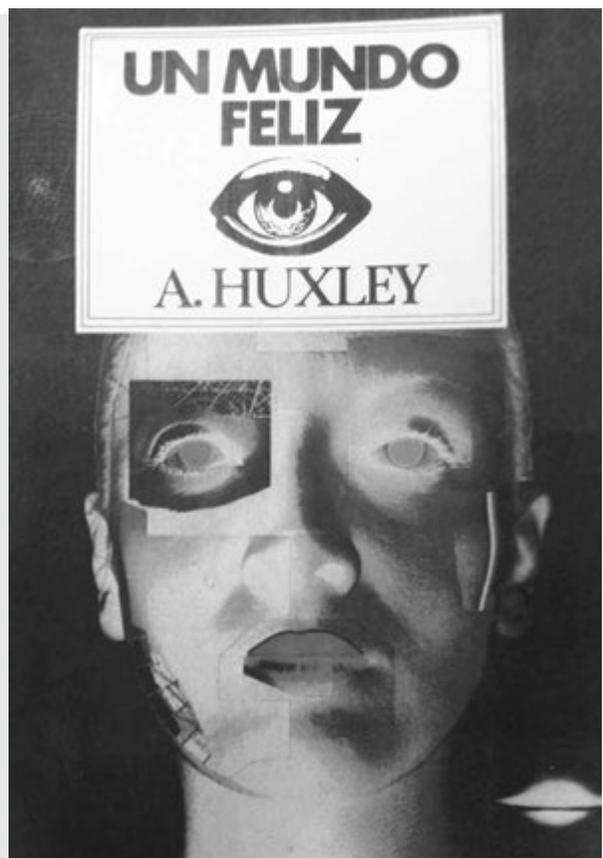
Otro elemento de la teoría de los Gilbreth que se vislumbra en el film es el estudio de micro-movimientos. Aunque en su casa estaba prohibido enfermarse por temor a eventuales contagios, en una ocasión varios sufrieron los estragos de la tosferina y debían extirparles las amígdalas. El padre decidió que las cirugías fuesen en su domicilio, para tener la oportunidad de filmarlas, lo cual implicaba el uso de película cinematográfica para analizar movimientos demasiado rápidos, de duración corta, imposibles de medir con cronómetro. Una vez revelada la película, la podría proyectar a velocidad normal (o cámara lenta) para mostrar los detalles y ser examinada cuadro por cuadro. En este tipo de estudios también podría emplear luces que centellean a intervalos regulares, colocadas en las manos y muñecas para iluminar la trayectoria de los movimientos.

### 3) Lectura y análisis de la novela *Un mundo feliz: La apoteosis de la producción en serie de Henry Ford*

En *Un mundo feliz* (una de las novelas más editadas en el mundo) Aldous Huxley crea una utopía en la que todos los humanos son felices, no hay hambre ni guerras, pues a través del sueño se ha determinado su bienestar. El artífice de esa maravilla es la *producción en serie* surgida a partir del modelo empresarial de Henry Ford.

Llevado por el espejismo de la supuesta prosperidad colectiva, Huxley crea un mundo dominado por la producción y el consumo. En realidad trataba de pregonar la superioridad del mundo capitalista y hacer soñar a la gente con la quimera de la eliminación de la pobreza. Una formidable interpretación de *Un mundo feliz* en su relación con el fordismo, y éste con la construcción del modo americano de vida es la siguiente:

Este maravilloso mundo existe en el año 2540 d.C. Han transcurrido seiscientos treinta y dos años desde que el fabricante de automóviles Henry Ford inventase en 1908 el modelo de coches T, hecho en las primeras cadenas de montaje del mundo para ser vendido a la sociedad estadounidense. La fecha es relevante porque el mundo feliz de Huxley es el universo perfecto del consumo. Ford está considerado como uno de los fundadores de la moderna sociedad de consumo. Su política empresarial revolucionó la economía occidental, pues introdujo las cadenas de montaje en el proceso productivo y logró así construir coches en el menor tiempo posible. Se trata del legendario modelo T, el primer coche del "hombre corriente". Al mismo tiempo, elevó los salarios de sus trabajadores superando el mínimo, de manera que se aseguró sus propios compradores. En la novela de Huxley, "Ford" es Dios. Uno no se santigua, sino que hace la señal de la T (el modelo T) y exclama "Ford mío", en vez de "Dios mío". (Zschirnt, 2004, p. 269)



En el siguiente extracto de la novela podemos atestiguar que Huxley entendía perfectamente que el modelo fordista era más que un simple prototipo productivo. Era una verdadera revolución social, que mediante el consumo modificó patrones de comportamiento, como los juegos infantiles, otrora desarrollados sin más artefactos que el ingenio de los niños y la fuerza de las tradiciones:

Es curioso [...] muy curioso pensar cómo aun en los tiempos de Nuestro Ford, los juegos se jugaban sin más aparato que una o dos pelotas, unos palos y, en algunos casos un trozo de red. Imaginaos qué tontería es permitir a la gente jugar a juegos complicados que en ninguna manera aumentan el consumo. Es una locura". (Huxley, 2000, p. 36)

Además, también podremos discutir con nuestros alumnos cómo Huxley lleva la mecanización taylorista-fordista a un máximo de exaltación; la mecanización social y política crea la metáfora de la "sociedad máquina". A la producción de mercancías, se agrega la manufactura de seres humanos en serie. En la probeta se crean clases perfectamente estandarizadas de seres humanos, presas fáciles de gobierno. Un sólo óvulo es capaz de fecundar hasta 96 seres idénticos, hasta de conciencia. Es el advenimiento de la biología en el control social y político. En sus entrañas, los seres humanos llevan la genética del dominio:

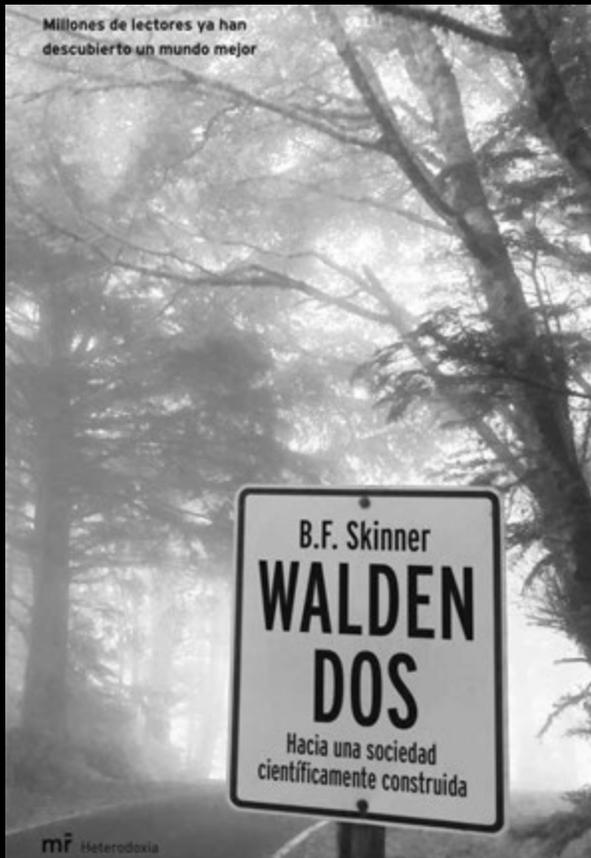
Desde que son fecundados, se decide a qué clase pertenecerán: si serán un Épsilon, dedicados a las tareas manuales, feos y vestidos de caqui; si serán Gamma, Beta... o pertenecerán al grupo Alpha, el de los científicos, los bellos, lo mejor y que son quienes deciden el futuro del planeta. (Huxley, 2009, nota del editor)

Ignacio de Llorens también desenmascara la apología que Huxley emprende del fordismo. Enfatiza el papel que la ciencia y la técnica pueden tener para aumentar la centralización del poder político.

En 1932 publica *Un mundo feliz*, obra en la que se acomete un reajuste de cuentas con la sociedad tecnocrática de la que es originario. Describe la situación a la que tiende la sociedad industrializada al entronizar la ciencia y la técnica y ponerlas al servicio del poder, un poder cada vez más concentrado en menos manos, más omnipotente y ubicuo. (Llorens, 1989, p.11)

#### 4) Lectura y análisis de *Walden Dos*: El modelo de la eficiencia al servicio de la comunidad, no del mercado

Burrhus Frederic Skinner, el famoso científico norteamericano conocido por sus estudios sobre condicionamiento operante y enseñanza programada, en su única novela *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*, escrita en 1948, desarrolla un vasto proyecto de política pública (incluso presentado al gobierno norteamericano en turno) para revertir las consecuencias negativas del acelerado desarrollo económico generado por la mecanización de la sociedad norteamericana. Devoto de su filiación estructuralista, Skinner sueña con una pequeña comunidad de 1000 habitantes, denominada *Walden Dos*, que se ubica en el bosque Concord de Massachusetts.



En esta novela (por cierto otra de las más reimpresas en la historia de la ciencia ficción mundial), replantea *el enfoque de la eficiencia*, no ya en sentido mercantil, sino social, especialmente en el cuidado de los recursos naturales. Mediante una meticulosa programación de *ingeniería cultural* propone también el negocio de ahorrar tiempo, a través de la *producción en serie*, no para beneficio de las empresas, sino para beneficio comunitario: trabajar menos, producir menos, evitar desperdicios y no deteriorar la naturaleza, es decir, la antítesis del *sueño americano*. En el fondo Skinner propone un cambio en la conducta humana, mediante *contingencias de reforzamiento*: reparar en las consecuencias nefastas del consumo lujoso, como en el deterioro del medio ambiente y en la catástrofe que puede generar. En el prólogo a la edición de 1976 Skinner dicta la sentencia que justifica la pertinencia de *Walden Dos*:

En la actualidad se acepta plenamente que son precisos grandes cambios en esta vida americana. No se trata tan sólo de que no podamos presentarnos ante el mundo mientras subsista nuestra forma de consumo y contaminación, sino que ni siquiera podemos enfrentarnos con nosotros mismos sabiendo en qué violencia y en qué caos vivimos. La disyuntiva es clara: o nos quedamos sin hacer nada y dejamos que nos devore un futuro nefasto, tal vez catastrófico, o nos servimos de nuestros conocimientos sobre la conducta humana para crear un ambiente social en el que podamos llevar una vida productiva y creadora sin malbaratar las posibilidades que los que han de seguirnos puedan tener para hacer lo mismo que nosotros. Y para empezar, no estaría del todo mal partir de algo como *Walden Dos*. (Skinner, 2009, p. 22)

La lectura de este texto es imprescindible en las instituciones académicas porque rompe con la idea de que producir y consumir indiscriminadamente satisface un fin hedónico, sin ningún costo. Skinner diría que si escudriñamos las consecuencias, modificaremos las conductas, tal vez una utopía, pero hay que tratar de alcanzarla a mediano y largo plazo. La vuelta a las comunidades pequeñas no se vislumbra, pero es una señal a fin de cuentas.

## 5) Lectura de la carta Visita a Ford para ejemplificar cómo el fordismo se constituyó en un proyecto político, económico y social

En la propuesta didáctica que presentamos es oportuno traer a la mesa de discusión las aportaciones al análisis del *fordismo* realizadas por Giovanni Papini. De hecho, sus tesis fueron la fuente que inspiró el subtítulo del presente artículo: *un proyecto político, económico y social*. En una carta breve, pero sustanciosa, escrita en 1931 denominada “Visita a Ford”, Papini sintetiza de manera excepcional el significado del *fordismo*.

No se trata de desarrollar una industria, sino realizar un vasto experimento intelectual y político. Nadie ha comprendido bien los principios místicos de mi actividad. Sin embargo, no pueden ser más sencillos: se reducen al menos cuatro y al más cuatro y sus relaciones. (Papini, 2010, p.20)

A continuación, reproducimos los ocho principios, en los que Papini sintetiza el pensamiento de Henri Ford. En realidad son los componentes de la *producción en serie*, pero planteados de manera magistral y nemotécnica.

Principios del menos cuatro	Principios del más cuatro
Disminución proporcional de los operarios.	Aumento de máquinas y aparatos para reducir mano de obra.
Disminución del tiempo para la fabricación de cada unidad vendible.	Aumento indefinido de la producción diaria y anual.
Disminución de tipos de los objetos fabricados.	Aumento de la perfección mecánica.
Disminución progresiva de los precios de venta.	Aumento de los jornales y de los sueldos.

Fuente: Papini, 2010, p. 20.



En el primer principio permea el elemento clave para incrementar la productividad: la eficiencia técnica, según la cual “no es posible reducir un factor de producción sin incrementar otro para alcanzar el mismo nivel de producción” (Rosemberg, 1999, p. 156). El tercer principio tiene también una importancia crucial para entender la productividad: repetir el mismo proceso continuamente aumenta la perfección mecánica de los automóviles; hacer un solo tipo de auto implica la creación de un mercado masivo, es decir, eliminar las preferencias individuales de los consumidores.

A casi 90 años de haberse publicado la “Visita a Ford”, las predicciones de Papini, sobre la solitaria, se están llevando a cabo. Es un hecho que la llamada Tercera Revolución Industrial, basada en la robótica, ya opera en la producción de automóviles y en otras ramas industriales como la producción de alimentos, pero tal como lo previó Papini, los robots desplazan al trabajo asalariado. Reprodúzcamos cómo la concebía y discutámosla con los alumnos:

Estoy construyendo en Detroit una nueva fábrica que llevará por nombre La solitaria. Una verdadera alhaja, un sueño, un milagro: la fábrica donde no habrá nunca nadie. Cuando esté terminada y hayan sido montadas las máquinas del más reciente modelo, en parte absolutamente nuevo, que se están preparando, no habrá necesidad de obreros. De cuando en cuando un ingeniero hará una visita a La solitaria, pondrá en movimiento algunos engranajes y se marchará. Las máquinas lo harán todo por sí solas y trabajarán no únicamente durante el día, como hacen ahora los hombres, sino también toda la noche, y aun los domingos, pues ninguna ley de Michigan prohíbe el trabajo de los motores y de los tornos en días de fiesta. Un tren eléctrico llevará automáticamente a los depósitos los miles de automóviles y los miles de aeroplanos producidos por La solitaria. Dentro de veinte años todas mis fábricas serán iguales a esta y podré lanzar al mercado millones de aparatos al mes con sólo la ayuda de algunas decenas de técnicos, de mozos de almacén y de contables. (Papini, 2010, p. 22.)

Con fines didácticos es ilustrativo saber cómo poco tiempo después de iniciada la *producción en serie*, Giovanni Papini vislumbró su futuro. La literatura futurista demanda procesos de recopilación de información serios y profundos, que a largo plazo pueden despojarla de su parte fantástica y convertirla en conocimiento verdadero. Ese es el mérito de la ciencia ficción. En la discusión de estos temas los alumnos pueden tener aprendizajes significativos.

## **6) Observar la película *Canasta de cuentos mexicanos* y leer el cuento “Canastitas en serie” para entender la diferencia entre producción en serie y producción artesanal**

Con la observación de la película *Canasta de cuentos mexicanos* del director Julio Bracho y la lectura del breve cuento “Canastitas en serie” de Bruno Traven, los alumnos estarán en condiciones de entender algunos principios de Frederick Taylor y Henry Ford. Antes de iniciar esas dos actividades recomendamos analizar la siguiente cita porque es el punto de partida para comprender la epistemología del *enfoque de la eficiencia*:

El principio de la separación entre la planificación y diseño del trabajo y de la ejecución del mismo, se ve normalmente como el más precioso y más trascendente elemento del método de Taylor para la dirección. Efectivamente, apartó a los trabajadores, según una separación entre las manos y el cerebro. Taylor les decía a los trabajadores: “no se supone que piensas, hay otras personas a las que se las paga para pensar en esto”. Los hombres no eran más que “manos” o “mano de obra”, la fuerza o energía para impulsar la máquina organizacional. Se requirió que la realización de los trabajos fuera simplificada hasta el último grado, con el objeto de que los trabajadores pudiesen ser baratos, fáciles de instruir, fáciles de supervisar y fáciles de reemplazar. Justo, como el sistema de producción en serie, requiere que los productos se ensamblen entre partes intercambiables, el sistema de Taylor racionalizaba el taller, de tal forma que podía maniobrarlo con intercambiar los trabajadores. (Morgan, 1998, p. 21)

La producción artesanal es la antítesis de la producción en serie. Tanto en el cuento como en la película se observa por que un campesino artesano del estado de Oaxaca no quiere ser despojado de su capacidad de planear y ejecutar, de manera sublime, la producción de sus canastas, aun cuando Mr. Winthrop (protagonista del cuento), le ofreciera una fortuna. La ideología de la prosperidad no vale para el artesano. Como sabemos, en la producción taylorista-fordista, hay una tajante separación entre el trabajo intelectual (que le corresponde al administrador) y el manual, ejecutado por el trabajador: se le estandariza en una sola actividad y pierde el conocimiento total del proceso productivo. El artesano no es como lo demanda la *producción en serie*, no es sólo manos, tiene cerebro para discernir y sentimientos para compartir. A medida que su producción aumenta, su trabajo se eleva de precio, no a la inversa. No es un trabajo simple, ni repetitivo, ni enajenante, sino estético.

En suma, en este cuento y en esta película se podrá deducir que la producción artesanal es incompatible con los patrones de productividad convenientes al *enfoque de la eficiencia*, en el cual es necesario capital, maquinaria, especialización y trabajo asalariado.



## 7) Leer el cuento *El que inventó la pólvora*, para entender cómo el consumo determina la producción

Este breve cuento de ciencia ficción *El que inventó la pólvora*, del escritor mexicano Carlos Fuentes (publicado en 1954, en *Los días enmascarados*, por cierto su primera obra), es un excelente instrumento para entender un aspecto esencial del *enfoque de la eficiencia*: el consumo como motor de la producción. Del cuento se infiere un determinismo de la moda para detonar la insaciable producción, es decir, el dispendio es motivado por conductas de imitación de estilos, apariencias y derroches de una elite intelectual, o clase alta, a la cual se desea pertenecer. Lo define de esta manera: "Los snobismos de nuestra época son el de la ignorancia y el de la última moda; y gracias a éstos se mantienen el progreso, la industria y las actividades civilizadas". La idea enfermiza de consumir (realimentada por la ignorancia), conduce en la trama del cuento a que los empresarios produzcan cosas netamente desechables, diríamos, una "obsolescencia programada", mercancías tan frágiles que comienzan a derretirse por todas partes provocando el paroxismo.

## Conclusión

El *enfoque de la eficiencia* no se explica únicamente con la teoría de la *administración científica*. Su espectro es mucho más amplio; es una política de gobierno para racionalizar su funcionamiento, es un proyecto social que transformó las conductas cotidianas de la población y es un modelo económico mundial que revolucionó la forma de producir, consumir, financiar y comercializar. Por eso, en la primera parte, propusimos los ejes necesarios para su reformulación y enseñanza en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. De igual forma, propusimos una segunda parte, más didáctica. Encontramos que la cinematografía y la literatura

de ciencia ficción son herramientas valiosas para ilustrar la enorme magnitud y trascendencia del enfoque en cuestión. Ninguna explicación oral es más ilustrativa para entender los mecanismos de la *producción en serie* y sus efectos individuales, sociales y políticos que la película *Tiempos modernos*. De igual manera, no puede haber imágenes y ejemplos tan claros para comprender el *negocio de ahorrar tiempo* (propuesta principal de los esposos Gilbreth), que en la película *Más barato por docena*. Ningún autor podría haber entendido tan claramente la *producción en serie* como Giovanni Papini, que la sintetiza de manera magistral en la *regla del más cuatro y menos cuatro*. Aldous Huxley no pudo haber creado su utopía si no hubiese comprendido cabalmente las consecuencias de la mecanización taylorista-fordista del trabajo. Bruno Traven es el artífice del magistral cuento que plantea la antítesis de la *producción por línea de montaje* y nos hace recordar que los artesanos producen con el corazón y con la cabeza, no sólo con las manos. El mexicano Carlos Fuentes también incurrió en la ciencia ficción a partir del *enfoque de la eficiencia*; escudriñó su futuro, vaticinó la obsolescencia programada, tan necesaria para impulsar el consumo superfluo de los "snobs". En fin, todas estas obras tienen elementos atractivos y significativos para trabajarlos con los alumnos. Como dijimos, la literatura futurista tiene dos elementos: uno de veracidad y otro de quimera. El tiempo y los avances científicos, inclinan la balanza hacia cualquiera de esos dos polos. Veremos qué acontece con los aquí propuestos.

## Referencias

- Barnathan, M. y Simonds, R. (Productores), y Levy, S. (Director). (2003). *Más Barato por Docena* [Película]. EEUU: 20th Century Fox Home Entertainment.
- Bracho, J. (Director). (1956). *Canasta de Cuentos Mexicanos* [Película]. México.
- Chaplin, C. (Productor) y Chaplin, C. (Director). (1936). *Tiempos Modernos* [Película]. EEUU.
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGRAW-HILL.
- Fuentes, C. (2014). El que invento la pólvora. En *Los días enmascarados*. México: Era.
- George, C. (2005). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Gilbreth, F. (2000). La ciencia de la administración enfocada a la mejor forma de realizar el trabajo. En Merrill, H. *Clásicos de la Administración*. México: Limusa Noriega.
- Harmon, M. y Mayer, R. (2001). *Teoría de la Organización para la Administración Pública*. México: CNCPAP/FCE.
- Huxley, A. (2000). *Un mundo feliz*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Huxley, A. (2009). *Un mundo feliz*. México: Nuevo Talento.
- Llorens, I. (1989). Prólogo. En Huxley, A. *Un mundo feliz*.
- Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. España: Alfaomega/Ra-Ma.
- O'Brien, R. (1994). *Máquinas*. México: Time Life.
- Papini, G. (2010). Visita a Ford. En *Gog*. México: Nuevo Talento.
- Ramírez, E. y Ramírez, J. (2010). Génesis y desarrollo del concepto de nueva gestión pública. Bases organizacionales para el replanteamiento de la acción administrativa y su impacto en la reforma de gobierno. En Arellano, D. *Más allá de la reinención del Gobierno: fundamentos de la nueva gestión pública y presupuestos por resultados en América Latina*. México: CIDE/Porrúa.
- Rosemberg, J.M. (1999). *Diccionario de administración y finanzas*. España: Océano/Centrum
- Skinner, B. (2009). *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Taylor, W. (2000). *Principios de la administración científica*. México: Herrero Hermanos.
- Traven, B. (2003). Canastitas en serie. En Traven, B. *Canasta de Cuentos Mexicanos*. México: Selector.
- Zschirnt, C. (2004). *Libros. Todo lo que hay que leer*. México: Santillana.

# *Kú-Naif*: educación para la autogestión y el desarrollo del SER

Aldo Estrada Quiroz

## *Ku-Naif*: Education for the Self Management and the Development of Human Bein

Texto recibido: 10 de febrero de 2017

Texto aprobado: 7 de marzo de 2017



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

### Resumen

La propuesta *Kú-Naif* se refiere a un modelo de clase en el que se aprende a reconocer los desafíos desde el planteamiento de lo terrenal, lo material y lo trascendental para entonces trascender respecto al ser y al convivir. A través de ese reconocimiento, se problematiza y se incentiva al pensamiento filosófico con el fin de profundizar en la búsqueda de soluciones, descubrir nuestra misión de vida, y entonces, encontrar un sentido a nuestra existencia. Es decir, al reconocer a nuestro propio ser, nos situamos en un entorno, profundizamos e iniciamos un proceso de conciencia y de transformación entendiendo que se requiere de la otredad para realizarse como persona. De tal manera, como consecuencia a ese reconocimiento y a la reflexión, se trazan rumbos (estrategias) con el fin de lograr metas.

Este modelo está inspirado en teorías del célebre pedagogo brasileño Paulo Freire, experiencias propias del autor, y en la cosmovisión de los mayas antiguos, quienes percibían en su cosmovisión tres espacios: la bóveda terrestre, el inframundo y la bóveda celeste; esta última idea tomada del texto *Popol Vuh*, el libro sagrado de los mayas, estudiado y analizado en diversas sesiones de la asignatura Civilización maya que cursé en la licenciatura de Estudios Latinoamericanos en la UNAM.

**Palabras clave:** educación alternativa, dignificante, corresponsabilidad, didáctica, integralidad, desarrollo de habilidades.

## Abstract

The Kú-Naif proposal refers to a class model in which one learns to recognize the challenges from the approach of the earthly, the material and the transcendental, to transcend with respect to being and living together.

Through this acknowledgement, philosophical thinking is problematized and encouraged in order to deepen the search for solutions, discover our mission of life, and then, find a meaning to our existence.

That is to say, when we recognize our own being, we place ourselves in an environment; we deepen and initiate a process of consciousness and transformation understanding that, it requires the otherness to become a person. In this way, as a consequence of this acknowledgement and reflection, paths are drawn (strategies) in order to achieve goals. This model is inspired in theories of the famous Brazilian pedagogue Paulo Freire, in author's experiences, and in the worldview of the ancient Maya, who perceived in their worldview three spaces: the terrestrial dome, the underworld and the celestial sphere.

**Keywords:** alternative education, dignifying, co-responsability, didactical, entirety, own being, skill development.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017



## Introducción

Y entonces una vez más escuché frases o muecas de descalificación por lo que tiene que ver con la historia. En cuanto inicio un curso no falta quien diga con desánimo la exclamación: ¡¡Historia!? Y claro, cuando pregunto cuáles son los motivos de su molestia, es común escuchar lo mismo de siempre:

*-Los maestros nos han enseñado de una manera muy aburrida, con presentaciones, exposiciones, nos hacen aprender de memoria fechas y personajes, hacer resúmenes, nos ponen a leer mucho y así no nos acordamos casi de nada.*

Desde que inicié como profesor a los veintiún años he escuchado, en resumen, lo mismo. Y bueno, en realidad yo también impartí clase, como muchos de los profesores, con métodos conservadores, individualizantes, monótonos y poco significativos<sup>1</sup> para los estudiantes, que como toda persona, necesitan motivos para darle un sentido y significado a lo que aprenden y hacen día con día.

<sup>1</sup> El concepto "significativo" se describe de manera amplia en el segundo capítulo del texto de Frida Díaz Barriga (2010, pp.21-22).

# Antecedentes al diseño del modelo educativo *Kú-Naif*

Soy un profesionalista hecho en el CCH; primero como estudiante egresado del plantel Sur en los ochenta, después como director técnico y profesor durante seis años en un CCH incorporado a la UNAM. Fue ahí en donde pude realizar mi sueño de crear e implementar un modelo pedagógico afín o compatible con el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se fomentó la autonomía, la autogestión, la corresponsabilidad, la colaboración, la creatividad y el desarrollo de inteligencias múltiples<sup>2</sup> a partir de estrategias e intervenciones que sobre todo se enfocaron en el desarrollo actitudinal de la persona, no sólo de estudiantes, sino de administrativos, padres de familia, docentes, tutores, y por supuesto, de quien dirigió la ejecución del modelo, atribuyendo cualidades de un perfil congruente a este discurso, siendo una persona integral, ética y confiable con capacidad de integrar una conciencia y entendimiento de la diversidad, de la perspectiva de género, además de vincular la gestión con autoridades y diversos asuntos administrativos horizontales. Todo esto bajo el entendido del desarrollo de la comunidad y para la comunidad, tanto al interior como al exterior, de aquel plantel educativo.

Posteriormente, como coordinador del programa local de tutoría del plantel Sur, en donde se promueve la visión de una cultura tutorial humanista, personalizada, fraterna y empática, compartimos la perspectiva de una formación integral de estudiantes, por ende, de profesores-tutores.

Es así como desde hace varios años me he empeñado en investigar, experimentar y plantear estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes. A partir del contexto al que los alumnos se enfrentan e implementando modelos como el de aprendizaje situado, con referente en el texto de Juan Luis Hernández Avendaño y María Alejandra Díaz Rosales (2013), la pedagogía de Paulo Freire (2008), el constructivismo, Díaz (2010) y la educación holística, propuesta de la Doctora Ana María González Garza –entre otros de origen latinoamericano– es que el modelo busca que el aprendizaje de la historia (como materia) realmente impacte en las motivaciones y significados de los estudiantes.

Como muchos mexicanos de mi generación, fui educado con todo el perfil positivista en cada una de las facetas de mi recorrido escolar y familiar, en el que sistemáticamente se aplicaban diversos métodos coercitivos para el control y la disciplina para así enseñarme también a obedecer, a correlacionarme de manera individualista y a continuar con esquemas de enseñanza conservadora. Sin embargo, como profesor, me encuentro desafiando este tipo de propuestas educativas enajenantes y alienantes, como señala Freire (2008), para plantear un modelo colaborativo y dignificante, en el que no se enseña a acatar órdenes ni hay dueños del conocimiento, sino que se promueven espacios para compartir la continua creación, e incluso recreación de aprendizajes a través de experiencias de vida (Freire, 2008, pp. 159-242).

2 Las Inteligencias múltiples según la Teoría de Gardner, son siete: 1) cinético corpórea, 2) musical, 3) Lógico-matemática, 4) lingüística, 5) Espacial, 6) interpersonal e 7) intrapersonal (2011, pp.39-49).

En este empeño de tomar un rumbo alterno respecto a la formación y al aprendizaje, hay dos fuentes fundamentales: por un lado, mi vocación de latinoamericanista (licenciatura y maestría) y por otro, la experiencia cultural, social, académica y educativa tanto en sectores urbano-marginales como rurales (específicamente en comunidades indígenas). El vínculo de ambos hechos replanteó y transformó mi cosmovisión de la práctica educativa en varios ámbitos. La reflexión que deriva del desafío no ha dejado de evolucionar desde lo tradicional hacia una transfiguración centrada en el SER; esto como una primera fase para poder convivir con la otredad<sup>3</sup> y así, aprender a reconocer y a entender el entorno desde un Aprendizaje Situado (Hernández y Díaz, 2013), vinculado al contexto al cual pertenecemos.

El modelo educativo *Kú-Naif*<sup>4</sup> es una propuesta alternativa para compartir y surge como uno de los elementos esenciales del modelo “Sistema Pedagógico para la Trascendencia” (SIPET)<sup>5</sup> diseñado y aplicado en adolescentes y jóvenes en situación desfavorable y de riesgo. Sin embargo, puede ser empleado en cualquier ámbito donde se tenga el propósito de aprender a compartir, se pretenda generar un ambiente de confianza, se tome conciencia en la otredad, se fomente la dignificación del OTRO y se trabaje de manera empática para entonces desarrollar las habilidades e inteligencias múltiples, según la Teoría de Gardner (2011, pp.39-49). En estos espacios se debe replantear a la educación como un proceso continuo y comunitario, basado en la colaboración, el respeto, la corresponsabilidad, la asertividad y la creatividad a partir de la libertad y el desarrollo del SER. En esta propuesta pedagógica, todos los conocimientos y las asignaturas deben tener la misma importancia y se promueve la transversalidad para entender a nuestra realidad.

Por otro lado, es relevante mencionar que uno de los detonantes para llevar a cabo clases con el modelo *Kú-Naif* fueron las propuestas que se plantearon en el *Congreso de Innovación Educativa en Dakar 2012*, donde se reflexionó respecto a la importancia de voltear hacia la cultura, los valores, la diversidad y las diferentes riquezas de América Latina como referentes para promover una educación en la que se brinden soluciones que contrarresten la situación de crisis en que nos encontramos como humanidad (Hernández y Díaz, 2013, pp. 97-98).

Con esta reflexión, se pretende voltear y revalorar los orígenes y la sabiduría ancestral, lo que nos permitirá generar vínculos sociales entre especies, con la tierra y con la naturaleza para poder retornar a la esperanza de convivir respetando la otredad, pero no para abusar de ella, sino para aprender a reconocernos, a correlacionarnos y a respetarnos (Hernández y Díaz, 2013, pp. 97-98).

Estamos en un momento crucial para que las culturas y propuestas alternativas desde América Latina, incluso América Nativa<sup>6</sup>, puedan ser verdaderas respuestas ante los modelos educativos hegemónicos que velan más por los intereses mercantiles que por un desarrollo equitativo y dignificante para las diferentes poblaciones que convivimos en el orbe.

3 A “otredad” me refiero a todos los seres vivos y objetos con los que convivimos quienes conformamos el planeta.

4 Es importante mencionar que este modelo de clase *Kú-Naif* está en plena experimentación y sistematización.

5 Modelo educativo diseñado por el autor de este artículo durante su gestión como Director Técnico de nivel bachillerato en una escuela incorporada al CCH-UNAM, (2009-2015).

6 América Nativa se refiere al conjunto de poblaciones originarias que habitan en el continente americano.

Después de haber impartido clases en escuelas rurales indígenas, en barrios urbano marginales, instituciones religiosas y diversos modelos educativos; (Montessori, freirianos, marxistas y el CCH) percibo que, como comunidad, nos falta mucha humildad y determinación para transformar las prácticas educativas fabriles, donde el profesor parece un patrón o hasta un capataz, donde “el tiempo es oro” y cada hora tiene una actividad específica, donde a los estudiantes se les ve como alumnos tipo obreros que deben cubrir jornadas, conocimientos e ideologías específicas para ser buenos estudiantes, que por cierto, es aquel que acata, que entrega todo, que no falta, que no descansa, que entrega los trabajos con calidad de excelencia, el que no habla mucho en clase y que obedece lo que dice el profesor, quien además, se encuentra gran parte del tiempo al frente de los alumnos encerrados en un aula, donde se ven ubicados en filas dándose la espalda (Freire y Shor, 2014, pp. 35-52).

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

En las prácticas educativas tradicionalistas, el alumno que sabe, según el criterio y emocionalidad del profesor, pasará, y el que no, se irá a cubrir horas para demostrar que sí sabe a partir de un instrumento llamado examen, el cual regularmente es un mecanismo de medición individualizante que tensa, estresa y determina si sabes o no, como si eso fuera la única y verdadera educación. Desde el punto de vista y parámetros de esta propuesta de modelo educativo, el examen en realidad es una forma enciclopédica, limitada, memorística que promueve más el cumplimiento que la convicción para aprender.

Quizá esta perspectiva parezca drástica, pero así fue considerada por Eduardo Galeano (1998), quien asume que las escuelas se vuelven semilleros y expendios de formación de alumnos limitados a llenar las vacantes de empresas, fábricas e instituciones para obedecer órdenes y ser empleados de excelencia<sup>7</sup>.

Lo anterior justifica el diseño del modelo llamado Sistema Pedagógico para la Trascendencia (SIPET), con una propuesta metodológica llamada *Kú-Naif* (inocencia sagrada), para impartir clases rumbo a una educación fraterno-significativa en comunidad. Se trata de una alternativa educativa, en donde además, el tedio deja de ser una constante en cada clase, tanto para los estudiantes, como para los educadores.

<sup>7</sup> El escrito de Galeano *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés* es uno de los detonantes y motivaciones para comenzar el proceso de construcción del modelo educativo SIPET y del modelo de clase *Kú-Naif*. Es un texto crítico respecto a los alcances y los propósitos reales que promueven los diferentes sistemas educativos hegemónicos, sobre todo en los países occidentales.

# La ejecución del modelo *Kú-Naif*

En el modelo *Kú-Naif* se trabaja en pequeños grupos colaborativos donde se promueve la tolerancia, el respeto a las diferencias, los valores, la democracia, la sustentabilidad, las evaluaciones en colectivo, el aprendizaje paulatino sin prisas, respetando los ritmos y tiempos de cada integrante; no se califica porque no somos jueces; somos un binomio donde se enseña al mismo tiempo que se aprende.

En este modelo se le da más importancia a la formación continua que a la calificación, se hace un mayor énfasis al SER que al tener, se busca más la colaboración que la competición, se fomenta la salud biopsicosocial en vez de la enajenación y la alienación, se practica más el compartir que el comprar, se alude más a la humildad que al ego. Estos son los principios para poder educar a personas autónomas, conscientes y comprometidas con su realidad histórica y social, en el entendido de que la formación del individuo con conciencia de comunidad es una apuesta hacia la resolución favorable de prácticamente cualquier aspecto de la humanidad.

Lo primero que debemos hacer para lograr sembrar los principios antes mencionados es tener voluntad, fe, formarse como docente-tutor, analizar y de-construir lo aprendido para entonces comenzar una nueva edificación hacia la dignidad educativa propia y ajena. En ese contexto es que existe la apertura a un proceso hacia la liberación de prácticas educativas coercitivas, unidireccionales, como Freire (2008) lo señala, donde “el que sabe” (el profesor) deposita su “sabiduría” al que no sabe (el alumno que “no cuenta con los conocimientos necesarios o adecuados” y le falta iluminación). Implica reflexionar y abandonar los modelos positivistas, bancarios, fabriles o empresariales, donde las escuelas funcionan más como una fábrica o empresa, que como un espacio de formación para el desarrollo del ser, aprender, hacer y convivir (Freire, 2008, pp.75-101).

El modelo *Kú-Naif* se ocupa más del desarrollo y conocimiento del ser, que en las calificaciones, las cuales son limitadas, subjetivas y en muchas ocasiones arbitrarias (a varios nos ha tocado obtener un 10 de calificación casi sin esfuerzo y un 5 o 6 obtenidos con sacrificios).

La propuesta genera corresponsabilidad, confianza, integración, aceptación, respeto, armonía, participación y gusto de realizar las actividades, que rara vez se repiten. Así también, se convierte en una clase tutorial donde se orienta a los estudiantes con la escucha activa, el reconocimiento del OTRO, la cordialidad y la igualdad.

A continuación, quiero compartir cómo ha transcurrido la primera clase bajo este modelo, además de referir las manifestaciones y los propósitos del modelo *Kú-Naif*, que no sólo se puede emplear en las ciencias sociales, pues como se ha mencionado, no es exclusivo de éstas.

Desde la primera clase se sensibiliza a los alumnos a partir de dos cuestionamientos: “¿Cómo te sientes respecto a comenzar este nuevo curso?” y “¿cuál es tu clase ideal, la metodología de clase soñada?” Las respuestas han sido variadas; desde lo más clásico, formal, controlador y conservador, hasta lo más liberador: cursos sin tareas, sin exposiciones aburridas, sin libros de texto, clases fuera del aula, sin que el profesor se la pase hablando, etcétera. Y es de esta última manera como funciona el modelo *Kú-Naif*. Parecería que esto determinaría un destino inadecuado, pero nos hemos percatado quienes lo aplicamos (con este nombre o con otro) que pasa lo contrario, puesto que el estudiante se siente en confianza, valorado, reconocido sus capacidades, habilidades, emociones, alcances y administración de tiempo; ello conlleva una forma de aprender de mejor manera.

En este modelo el profesor-educador funciona como un orientador, un catalizador, un motivador, un asesor y un conciliador que va construyendo los aprendizajes de manera compartida a partir de los conocimientos, necesidades y motivaciones de los estudiantes. Tal situación hace que los integrantes del grupo se apropien de la clase, se empoderen a partir de entender su propio “ser”, se conviertan en los protagonistas y se genere un ambiente armónico, no inquisitorial o rígido.

## Los ocho propósitos del modelo *Kú-Naif*:

- 1 El estudiante se inserta en una cultura educativa con prácticas, actitudes y estrategias colaborativas, significativas, equitativas, activas y dignificantes en donde se promueve el diálogo, la participación, la inclusión, la sustentabilidad, la perspectiva de género y la conciliación, partiendo de generar un ambiente armónico y democrático, se reconoce la multiculturalidad y se respeta la libertad de expresión.
- 2 El profesor desarrolla el pensamiento crítico y situado para crear alternativas didácticas en la práctica docente, mismas que impactan y trascienden a la provocación del pensamiento crítico del estudiante, quien genera sus propias estrategias de aprendizaje.
- 3 El profesor genera en el estudiante el desarrollo de aprendizajes, habilidades y estrategias para lograr una práctica educativa desde un contexto situado e integrado a la realidad de quienes conforman el grupo y en el contexto actual de América Latina, como un territorio diverso y multicultural, fragmentado y a su vez vinculado por idiosincrasias, aspectos culturales, imaginarios, procesos históricos y problemáticas –en ocasiones semejantes.
- 4 El estudiante participa conscientemente de la promoción de valores tales como: el respeto a la otredad, la tolerancia, el diálogo, la diversidad, la constancia y la participación colaborativa en equipo, entre otros.
- 5 El estudiante construye su conocimiento y habilidades cognitivas, pedagógicas, emocionales y creativas a partir de las asignaturas previas (conocimiento adquirido), de la información propuesta y de dinámicas realizadas en el aula. El profesor, a su vez, se vale de diversas estrategias didácticas para que éste aprenda y sea consciente de su actuar en el proceso histórico actual y también comprenda que somos historia viva y sujetos de la historia.

- 6 Se apoya al estudiante a desarrollar inteligencias y habilidades múltiples, con procedimientos propios de la docencia, en donde el alumno desempeña un papel activo en el proceso de construcción de conocimientos.
- 7 El estudiante aprende a llevar a cabo una reconstrucción o recodificación del conocimiento y a partir de diversas estrategias sigue múltiples opciones generando un pensamiento divergente para establecer y lograr metas claras.
- 8 El estudiante concibe a los procesos de enseñanza y aprendizaje como las intervenciones que facilitan la construcción de estrategias, donde el docente pone a punto su conocimiento y dominio de la disciplina, así como su capacidad como diseñador de situaciones de aprendizaje y, sin menoscabo de su libertad de cátedra, contribuye a que los alumnos descubran el proceso de estructurar, sistematizar, exponer, comprender y explicar el saber pedagógico.

Para aproximarse al perfil del egresado del CCH, conviene que las asignaturas se instrumenten en la modalidad de taller interactivo de discusión con la creación de estrategias didácticas, de planeación y de evaluación.

En síntesis, en el modelo *Kú-Naif* se percibe a los estudiantes como personas y no como matrícula o seres despersonificados que sólo van a la escuela a pasar con notas favorables. En comunidad, se programa tomando acuerdos, se emplean distintas estrategias didácticas con las que se pueda aprender –casi sin darse cuenta– a partir de actividades donde desarrollan habilidades como la toma de decisiones, la creatividad, el consenso, es decir, los estudiantes son los constructores y protagonistas de su aprendizaje orientados por el su profesor.

## Referencias

- Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Estrada, A. (2014). *Sistema Pedagógico para la Trascendencia: Manual del Modelo Educativo*. México: Sin publicar.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2011). *La Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. México: Paidós Iberoamérica.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- González, A. (2009). *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*. México: Kairós.
- Hernández, J. y Díaz, M. (2013). *Aprendizaje situado: transformar la realidad educando*. México: Grupo Gráfico Editorial.

# Una invitación a la lectura de *Didáctica de la Filosofía*\*

## An Invitation to a Reading of Didactics of Philosophy

Ángel Alonso Salas

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de  
Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Todo aquel egresado de la licenciatura en Filosofía que ha incursionado en la docencia, se ha enfrentado a las cuestiones de diseñar e impartir un curso de Filosofía, Ética, Lógica o alguna de sus modalidades a nivel de secundaria o medio superior. Una vez que ha superado el saber cuánto le pagarán por su labor docente, se encuentra envuelto en una serie de problemáticas para las cuales no fue preparado en la universidad, y se ve obligado a ir “sacando” de manera abrupta los trámites y requisitos solicitados, tales como la planeación de la clase, la evaluación de los trabajos de los alumnos, la acreditación de ciertos cursos y exámenes, y tratar de incorporarse lo más rápido posible a la vida académica,

---

\* Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez (coords.) (2010) *Didáctica de la Filosofía*. Barcelona: Ed. Graó.

burocrática y administrativa que está detrás de la impartición de una clase. En este orden de ideas, recomiendo ampliamente la lectura del texto *Didáctica de la Filosofía* que coordinan Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez, en la medida en que explican de manera crítica todo lo que implica la enseñanza de las asignaturas filosóficas y comparte estrategias y actividades que valdría la pena aplicar con sus debidas modificaciones en nuestro contexto educativo. Para los fines de esta recomendación de lectura, solamente se hará mención de qué trata dicho texto para motivar al lector a que revise este ejemplar que, sin lugar a dudas, es menester tenerlo como referencia en el quehacer filosófico y educativo.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Alberto Revenga menciona los puntos a favor y en contra de la didáctica y la filosofía, así como también las diferentes maneras de entender la relación entre éstas, a saber, los modelos epistémicos, formativos y pragmáticos. Dicho autor sostiene que:

Es conveniente que los profesores de Filosofía nos preguntemos por el trasfondo de nuestras prácticas; es decir, qué teorías, pensamientos, creencias y convicciones las fundamentan, las animan, las justifican, las dotan de sentido. Clarificar el sentido de la enseñanza filosófica y construir su puesta en escena (didáctica) es una tarea filosófica que no debemos relegar ni postergar. No hay nada más alejado de lo filosófico que la práctica mecánica, que la recurrencia permanente, los automatismos y las inercias sólidamente instalados. Tales conductas objetualizan al docente, al tiempo que cosifican la actividad filosófica al ofrecerla constituida, cerrada a la posibilidad, alejada de su naturaleza creativa. (Cifuentes y Gutiérrez, 2010, pp. 11-12)

Por su parte, José María Gutiérrez afirma que debido a que educar es un proceso de socialización inherente al ser humano, debe existir de parte de las instituciones educativas y del Estado “un compromiso con la sociedad a la que sirven: formar profesionales para la educación” (Cifuentes y Gutiérrez, 2010, p. 37). Dicho autor explica gran parte de los asuntos que implica la profesión docente, entre los que destaca la estructura burocrática y formal, la diversificación del rol docente, la feminización del sector docente, el aislamiento y falta de control externo, y la horizontalidad y rasgos psicológicos. Así mismo, hace referencia a los cambios que se han dado en el sistema educativo español debido a la implantación de algunas leyes, analiza las competencias de docentes y alumnos y cómo todo ello ha desembocado en la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, donde se resalta el papel cosmopolita de la filosofía. Cabe resaltar que situaciones muy parecidas a lo que ha sufrido España se han dado desde hace dos sexenios en nuestro país con las Reformas de Educación que ha impulsado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en todos los niveles educativos.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

En el tercer capítulo, Julián Arroyo menciona de las técnicas cuantitativas y cualitativas, y explica la manera en que los análisis y evaluaciones de un aspecto puntual, autoevaluación, así como también las competencias básicas y su evaluación están imbricadas en el proceso de la evaluación, donde dicho proceso “incluye variables tanto externas como internas, como la atención, el grado de interés, las expectativas de sujeto, etcétera, e incluso, la situación, tanto física como mental o psicológica, del sujeto que tiene que aprender” (Cifuentes y Gutiérrez, 2010, p. 60).

Por su parte, Juan de Dios Lasterra lleva a cabo un interesante análisis de la manera en que se emplea la metodología de la asignatura de Historia de la filosofía, en donde el primer problema que se plantea es la “concreción del objetivo primordial de su enseñanza: enseñar a filosofar o enseñar los sistemas conceptuales de las diversas filosofías. Es cierto que al enseñar filosofía no podemos dejar de pretender que ninguno de los estudiantes (como personas inteligentes y libres) quede exento

de pensar en la realidad personal, social y cultural en la que se está inmerso; es decir, que nadie deje de filosofar, en sentido amplio" (Cifuentes y Gutiérrez, 2010, p. 85). Por tal motivo, el autor explica todo lo referente a la planificación, las estrategias, los recursos didácticos y la evaluación. Pone de ejemplo el diseño de una secuencia de enseñanza aprendizaje con mapas conceptuales, método dialógico, análisis de tareas, portafolios, disputa-ción, comentario de textos y ejemplos muy ilustrativos, que apoyan el diseño de la asignatura en cuestión.

Emília Olivé explica que a raíz de los cambios curriculares establecidos por la LOE, la asignatura de Filosofía y Ciudadanía se ha convertido en materia obligatoria en el primer curso de bachillerato. Debido a que la carga horaria es de dos horas a la semana, el docente se enfrenta ante la dificultad de privilegiar la enseñanza de la Filosofía en lugar de la de Ciudadanía, en la medida en que esta última ha sido impartido, en el nivel secundario. Dicha autora también hace mención de las actividades de enseñanza-aprendizaje, las clases magistrales, los comentarios de texto, libro de texto, dossier, lectura de obra filosófica, debates, disertaciones, análisis de películas, encuestas, ejercicios sofísticos, *webquest* y otros recursos o materiales de trabajo, entre los cuales llama la atención la "cocina filosófica", donde:

El alumnado se divide en grupos de tres o cuatro personas y se pide que se elabore una "receta para cocinar un filósofo o una filósofa", a imitación de una receta convencional; por ejemplo: título de plato ("croquetas de... [filosofía]"); lista de los ingredientes y las cantidades necesarias (200 g de curiosidad, 30 g de dudas, etc.); modo de elaboración y cocción; presentación del plato e indicaciones para su degustación. (Cifuentes y Gutiérrez, 2010, p. 111)

En la parte final del libro, Carmen Merchán muestra un ejemplo de planificación del curso de la asignatura Educación ética-cívica del cuarto curso de ESO muy elaborado y el desarrollo de todos los aspectos y temas a cubrir del curso. Y Jesús Pinchel lleva a cabo planificaciones, estrategias y recursos didácticos para la asignatura de Educación para la ciudadanía e Historia y cultura de las religiones, en donde realiza una reflexión sobre el curso a partir del currículo de mínimos, la situación real de España por región, los objetivos, competencias y metodologías.