

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN.....	3
HISTORIA	
Presentación del texto: Enseñanza de la historia desde el presente:	6
sustento teórico del enfoque del área de Historia Paulina Suárez Pérez	
Enseñanza de la Historia desde el presente:	8
Sustento Teórico del enfoque del área de Historia Academia de Historia	
¡Hagamos Historia!	31
Claudia Patricia Carmona Arcos Alma García Hernández Cristina Sánchez Calderón Carlos Rodríguez Venegas	

LENGUA Y LITERATURA

Posibilidades del Producto-Meta	48
Agustín Rivero Franyutti	
Acercamiento a la poesía	63
Alma Delia Arroyo Fuente	
Consolidando la escritura	65
Javier Acosta Romero	

MATEMÁTICAS

Conteo y divisibilidad	73
Gualberto Padilla Valle	

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

La tutoría	80
Maria del Socorro Martínez Arango	

INVITACIÓN	86
-------------------------	----

PRESENTACIÓN

El Instituto de Educación Media Superior, en la búsqueda constante por fortalecer el proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, impulsa la publicación de documentos que coadyuven con el trabajo académico de los docentes. Muestra de ello son el conjunto de programas de estudio de las diversas asignaturas del plan de estudios, así como libros para maestros y cuadernos de trabajo para los estudiantes, elaborados en coordinación con las diversas academias para apoyar los procesos educativos en los diferentes espacios académicos de nuestro sistema escolar.

Como parte de esta tarea institucional me permito presentar la publicación de la serie *Cuadernos de Apoyo a la Docencia* que tiene como objetivo general publicar el conjunto de estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes para sus tareas educativas,

y propiciar con ello la interrelación de los diversos actores educativos de las áreas de conocimiento de nuestra propuesta curricular.

Con esta publicación, se abre un foro académico para compartir la reflexión derivada de la rica experiencia docente de los académicos de nuestro sistema educativo, así como de aquellos especialistas vinculados al ámbito de la educación media superior, que nos hagan partícipes de sus aportaciones e inquietudes didácticas y pedagógicas tendientes a fortalecer la práctica educativa docente.

Con la seguridad de que los trabajos que se publiquen coadyuvarán para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, les reitero la invitación para seguir colaborando en los siguientes números, seguros de que ello redundará en el fortalecimiento y consolidación de nuestro modelo educativo.

Mat. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo

Directora General

INTRODUCCIÓN

La propuesta educativa del Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, tiene como propósito fundamental proporcionar a los estudiantes los conocimientos suficientes para adquirir una cultura científica y humanística general, así como propiciar el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para una formación básica y sólida que les permita continuar con su educación, sea en el ámbito escolarizado o en el laboral. Como parte de este proceso de formación y a partir de centrar la actividad educativa en ellos, se busca desarrollar su capacidad de asumir la responsabilidad de su propia educación en el transcurso de su estancia en nuestra Institución.

Para lograr esta formación planteada no basta con hacerla patente en un proyecto educativo o plasmarla en un plan de estudios, tampoco es un proceso innato al cual llegue el estudiante a partir de transitar por los diferentes ciclos o niveles escolares de un sistema educativo, es resultado de prácticas educativas concretas con un programa de estudio definido y en donde el educador es el responsable de dirigir los procesos educativos en los que participa el educando.

Atendiendo a esta premisa educativa básica, la tarea de reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes forma parte del conjunto de trabajos tendientes a fortalecer nuestro modelo educativo, los cuales fueron iniciados con la revisión y ajuste de los programas de estudio, y que han propiciado el continuar con un análisis y reflexión de los procesos de evaluación de los aprendizajes y la construcción de un sistema de atención tutorial que tome en cuenta las necesidades educativas del estudiante, asimismo replantear aspectos académicos propios del trabajo docente que requieren atención para mejorar los procesos educativos al interior de nuestra Institución.

Si bien, dentro del marco curricular de la propuesta educativa de nuestro bachillerato, se tiene claro el *para qué* y el *qué enseñar*, a partir de lo explicitado en el perfil de egreso de cada uno los programas de estudio y del conjunto de contenidos y objetivos considerados en las asignaturas, es importante continuar con el esfuerzo de documentar el *cómo enseñar* de la mejor forma, a partir de la recuperación de la rica experiencia de nuestros profesores.

Por ello resulta importante, en relación con los propósitos curriculares y con los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio de las asignaturas, reflexionar y recuperar de forma sistemática el conjunto de estrategias de enseñanza que han permitido o tienen la potencialidad de lograr un aprendizaje significativo, posibilitando al docente, en este mismo proceso, reconocer y elegir el tipo de soluciones diseñadas en su actividad didáctica para que sus estudiantes aprendan.

A partir del conjunto de intenciones señaladas, es que el Instituto de Educación Media Superior, inicia la publicación de los Cuadernos de Apoyo a la Docencia con los siguientes propósitos:

- Recuperar diversas estrategias didácticas, cuya articulación a objetivos de aprendizaje de los programas de estudio de las asignaturas, permitan alcanzar los propósitos de formación establecidos.
- Diseñar diferentes formas de enseñanza para lograr que el estudiante construya aprendizajes significativos y desarrolle las competencias necesarias para su fortalecimiento académico.
- Sistematizar el conjunto de saberes que los docentes construyen día con día a través de su quehacer educativo, permitiéndoles perfeccionar su práctica educativa.

- Socializar las diversas formas de enseñanza producidas a partir de la experiencia docente, con el fin de compartir estrategias de trabajo que fortalezcan las tareas educativas cotidianas y propiciar la interacción entre las áreas disciplinares.
- Dar a conocer diversas reflexiones, planteamientos o contribuciones que diversos especialistas del campo de la educación o de área afines, han realizado al ámbito de la educación media superior.

De esta manera, esta serie de cuadernos de apoyo permitirán documentar el saber acumulado en estos primeros años de nuestro modelo educativo, a la vez que posibilitarán conocer y reconocer la creatividad que cada uno de los docentes pone en juego al establecer la metodología de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje, permitiendo crear puentes conceptuales y didácticos para un posible diálogo interdisciplinario.

En este primer *Cuaderno de Apoyo a la Docencia*, se integran estrategias de las áreas de Planeación y Organización del Estudio, Lengua y Literatura, Historia, Matemáticas y un documento elaborado por la Academia de Historia, en coordinación con la consultora del área, en el cual se establecen los fundamentos teóricos y metodológicos de su programa de estudio, así como un artículo

del consultor del área de Lengua y Literatura, que tiene como objeto de reflexión, los encuentros entre lo planteado por Philippe Perrenoud, y la propuesta de enseñanza del nuevo programa de estudio de Lengua y Literatura.

Es importante señalar que varias de las estrategias presentadas son de carácter individual o producto del trabajo colegiado de las academias, para lo cual han contado con la orientación de los integrantes del equipo de apoyo a la docencia en el ámbito disciplinar y del equipo de apoyo a la docencia en metodología educativa.

Sirva el presente *Cuaderno de Apoyo a la Docencia*, para exhortar a todos nuestros académicos a seguir colaborando con las estrategias creativas de su enseñanza y establecer con ellas los principios que continuarán haciendo posible una enseñanza acorde a nuestro modelo educativo, para fortalecer el trabajo que, día con día, realizan con la aspiración de atender las necesidades educativas de nuestros estudiantes.

Lic. Armando Ocampo Sosa
Director Académico

PRESENTACIÓN DEL TEXTO:

Enseñanza de la historia desde el presente: sustento teórico del enfoque del área de historia

Paulina Suárez Pérez ¹

Ante la preocupación de los docentes por dar a conocer por qué se enseña historia desde una visión distinta e innovadora en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del D. F. (SBGDF), surgió la preocupación de analizar, comprender, apropiarse y sustentar el enfoque del área.

Después de analizar el “Enfoque General del Área de Historia”, el cual marca las bases del programa, cómo abordarlo y algunas directrices importantes para enseñar la historia desde el presente y a partir de los nuevos enfoques historiográficos, principalmente la Historia Cultural; se tomó la decisión de sustentar desde los elementos teóricos y epistemológicos el enfoque y por ende el propio programa de estudios de esta disciplina.

La intención primaria era que al interior de la academia quedara claro y fuera pertinente dicho enfoque, sobre todo durante el proceso que se llevó a cabo para modificar y adecuar los programas de estudio.

Por tal motivo, nos dimos a la tarea de buscar información, intercambiar bibliografía y redactar algunos de los apartados que posteriormente dieron origen a un primer borrador.

Entre los maestros que participaron en esta primera etapa trabajando de manera estrecha con la consultora, y sin ánimo de omitir a ninguno, estuvieron Susana Meneses, Gustavo Santillán, Heladio Castro, Baltasar Hernández, Nidia Pech, Rubén Benavides, Nora Crespo, Carmen Díaz, Irma Hernández, y Clara Rivera.

¹ Licenciada en Historia por la Universidad Iberoamericana y con maestría en Educación por la Universidad Marista. Con experiencia en docencia en la Universidad Iberoamericana y Universidad Marista en asignaturas como Historia de México, Historia Universal, Historia del Arte, Historia de las culturas, Estructura socioeconómica de México, Análisis socio-político de México entre otras. Como investigadora ha publicado: “Una Construcción con Historia. Santo Domingo de Guzmán Mixcoac” y “The History of sport in Mexico”. Desde 2001 se desempeña como consultora del área de Historia, en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

Posteriormente ese primer borrador fue entregado a los maestros que eran enlaces de academia, se revisó en las reuniones de academia de plantel, hicieron observaciones, comentarios con los cuales se enriqueció el documento. Por lo cual decidimos que es un texto de la Academia de Historia y de difusión; pues a través de éste el resto de los docentes-tutores del Sistema, así como de otras instituciones

podrán conocer cómo se hace y enseña historia aquí, y el por qué de “vivenciar, interpretar, revivir y humanizar a la Historia”.

Este texto pretende abarcar los puntos que se encuentran expuestos y conforman el “Enfoque del Área de Historia” de esta manera se explica y argumenta el por qué se enseña historia en el SBGDF, desde el presente y a partir de los nuevos enfoques historiográficos.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE EL PRESENTE: Sustento teórico del enfoque del área de historia

Academia de Historia²

Este ensayo está dirigido principalmente a los docentes-tutores que integran la Academia de Historia, y en segundo lugar a todos aquellos actores que forman parte del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, así como a los maestros de otras instituciones interesados en conocer cómo enseñamos, aprendemos y hacemos historia aquí.

Ante una preocupación común de los docentes-tutores de historia por apropiarse, del programa de estudios de las asignaturas que conforman el área,³ como herramienta para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vio la necesidad de sustentar desde los aspectos teóricos y epistemológicos el enfoque de esta área, por

ser la base de los programas de estudios y en el cual se plantea cómo se abordará la disciplina y qué perfil se pretende lograr desarrollar en los estudiantes.

Por ello se explica por qué se enseña esta disciplina desde las nuevas perspectivas historiográficas, así como desde los nuevos paradigmas de la enseñanza y aprendizaje; es decir se trata de la fundamentación sobre la relación de enseñar historia desde las nuevas corrientes historiográficas y la empatía que existe con la Propuesta Educativa del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), la cual busca que la educación sea incluyente, integral y acorde a las necesidades de los estudiantes que son la razón de ser de esta Institución.

² Este trabajo fue elaborado por la Academia de Historia bajo la coordinación de la Lic. Paulina Suárez Pérez, consultora del área.

³ Hasta el momento el Programa de Historia está compuesto por cuatro asignaturas obligatorias que se imparten del 3° al 6° semestre y una materia optativa que puede impartirse tanto en 5° como en 6° semestre. Las asignaturas fueron diseñadas desde los puntos del enfoque y es por ello que se titularon con nombres atractivos para los estudiantes (tal como lo hacen los historiadores culturales) y que abarquen la simultaneidad de los procesos históricos: *Invitación a la Historia: Historia Viva, Tiempos Modernos: De la Guillotina a la Televisión (del siglo XVIII a 1950 aprox.)*, *Entre el castillo, el monasterio, el campo y los grandes viajes, Murallas y Pirámides: Interpretación simbólica y relación entre zonas culturales de la Antigüedad* y finalmente la materia optativa *Historia Entretejida: Historia Cultural de la Ciudad de México (siglos XIX y XX)*

El texto está dividido en ocho apartados, los cuales explican cómo está conformado el enfoque general del área; ya que las características de los elementos que se exponen clarifican y delimitan qué conocimientos, habilidades y actitudes se pretende que los estudiantes desarrollen al estudiar historia, como parte no sólo del perfil de egreso de la disciplina, sino del bachillerato en general.

Los apartados son:

- I. Cómo se ha hecho historia. Coyuntura historiográfica compleja
- II. Nuevos enfoques historiográficos para la enseñanza de la historia
- III. Enseñar historia desde el presente
- IV. Aprender historia por procesos
- V. La historia se enseña para construir conocimiento: Los aprendizajes significativos hacen sujetos históricos
- VI. ¿Interdisciplina, multidisciplina o transdisciplina en la enseñanza de la historia?
- VII. Apertura para una nueva enseñanza de la historia
- VIII. A manera de conclusión

I. Cómo se ha hecho historia. Coyuntura historiográfica compleja

El derrumbe del “socialismo realmente existente”, que comenzó a finales de la década de los 80’s del siglo pasado propició una severa crisis de paradigmas historiográficos hasta entonces predominantes.

Entre los principales rasgos de esta crisis pueden señalarse los siguientes:

- a) *Crisis de los paradigmas dominantes.* El método marxista fue severamente cuestionado y muchos investigadores se apresuraron a descartarlo definitivamente como alternativa para explicar la realidad. Sin embargo, la crisis afectó también a la corriente de los Annales, que se vio obligada a iniciar un acelerado proceso de renovación.
- b) *Revisionismo a diestra y siniestra.* La crisis favoreció un revisionismo múltiple que incluyó temas, métodos y enfoques de la investigación histórica.

- c) *Relativismo*. Ante la ausencia de un paradigma que proporcionara certezas, empezó a manifestarse una fuerte tendencia a relativizar todo conocimiento histórico.
- d) *Fragmentación del conocimiento*. Quizá como nunca antes, empezó a ganar terreno la tendencia a realizar investigaciones históricas cada vez más específicas, lo cual trajo como consecuencia una excesiva especialización en ciertos campos del conocimiento. Se optó por modificar sustancialmente *la escala* de los estudios históricos, privilegiando la aproximación a micro objetos de estudio y haciendo prácticamente imposible cualquier tentativa de generalización. Esto ha traído como consecuencia serios problemas de comunicación entre los propios historiadores y la enorme dificultad para lograr síntesis del conocimiento, por demás necesarias. Los siguientes campos de investigación ilustran la multiplicación de tendencias historiográficas, que dan cuenta de formas distintas de concebir y de escribir la historia: Historia desde Abajo, Historia de las Mujeres, Historia de Ultramar, Microhistoria, Historia Oral, Historia de la Lectura, Historia Visual, Historia del Pensamiento Político, Historia del Cuerpo, Historia Medioambiental.⁴
- e) *Una intensa lucha por legitimar el quehacer de los historiadores*. Arrojadas en la novedad, surgieron múltiples formas de hacer historia que, con relativa rapidez, reclamaron su autonomía.
- f) *Diversas reivindicaciones*. La coyuntura resultó propicia para el regreso de la narrativa, forma discursiva que tanto había criticado *Annales*. Pero también regresaron la historia política y los estudios centrados en las grandes *individualidades históricas*.
- g) *La centralidad de la cultura*. A partir de significativos cambios históricos que se registraron en los años 60 del siglo pasado, la cultura adquirió una notable relevancia en los discursos históricos. Esta reorientación historiográfica es denominada, por historiadores como Josep Fontana, *el giro cultural*.⁵
- h) *La hegemonía de los discursos*. En años recientes se ha otorgado especial importancia a la forma de escribir la historia. El denominado *giro lingüístico* ha contribuido a colocar al lenguaje como un elemento central de reflexión. El lenguaje, con todos sus componentes, ha adquirido la categoría de una realidad metahistórica, que, sostienen sus impulsores, vale la pena ser

⁴ Peter Burke, *Formas de hacer historia*, segunda edición, Alianza, Madrid, 2001.

⁵ Josep Fontana, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2002, pp. 117-141.

analizada por sí misma. En nuestros días, la forma de escribir la historia parece ser más importante que sus contenidos.

- i) *Un intenso diálogo de la historia con otras disciplinas sociales.* Los historiadores han diversificado sus contactos con los profesionales de la literatura, la lingüística, la crítica literaria y la antropología.

Ante un contexto especialmente complejo como el que tenemos hoy día, es inevitable discutir en torno a la manera de concebir y de enseñar la historia.

II. Nuevos enfoques historiográficos para la enseñanza de la historia

Definir *Nueva Historia* es, desde luego, una tarea complicada. Sin embargo, pese a los riesgos que ello implica, hemos intentado identificar algunos aspectos que, a nuestro juicio, podrían incluirse en una definición preliminar:⁶

- a) Diálogo intenso de la historia con otras disciplinas sociales o humanísticas.
- b) Centralidad del individuo. Se pretende descubrir al individuo que se encuentra detrás de las estructuras y los procesos.
- c) Tentativa de superar la fragmentación del conocimiento que en los últimos años se ha agudizado en el campo de nuestra disciplina.
- d) Ruptura con explicaciones verticalistas y promoción de un trabajo horizontal y profundo. Se han dado importantes cambios en la forma de plantear los problemas de investigación histórica. Al mismo tiempo, se experimentan nuevas formas de aproximación a viejos problemas históricos.
- e) Redimensionamiento de la historia. Los historiadores reflexionan sobre la historia de colectividades más pequeñas o la historia de individuos, aparentemente intrascendentes.

⁶ Victoria Cirlot (compiladora), *Epopéya e historia*.

- f) Reorientación de la investigación histórica. La mirada de los historiadores se dirige hacia cuestiones que antes se consideraban irrelevantes.
- g) Multiplicación extraordinaria de los temas de investigación histórica. La muerte, la locura, el terror, los gestos, los lazos afectivos, el amor, la amistad o el sexo, son sólo unos cuantos ejemplos de los tópicos que concitan el interés de los historiadores contemporáneos.
- h) Una radical profundización de la dimensión humana de la historia.

Para avanzar en la caracterización de esta corriente denominada Nueva Historia resultan útiles las reflexiones que, al respecto, ha hecho Peter Burke, a partir de las cuales incorporamos algunos rasgos característicos de *La nouvelle histoire*:⁷

- a) La Nueva Historia es una corriente historiográfica que surge en Francia y que tiene importantes deudas con la école des *Annales*. Su principal impulsor ha sido el medievalista Jacques Le Goff.
- b) Se opone al “paradigma” tradicional (“historia rankeana”). Por tanto, la Nueva Historia rompe con la vieja historia política y se interesa por todas las actividades humanas. En consecuencia, el campo de investigación histórica se ha extendido considerablemente y los temas abordados por los historiadores son extraordinariamente diversos. Esta reorientación en el quehacer de los historiadores ha conducido a un evidente relativismo cultural. Uno de los principios en los que se sustenta el trabajo de la Nueva Historia es que la realidad es una construcción social y cultural.
- c) En tanto que los historiadores tradicionales privilegian la descripción de hechos históricos, los nuevos historiadores se interesan por el análisis de las estructuras.
- d) La historia tradicional concede gran importancia a las grandes individualidades en tanto que la nueva historia propone una “historia desde abajo”, que rescata a los individuos y colectividades que han sido excluidas del discurso historiográfico dominante.
- e) Los historiadores tradicionales le asignan una enorme importancia a los documentos para efectuar la reconstrucción histórica, mientras

⁷ Peter Burke (editor), *Formas de hacer historia*, segunda edición, Alianza, Madrid, 2001, pp. 13-22.

que los nuevos historiadores han roto con una concepción limitada de lo que es una fuente histórica y han multiplicado los recursos en los que el historiador basa sus estudios, entre los que destacan los elementos de prueba orales o visuales.

- f) En tanto que los historiadores tradicionales privilegian cierto tipo de causas para explicar los acontecimientos históricos, los nuevos historiadores han puesto especial énfasis en la multicausalidad.
- g) Mientras que para los historiadores tradicionales la objetividad era una pretensión casi sagrada, los nuevos historiadores procuran hacer explícita la subjetividad que, inevitablemente priva en sus investigaciones. Esto sería una consecuencia lógica del relativismo cultural al que nos hemos referido anteriormente.
- h) Mientras que en la historia tradicional la comunicación de los historiadores con los representantes de otras disciplinas era bastante limitada, los nuevos historiadores le conceden un gran valor al trabajo interdisciplinario. Al mismo tiempo, en virtud de la fuerza que ha cobrado la llamada “historia desde abajo” se valoran los discursos que sobre su propia historia genera la gente común y corriente.

El uso de los adjetivos, *vieja* (tradicional) y *nueva*, es sólo para referirnos a formas contrastantes de concebir y practicar la historia; sin embargo esto ha generado una discusión interminable. No puede establecerse con precisión el momento en que la novedad comenzó a abrirse paso. La idea de renovar, en ocasiones de manera radical, el trabajo de los historiadores se ha manifestado en muy diversos periodos. Los críticos de la *Nueva Historia* insisten con frecuencia en que los planteamientos de esta corriente de pensamiento no tienen la originalidad que sus promotores le han asignado.

Así, Peter Burke señala algunos de los problemas que actualmente enfrenta esta corriente en cuanto a su definición, fuentes, explicación y síntesis.⁸

En años recientes la *Nueva Historia* ha sido objeto de fuertes críticas. Uno de los historiadores que con mayor vehemencia señala las limitaciones de esta tendencia historiográfica es Josep Fontana, quien considera que ésta vive una profunda crisis, además que ha pasado de moda, que los escritos de sus principales impulsores no tienen ya el éxito de mercado que les caracterizó en un principio y que sólo mantiene una fuerte influencia en países *culturalmente dependientes* como Italia, España y México.⁹

⁸ Peter Burke (editor), *Formas de hacer historia*, segunda edición, Alianza, Madrid, 2001, pp. 23-36.

⁹ Josep Fontana, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2002, pp. 117-161.

III. Enseñar historia desde el presente

Partir del presente en la enseñanza de la historia se puede justificar de muy variadas maneras. Se trata de un recurso metodológico particularmente útil, como intentamos demostrarlo en las siguientes líneas. Para ello, es preciso advertir que el planteamiento no es tan novedoso o reciente como pudiera pensarse.¹⁰

Ante lo cual comenzamos con algunos señalamientos generales en torno a la coyuntura historiográfica actual; ya que la respuesta a este planteamiento involucra argumentos de distinto tipo, entre los que destacan:

- La necesidad de una modificación sustancial en la enseñanza de la historia, durante una coyuntura historiográfica especialmente compleja.

- Ruptura con la concepción tradicional de la historia. En las últimas décadas del siglo XX los investigadores y docentes han hecho importantes esfuerzos por construir la historia del presente. Ello implica trascender la vieja idea de que la historia es la “ciencia del pasado”, para presentarla como “la ciencia de las sociedades en el tiempo”. La historia tradicional abogaba por mantener el presente fuera de la reflexión histórica. Este argumento se apoyaba en la pretensión de objetividad, aunque al mismo tiempo tenía una clara connotación ideológica.¹¹
- La centralidad del presente. Jean Chesnaux propone una modificación radical en la relación entre el pasado y el presente. Para construir el conocimiento histórico es preciso partir de lo conocido y, en consecuencia, valorar la experiencia cotidiana. Así pues, estos dos elementos, el presente y lo cotidiano, se convierten en referencias ineludibles para el historiador.¹² Lo que Chesneaux plantea

¹⁰ Norma de la Plaza, Norma, Doralice Lusardi y María Susana Gasco, “Acercarse desde el presente al pasado” en *Novedades educativas en educación media superior*, año 15, número 149, mayo de 2003, pp. 30-32.

¹¹ Norma de la Plaza, Doralice Lusardi y María Susana Gasco, “Acercarse desde el presente al pasado” en *Novedades educativas en educación media superior*, año 15, número 149, mayo de 2003, pp. 30-32.

¹² Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? ¿A propósito de la historia y de los historiadores?*, Siglo XXI, doceava edición, México, 1991, pp. 60-70.

es reconocer abiertamente la primacía del presente sobre el pasado. Fontana sostiene que “...se quiera o no, se sea o no consciente de ello, el historiador trabaja siempre en el presente y para el presente...”.¹³ No se trata sólo de invertir la relación entre ambos términos. Como afirma Jean Chesneaux es necesario tomar en cuenta que la reflexión histórica es regresiva, es decir, funciona a partir del presente, de forma inversa al transcurrir del tiempo, y que ésta es su razón fundamental.¹⁴

La razón de que el presente tenga primacía sobre el pasado es porque únicamente el presente permite cambiar al mundo. Así la relación pasado-presente, debe ser sustituida por la relación inversa presente-pasado. Ésta debe ser explícita y, por tanto, politizada para que nos permita desmitificar y esclarecer los procesos históricos.

Eric Hobsbawm agrega a la relación presente-pasado, el futuro; entonces desde la perspectiva de la Nueva Historia la relación entre

presente y pasado adquiere particular significación. El análisis histórico incluye también la posibilidad de la predicción retrospectiva que nos llevaría a “la determinación de los marcos y, por consiguiente, los límites de las acciones humanas; a la distinción entre lo previsible y lo imprevisible y entre los diferentes tipos de previsión”.¹⁵

- **La construcción de conocimientos significativos a partir del presente.** La historia desde el presente y el constructivismo se refuerzan mutuamente. En años recientes los avances registrados en las ciencias de la educación han conducido a modificar sustancialmente la concepción del conocimiento, así como las ideas que predominaban sobre los papeles tradicionalmente asignados a docentes y alumnos.¹⁶
- **Revaloración de la cotidianidad.** Enseñar la historia de presente a pasado permite aprovechar la cotidianidad compartida por profesores y alumnos y establecer un

¹³ Josep Fontana, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2002, p. 202.

¹⁴ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Siglo XXI, 1991, p. 65.

¹⁵ Eric Hobsbawm, “Con la vista puesta en el mañana: la historia y el futuro”, en *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, 1997, p. 68.

¹⁶ Norma de la Plaza, Doralice Lusardi y María Susana Gasco, “Acercarse desde el presente al pasado” en *Novedades educativas en educación media superior*, año 15, número 149, mayo de 2003, pp. 30-32.

fructífero nexo entre la realidad vivida y el pasado. La cotidianidad podría concebirse como una síntesis histórica que, bien empleada, permite adentrarse en las profundidades de la historia. Ésta se convierte entonces en historia viva.¹⁷

- **La superación de la linealidad en la enseñanza de la historia.** Abordar la enseñanza de la historia del presente al pasado permite romper, desde el principio, con una concepción lineal de la historia y mostrar al alumno que el movimiento histórico no conduce, inevitablemente, al progreso. Josep Fontana sostiene que el modelo de crecimiento derivado de la concepción dominante de progreso no puede seguir siendo la base de la enseñanza de la historia. En consecuencia, propone sustituir la noción de progreso por la de “actualización”, lo que conduciría a “colocar el presente en una situación crítica”. El autor propone, entonces, ubicar al presente como centro de la reflexión, lo cual representaría una “revolución copernicana”.¹⁸ Una enseñanza que parte del presente es una valiosa herramienta para dejar atrás una

historia lineal, cronológica y unidireccional. Esto permitiría superar la enseñanza lineal de la historia, en la que partimos de un hipotético principio con el propósito de llegar, de manera ordenada, a la explicación de los hechos históricos que se han sucedido. Esta forma de abordar la enseñanza de la historia ha tenido el inconveniente de mantenernos atados a una cronología elemental, que se levanta como una barrera insalvable para encontrar nuevos y múltiples significados del conocimiento histórico. Podríamos señalar, incluso, que la enseñanza tradicional, que parte del pasado para aproximarse al presente, ha contribuido, de manera clara, al empobrecimiento de nuestra disciplina.¹⁹

- **La utilidad social de la historia.** Con gran optimismo, Fontana sostiene que el conocimiento histórico es especialmente relevante y que puede proporcionarle a los hombres enormes servicios, no sólo porque abarca lo humano en su totalidad, sino también por su proximidad con la vida cotidiana.²⁰

¹⁷ Norma de la Plaza, Norma, Doralice Lusardi y María Susana Gasco, “Acercarse desde el presente al pasado” en *Novedades educativas en educación media superior*, año 15, número 149, mayo de 2003, pp. 30-32.

¹⁸ Josep Fontana, *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992, pp. 130-143.

¹⁹ Puede resultar útil la lectura del cuento *La historia al revés*, de Giovanni Papini.

²⁰ Josep Fontana, *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992, p. 145.

- **El desarrollo de las capacidades de análisis y crítica del estudiante.** Enseñar historia de presente a pasado es perfectamente consistente con el perfil de egreso al que aspira el IEMS. Además de permitir el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes específicas en los alumnos, contribuye a la conformación de una conciencia histórica que les permite a nuestros estudiantes concebirse como sujetos históricos capaces de actuar en el presente y transformarlo.
- **La posibilidad de contribuir a que egrese de nuestros planteles un estudiante con conciencia histórica y capaz de incidir en la transformación de su presente;** es decir que se asuma como parte de la historia en su carácter de *sujeto histórico*. Historiadores como Jean Chesneaux sostienen que el pasado debe estar al servicio del presente, por lo que el conocimiento histórico ha de permitirle al individuo transformar su propia realidad; ante lo cual afirma que la memoria histórica no es neutral y que la dimensión política e ideológica de la historiografía debe ser explícita.²¹

Pero cómo lograr que el estudiante se asuma como parte de la historia; consideramos que la respuesta está en enseñarle *historia a partir de la vida cotidiana*, de su entorno inmediato. Para lo cual, es indispensable tomar en cuenta varios aspectos, mismos a continuación mencionamos:²²

- Propiciar que los estudiantes practiquen permanentemente, en el aula o fuera de ella, la investigación histórica.
- Transitar de la *macrohistoria* a la *microhistoria*, lo cual significa darle relevancia a la ciudad, la colonia o el barrio en la construcción del conocimiento. En torno a este asunto, recientemente se han generado interesantes propuestas sobre la forma en que podemos hacer uso del espacio histórico de manera más creativa. La ciudad, por ejemplo, puede convertirse en un fructífero eje estructurador del conocimiento, a la vez que facilita la armónica combinación de la actividad docente con las tareas de investigación. Los alumnos practican la investigación histórica y generan

²¹ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores?*, Siglo XXI, doceava edición, México, 1991, pp. 66-70.

²² Para el desarrollo de esta parte del texto ha sido fundamental la lectura del texto *Beber en la fuentes. La enseñanza de la historia en la vida cotidiana*, de José H. Svarzman. Ese trabajo de investigación constituye una propuesta orientada a la educación básica en Argentina. Sin embargo, nos ha parecido particularmente útil porque la mayoría de sus planteamientos pueden aplicarse también en otros niveles educativos. Cuando lo hemos considerado necesario, hemos hecho algunas acotaciones a partir de nuestra experiencia como profesores del IEMS y también algunas propuestas que, nos parece, enriquecerían nuestro trabajo como academia.

productos tangibles. Entonces, el espacio deja de ser un referente rígido y estático para convertirse en una categoría dinámica particularmente útil.²³ En aquí donde la historia oral es de gran utilidad.

- Pasar del análisis de las grandes estructuras y procesos al análisis centrado en el individuo. Esto implica una revaloración de la cotidianidad del sujeto y aún de su vida privada.
- La utilización, en ocasiones exhaustiva, de una gran variedad de fuentes históricas. Esto le permite al alumno aprender a criticar y a interpretar las fuentes y a generar, con el profesor como guía, un conocimiento histórico propio. El uso de fuentes históricas crea a la vez condiciones propicias para que señalen las posibilidades y límites de distintas corrientes historiográficas que han tenido especial relevancia en distintos momentos históricos.
- Partir de lo cotidiano permite, de acuerdo con las estrategias que el profesor ponga en práctica, crear una sólida base para

comprender también estructuras y procesos. Si bien se parte de la vida cotidiana, a lo que tendríamos que aspirar sería a una historia integral en la que no se desdeñara ningún componente sustancial de la realidad. Para ir más allá de lo cotidiano es sumamente importante la contextualización que el docente vaya construyendo con sus alumnos.

- Enseñar historia de presente a pasado y a partir de la cotidianidad exige poner en práctica un método eficaz. En lo que coinciden distintos especialistas es en la necesidad de definir *ejes temáticos sustanciales* que permitan ir organizando y estructurando el conocimiento.

Seleccionar estos ejes de aproximación constituye un buen antídoto contra la dispersión. A la vez, es necesario trabajar con conceptos estructurantes y principios educativos. Los conceptos estructurantes que propone Svarzman son: espacio geográfico, tiempo histórico y actores sociales. Los principios explicativos que el investigador argentino considera más apropiados son: las relaciones multicausales, la complejidad de los fenómenos y la diversidad de interpretaciones.

²³ Gabriela Augustowsky, Óscar Edelstein, Silvia Tabakman, *Tras las huellas urbanas. Enseñar la historia a partir de la ciudad*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

La complejidad de los fenómenos implicaría un análisis integral que involucraría cinco planos: político, social, económico, cultural e ideológico.²⁴ Una adecuada selección de contenidos y una inteligente definición de las estrategias de enseñanza son muy importantes para lograr la cobertura de los objetivos de cada una de nuestras asignaturas. Estos ejes actúan como articuladores que orientan el trabajo de docentes y alumnos.

- Enseñar la historia desde el presente, en esta relación presente-pasado-presente implica también desarrollar en los estudiantes la capacidad de *pensar históricamente*. Para ello, es preciso establecer conexiones múltiples (simultaneidad de procesos históricos, cambios, continuidades y rupturas, sincronía y diacronía de los acontecimientos, empatía y respeto por el pasado, por citar algunos); para así hacer del cuestionamiento una práctica sistemática.

Ante la complejidad que implica la capacidad de pensar históricamente nos hemos dado a la tarea de incorporar sugerencias que pueden resultar útiles cuando se desciende al plano operativo, es decir al de la enseñanza o didáctica de la historia:

- a) Seleccionar los hechos de la vida cotidiana que se emplearán como base según los objetivos de aprendizaje de cada uno de los programas. Esta definición es muy relevante, pues los aspectos de la cotidianidad que se elijan han de permitir hacer conexiones múltiples para ir ordenando y estructurando el conocimiento de manera más apropiada.
- b) Partir de la vida cotidiana ha de permitir al docente enseñar conceptos, métodos y actitudes. Algunos autores, como H. Pluckrose, sostienen que es posible enseñar historia sin que la elección del lugar y el tiempo de referencia sean lo más relevante. Si bien proponen utilizar el pasado inmediato para establecer interconexiones con mayor facilidad, advierten también que este recurso no tiene la misma utilidad para todos los periodos históricos contenidos en el currículo.²⁵

Lo que nos interesa destacar, entonces, es el uso flexible e imaginativo que podemos hacer del tiempo histórico. Por lo que se refiere a los conceptos y categorías básicas para el análisis histórico, es importante señalar que no debemos entenderlas como algo dado y definitivamente establecido, sino como un elemento

²⁴ José H. Svarzman, *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Ediciones Novedades Educativas, Sao Paulo, 2000, p. 28.

²⁵ H. Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Ediciones Morata S. L., Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993, p. 19.

fundamental que es preciso construir con los estudiantes en los distintos espacios académicos.

- c) La selección apropiada de las fuentes que se utilizarán en clase es otra cuestión particularmente relevante. Será preciso trascender la información que los textos proporcionan para lograr un conocimiento histórico más completo.
- d) La construcción, entre docentes y alumnos, de las principales categorías de análisis histórico es otra parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las nociones de cambio, continuidad y simultaneidad son especialmente útiles.
- e) Es importante planificar contenidos de tipo procedimental y hacer de la investigación un ejercicio permanente.
- f) Es recomendable también el empleo de diversas fuentes, en las que incluso se incluyan interpretaciones históricas contrastantes, con el propósito de fomentar el debate y la discusión durante las clases. Así pues, los criterios de selección de las fuentes que serán empleadas como apoyo didáctico son muy importantes. La lista

de fuentes puede ser interminable. Por ahora, mencionaremos las siguientes: cartas, memorias, textos oficiales, relatos de viajes, textos periodísticos, informes, listas o registros, textos de historiadores, fotografías, caricaturas, ilustraciones o dibujos, propagandas, chistes, croquis o planos, objetos, testimonios orales y obras de arte.²⁶

- g) Igualmente, es útil la combinación de preguntas de diversos grados de complejidad durante las dinámicas de clase.
- h) Es también conveniente promover la crítica de fuentes entre los alumnos.

Entre los peligros o problemáticas asociadas con la utilización de esta variante metodológica podemos mencionar los siguientes:

- Caer, a la larga, en una *historia* igualmente *lineal*, pero al revés.
- *Dejar de concebir a la historia como problema y permitir el dominio de lo fútil o lo anecdótico.*
- Naufragar en la *dispersión* al no manejar adecuadamente la interrelación presente-pasado-presente y al no tomar en cuenta las rupturas y discontinuidades.

²⁶ José H. Svarzman, *Beber las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Ediciones Novedades Educativas, Sao Paulo, 2000, pp. 49-66.

IV. Aprender historia por procesos

El enfoque general del área de historia propone “abordar paralelamente la llamada Historia Universal y la Historia de México como un solo proceso”. En relación con esta propuesta consideramos que si bien ambas historias se engloban en un solo proceso, la referencia a historias paralelas resulta contradictoria, por esto proponemos que, sin anular las particularidades históricas de cada país o región, se aborden ambas historias de manera simultánea a partir de procesos comunes.

Aunque la mayoría de los historiadores consideran que la fusión de la historia particular de los pueblos, es decir la historia universal, comenzó realmente a partir del siglo XV, los contactos económicos y culturales ya existían desde siglos anteriores, pese a que los europeos no conocían América (recordemos la hipótesis de que los chinos ya mantenían contactos con dicho continente).

Sin embargo, a partir de ese siglo se da una ampliación geográfica de las corrientes de intercambios a través del planeta entero

(formación de una economía mundo, como lo ha expresado Immanuel Wallerstein), y constitución de una historia universal en el sentido espacial del término.

Simultáneamente, la historia de cada nación se transforma cualitativamente por la intervención de mecanismos unificadores y comunes: mercado mundial que orienta la producción de cada país en función de sus exigencias, precios mundiales, grupos financieros mundiales. Todo esto contribuye a universalizar los propios mecanismos de la historia, y no sólo su campo geográfico.²⁷

Abordar la historia sin escindir México y el mundo, permite, como sostiene Eric Hobsbawm, comprender que no existe ningún “pueblo sin historia” o que se pueda comprender sin ella. La historia de las sociedades no europeas, al igual que éstas, es incomprensible fuera de su contexto, en un mundo más amplio, sobre todo en el último milenio lleno de intersecciones de diferentes tipos de organización social, cada uno de ellos modificado por la interacción con los demás.²⁸

En este sentido, es necesario, como señala Alain Touraine, entender los procesos históricos a partir de la confrontación de lo global con

²⁷ Jean Chesneaux, op. cit. p. 123.

²⁸ Eric Hobsbawm, “Todos los pueblos tienen historia”, en op. cit. p. 77.

lo local y viceversa porque lo profundamente universal se encuentra en lo local.²⁹ Trascendiendo así la idea de que el mundo hoy es una “aldea global” que tiende a la unificación económica y cultural del mundo.

Para los historiadores actuales interesados en presentar la historia actual en términos mundiales tiene la ventaja de darles justificación de su trabajo. También reduce a la insignificancia los argumentos favorables o contrarios al eurocentrismo, sin dejar de reconocer que las fuerzas europeas transformaron el mundo en sentido geográfico a partir del siglo XV.

Para Hobsbawm, el espacio que en un libro de texto de historia mundial debe ocupar tal o cual región no europea es una cuestión relativamente trivial. De lo que se trata es de asumir que la historia consiste en la interacción de entes sociales estructurados (y repartidos geográficamente) de distintas maneras, los cuales se dan formas nuevas mutuamente. “Europa no pueden darse más que los beduinos y los sedentarios de Jaldún: cada una es la historia de la otra”.³⁰ En este sentido, existe la necesidad de poner fin al etnocentrismo, la necesidad de deseuropeizar la historia, al decir del Jacques Le

Goff. Aunque esta tarea implica un esfuerzo mayor, se puede partir de considerar la existencia de una historia mundial con particularidades nacionales o regionales que no necesariamente coinciden con el modelo nacional y cultural europeo.

Este historiador enumera las manifestaciones de eurocentrismo histórico, a partir de las ideas de Roy Preiswerk y Dominique Perrot (1975), sobre las cuales sería necesario reflexionar que:

- 1) la ambigüedad de la noción de civilización. ¿Hay una o varias?;
- 2) el evolucionismo social, esto es, la concepción de una evolución única y lineal de la historia según el modelo occidental;
- 3) el alfabetismo como criterio de diferenciación entre el superior y el inferior;
- 4) la idea de que los contactos con Occidente son el fundamento de la historicidad de las demás culturas;
- 5) la afirmación del rol causal de los valores de la historia; confirmado por la superioridad de los valores occidentales: la unidad, la ley y el orden, el monoteísmo, la democracia, el sedentarismo, la industrialización;
- 6) la legitimación unilateral de la historia occidental (esclavitud, propagación del cristianismo, necesidad de intervención, etcétera.);
- 7) el uso de estereotipos como bárbaros, el fanatismo musulmán,

²⁹ Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente. El destino del hombre en la aldea global*, Fondo de Cultura Económica, México,

³⁰ Eric Hobsbawm, “Todos los pueblos tienen historia”, en op. cit. p. 77.

etcétera; 8) la selección autocentrada de los datos y acontecimientos “importantes” de la historia, imponiendo al conjunto de la historia del mundo la periodización elaborada por Occidente; 9) la elección de las ilustraciones, las referencias a la raza, la sangre, el color.³¹

Ante el dominio de la visión europea de la historia ¿nos corresponde: adoptar los esquemas científicos de Occidente o construir una nueva metodología? La discusión al respecto existe, habría que ver hasta qué punto y desde la propuesta del IEMS podemos contribuir a dicha discusión o, por lo menos, cuestionar la visión eurocéntrica de la historia universal a partir de la propuesta de no separar la llamada historia universal y la de México.

Así, la enseñanza de la historia debe encaminarse hacia el cuestionamiento de la concepción tradicional de la “historia universal”, cuestionando las representaciones europeas y vinculando los distintos espacios geográficos del mundo. Es posible a partir de la definición de ejes conductores que vinculen la historia del mundo a partir de procesos que no anulen la diferencia. Marc Ferro señala al respecto: “Ya es tiempo de confrontar todas esas representaciones,

dado que con el ensanchamiento del mundo, con su unificación económica pero con su desintegración económica, el pasado de las sociedades es más que nunca una de las apuestas en la confrontación entre estados, naciones, culturas y grupos étnicos (...) La sorda revuelta de aquellos cuya historia está “interdicta”.³²

Le Goff considera que no es fácil saber qué es una es una historia verdaderamente universal. “Tal vez sea algo radicalmente diferente de lo que denominamos historia”. Si existe debe ser ante todo el inventario de las diferencias y de los conflictos, por lo tanto “reducirla a una historia edulcorada, dulzonamente ecuménica, para gustar a todos, no es el camino justo”.³³

Según el historiador francés, a partir de la segunda guerra mundial, la historia se encuentra ante nuevos desafíos sobre los que hay que reflexionar: la función que debe desempeñar la historia en un mundo cada vez más complejo. Ésta debe responder, más que en otro momento histórico, a la demanda de los pueblos, de las naciones y de los Estados que la consideran algo más que maestra de vida, como elemento esencial de su identidad individual y colectiva que

³¹ Citados por Le Goff, op. cit. pp. 134-135.

³² Citado por Ibídem, p. 134.

³³ Idem.

buscan los viejos países colonizadores que perdieron su imperio y se encuentran en su pequeño espacio europeo (Gran Bretaña, Francia, Portugal, España); viejas naciones que despiertan de la pesadilla nazi y fascista (Alemania, Italia); países de Europa del Este donde la historia no está de acuerdo con lo que el dominio soviético quisiera hacernos creer; la Unión Soviética atrapada entre la breve historia de su unificación y la larga historia de sus nacionalidades; Estados Unidos que ha creído conquistar una historia en el mundo entero y se encuentra vacilando entre el imperialismo y los derechos humanos; países oprimidos que luchan por su historia como por su vida (América Latina); países nuevos que buscan a tientas el modo de construir su historia (por ejemplo en África Negra).³⁴

A partir de esta visión de la historia, que va de lo local a lo global y viceversa se pueden cumplir los siguientes objetivos:

- 1) El estudiante puede adquirir valores como la tolerancia y el respeto a la diferencia.
- 2) Incluirse como parte de la humanidad a partir del fortalecimiento de sus marcas de identidad dadas por un particular contexto socio-cultural.

- 3) Explicarse los cambios económicos y tecnológicos que lo rodean y con los cuales convive cotidianamente, por ejemplo, el uso del Internet, el correo electrónico, la comunicación vía satélite.
- 4) Asumir que es parte de una realidad económica y cultural enmarcada en un contexto más amplio que trasciende su colonia, su barrio, su país.

V. La historia se enseña para construir conocimiento: Los aprendizajes significativos hacen sujetos históricos

La enseñanza de la historia que se lleva a cabo en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal está dirigida a que el estudiante construya sus conocimientos, desarrolle habilidades y modifique actitudes a partir de la relación que construya con la historia a partir de las necesidades e intereses más próximos.

Si esto ocurre será un sujeto histórico, ya que será crítico en vez de conformista, activo en vez de pasivo y analítico en lugar de

³⁴ *Ibidem*, p. 135.

mecanicista. Esto supone que si el estudiante tiene que significar el paso del tiempo por sí mismo, se dará cuenta que se le abre una puerta hacia el pasado que espera ser construida y por lo tanto la historia, es más dinámica y no está muerta.

Esta representación del pasado implica la interactividad con sistemas reales y así el pasado se puede hacer parte del presente y el presente del pasado; ya que el tiempo al ser eternamente presente involucra a los otros dos; es decir de esta forma el estudiante construirá aprendizajes significativos y útiles a partir de esta disciplina.

En este sistema el enfoque del área y la enseñanza de la misma necesitan abandonar el llamado “realismo ingenuo”, que consiste en creer por parte del individuo que conoce, que el pasado existe independientemente del observador. Ver el pasado desde la óptica del “realismo ingenuo” conlleva a una doble mentira. Por un lado, el tiempo es concebido como objeto o cosa; es decir, se convierte en algo material a manera de una piedra; por otro lado lo dogmatiza haciéndonos creer que hay sólo algunos discursos válidos sobre el pasado.

Sin embargo, el constructivismo³⁵ como uno de los nuevos modelos o paradigmas del pensamiento psicológico sostiene que el

conocimiento es una construcción constante en donde el sujeto debe vincular los conocimientos previos y sumarlos a aquello que requiere aprender o dominar. Es aquí donde el docente tiene la mayor carga o responsabilidad, pues es el mediador entre el objeto (entiéndase éste como conocimientos) y el sujeto que aprende.

Si lo anterior se lleva a la práctica entonces la enseñanza de la historia rompe con la memorización, transmisión mecánica de conocimientos, y repetición de los mismos, en donde se hacen forzosamente juicios de valor entre bueno y malo, héroes y antihéroes, por citar algunos ejemplos. El aprendizaje es complejo, pues el pensamiento así lo es; y por eso debemos de evitar la segmentación y fragmentación de conocimientos como ocurrió en el siglo XIX.

VI. ¿Interdisciplina, multidisciplina o transdisciplina en la enseñanza de la historia?

En los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al interior del SBGDF y a luz de la Propuesta Educativa se requiere de un trabajo interdisciplinario, para que se genere un conocimiento integral.

³⁵ El constructivismo tiene diversos enfoques, consideramos que el que se apega más a la Propuesta Educativa es el de Vigotsky.

Por lo anterior, es importante aclarar qué entendemos por interdisciplinariedad, tomando en cuenta que estamos en un proceso en construcción por lo que diseñar actividades o trabajos de historia con otras áreas no es interdisciplina. No basta una simple yuxtaposición de disciplinas o un encuentro casual para resolver las formas de trabajo; es necesaria la construcción común del problema.³⁶

La interdisciplinariedad es algo diferente a reunir estudios complementarios de diversos especialistas en un marco de estudio de ámbito más colectivo; implica voluntad y compromiso para elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras.³⁷ En este sentido el trabajo al interior del SBGDF requiere que los docentes conozcan los programas de las áreas y no sólo empalmen actividades en común, por el contrario la interdisciplina rebasa la relación entre objetivos de aprendizaje para situarse en cada uno de los ámbitos o espacios de enseñanza aprendizaje.

Sólo así podremos lograr una formación integral para encontrar múltiples soluciones y formas de abordar el conocimiento cualquiera que éste sea.

VII. Apertura para una nueva enseñanza de la historia

Una historia integral. Aunque en la situación actual signifique ir a contracorriente, esta pretensión de globalidad resulta indispensable si consideramos que el estudio de la historia involucra todas las dimensiones de lo humano, como lo señala el historiador Josep Fontana,³⁸ o como sostiene Eric Hobsbawm la nueva historia no implica la “renuncia a los grandes temas”, entre ellos la política y las relaciones entre lo material y lo espiritual, teniendo ésta como objetivo primordial ensanchar y profundizar la historia científica.³⁹

³⁶ Stolkiner, Alicia. *La interdisciplina: entre la epistemología y la práctica*. Buenos Aires, 1999

³⁷ Cfr. Jurjo Torres. “Modalidades de interdisciplinariedad” en *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum*, pp. 70-83.

³⁸ Josep Fontana, *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992, p. 34.

³⁹ Citado por Jacques Le Goff, *Pensar la historia*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 139.

Una historia completamente abierta al cambio. En la coyuntura actual es preciso definir nuevas líneas de investigación con temas relevantes para hombres y mujeres. Al mismo tiempo, es recomendable mantener una actitud de apertura para incorporar en nuestro quehacer nuevos enfoques, métodos y técnicas.

Una historiografía crítica, que no rehuya la discusión teórica. Sobre esta última cuestión, comentaremos que algunos de los críticos más acerbos de nuestra disciplina sostienen que los historiadores evitamos el debate teórico porque la historia no tiene suficientes bases científicas. No es lo fundamental entrar en ese tipo de batallas discursivas, porque el método y las técnicas son únicamente una herramienta básica en nuestra labor. Sin embargo, también es importante no quedarnos atrapados en el dominio de lo empírico.

Una historiografía que no pretenda que su discurso está completamente libre de ideología. Esto nos permitiría escapar de la historia “neutra”, insustancial e intrascendente. Sobre esta cuestión seguramente daremos una discusión más amplia en el futuro. Sin embargo, autores como Josep Fontana proponen fortalecer el nexo entre historia y política.

Una historia que trascienda el análisis discursivo. Este tipo de análisis es necesario, pero insuficiente. Partir de los discursos puede constituir un eficaz recurso metodológico si se combina con otras dimensiones de análisis.

Una historia útil. Ésta nos parece una definición relevante, porque en la actualidad la historia tiende a convertirse en un discurso inocuo. Para ello, Fontana sugiere participar, de manera mucho más decidida, en la solución de los problemas más sustanciales de nuestro tiempo.

Una historia incluyente, en la que los campesinos, las mujeres y los indígenas, sólo por poner algunos ejemplos, tengan un sitio privilegiado. Todo ello permite enriquecer la forma de escribir la historia, con la incorporación de muchas voces nuevas.

Una historia que rompa definitivamente con paradigmas limitantes, como el eurocentrismo. La enseñanza de la historia desde presente a pasado abre extraordinarias posibilidades. Sin embargo, su complejidad es incuestionable. Al decir que el presente prevalece sobre el pasado, Chesneaux se refiere al “problema histórico de la regresión”.⁴⁰ Por lo que respecta al campo educativo, no es

⁴⁰ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores?*, Siglo XXI, doceava edición, México, 1991, p. 62.

sencillo desarrollarla porque, tanto para el docente como para el estudiante, implica llevar a cabo una serie de rupturas que permitan concebir la historia de manera distinta y asignar nuevas funciones a las principales figuras del proceso educativo. La historia retrospectiva entraña asimismo algunos riesgos que no pueden desdeñarse.

De acuerdo con Chesneaux, no tendríamos que verla únicamente como un recurso metodológico, que facilita la tarea de los profesores. Concebirla de esa manera limitaría los alcances de la propuesta.⁴¹

Como podemos apreciar, la enseñanza de la historia de presente a pasado nos permite realizar una serie de rupturas que en la coyuntura actual parecen indispensables. Sin embargo, todo lo enunciado anteriormente representa para nosotros un enorme reto.

VIII. A manera de conclusión

Proponemos que se identifiquen, jerarquicen y agrupen los conceptos centrales que tendrían que estar incluidos en el Enfoque General del Área de Historia y, con base en este ejercicio, se propongan las adecuaciones correspondientes. Una vez realizado lo anterior, habría que acordar una redacción definitiva.

a) La actual coyuntura historiográfica se caracteriza por una profunda renovación en la forma de concebir y de escribir la historia. Estos cambios, que involucran métodos, técnicas y enfoques, comienzan a incidir también en la forma de enseñar la historia en las instituciones educativas.

b) Enseñar la historia desde el presente al pasado para regresar el presente, es un recurso metodológico útil. El presente, y con él la cotidianidad, se convierten en el centro de la reflexión histórica. Con ello, se rompe con la concepción tradicional de la historia como “ciencia del pasado”, para definirla como “ciencia de las sociedades en el tiempo”. La exclusión del presente en el trabajo de los historiadores se justificaba por una pretendida objetividad que, sin embargo, tenía también un innegable sesgo ideológico. Partir del presente y apoyarse en lo cotidiano permite la construcción de conocimientos significativos.

c) Ante el surgimiento de múltiples corrientes historiográficas, entre las que pueden mencionarse la Historia desde Abajo, la Historia de las Mujeres, la Historia de Ultramar, la Microhistoria, la Historia Oral, la Historia de la Lectura, la Historia Visual, la Historia del Pensamiento Político, la Historia

⁴¹ Jean Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores?*, Siglo XXI, doceava edición, México, 1991, pp. 63 y 64.

del Cuerpo, la Historia Medioambiental, es importante optar por una historia integral, que no deje fuera ninguna dimensión de análisis: económico, social, cultural, político e ideológico. Este carácter integral de la historia implica asimismo la incorporación de individuos y grupos que hasta hace algunos años “no tenían historia”. Esta historia multidimensional facilita también el trabajo interdisciplinario, que constituye una de las principales propuestas del modelo educativo del IEMS.

- d) La selección de la Nueva Historia como principal enfoque, de ninguna manera implica negar validez a otras alternativas historiográficas que han surgido también en años recientes y que han hecho aportaciones valiosas al debate historiográfico.
- e) Con el propósito de romper con paradigmas tradicionales que durante mucho tiempo permanecieron, incuestionables, en la enseñanza de la historia, se han seleccionado algunos ejes que permiten estructurar el conocimiento en los diversos cursos de historia. Entre estos ejes sobresalen la cultura y, de manera más específica, la vida cotidiana.
- f) El alumno no se concibe como un pasivo receptor de conocimientos, sino como un individuo capaz de participar

activamente en la construcción de un discurso histórico propio. Para ello, investiga, a partir de su presente y su vida cotidiana, y genera productos que le sirven para decidir y actuar. Asimismo, tiene la capacidad para utilizar diversas fuentes históricas a las que somete, invariablemente, a la crítica.

- g) El alumno se apropia de conocimientos, desarrolla habilidades y pone en práctica actitudes que le permiten valorar y criticar los planteamientos de las distintas corrientes historiográficas. El propio conocimiento histórico se concibe como un producto social e históricamente condicionado y no como un conjunto de ideas incuestionables y perennes.
- h) El estudiante es capaz de construir un conocimiento estructural que le permite identificar y explicar importantes procesos históricos. Al mismo tiempo, utiliza las categorías básicas del análisis histórico (tiempo, espacio, continuidad, ruptura, simultaneidad y actores) para comprender su mundo e incidir en su transformación.
- i) El estudiante aprende a *pensar históricamente*, por lo que puede establecer conexiones múltiples que le permiten tener una comprensión más completa de su realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augustowsky, Gabriela, Óscar Edelstein y Silvia Tabakman, *Tras las huellas urbanas. Enseñar la historia a partir de la ciudad*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- Burke, Peter, *Formas de hacer historia*, segunda edición, Alianza, Madrid, 2001.
- Cirlot, Victoria (compiladora), *Epopéya e historia*.
- Chesneaux, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Siglo XXI, doceava edición, México, 1991, pp. 60-70.
- Fernández Segura, José *et al*, *Del presente al pasado*, Ed. Alhambra Mexicana, México, sin fecha.
- Fontana, Josep, *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992.
- Fontana, Josep, *La historia de los hombres: el siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2002.
- Hobsbawm, Eric, *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, 1997.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Pluckrose, H., *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Ediciones Morata, S. L. y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993.
- Svarzman, José H., *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*, Ediciones Novedades Educativas, Sao Paulo, 2000.
- Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente. El destino del hombre en la aldea global*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- De la Plaza, Norma, Doralice Lusardi y María Susana Gasco, “Acercarse desde el presente al pasado” en *Novedades educativas en educación media superior*, año 15, número 149, mayo de 2003, pp. 30-32.

¡HAGAMOS HISTORIA!

Claudia Patricia Carmona Arcos,⁴² Alma García Hernández, Cristina Sánchez Calderón, Carlos Rodríguez Venegas

El propósito de este trabajo es el de presentar los resultados obtenidos a partir de una labor de análisis y sistematización de la experiencia educativa de los docentes de la Academia de Historia del Plantel “Benito Juárez”. Aquí presentamos una propuesta para la planeación de una Estrategia que pensamos desarrollar con los estudiantes de tercer semestre de nuestro Sistema. Cabe mencionar que cada miembro de la Academia diseñó individualmente cada una de las fases, esto con la intención de sistematizar y presentar la experiencia personal, para después, mediante reuniones de Academia y el acompañamiento de la consultora, articularlas para lograr una secuencia lógica, unificar criterios sobre las competencias y los conceptos que trabajamos,

inclusive para sentar las bases de la planeación semestral operativa. Es decir, previo al trabajo en el aula la Academia habrá de establecer criterios y lineamientos generales.

Inicialmente, la Estrategia fue dividida conforme a los cuatro contenidos básicos del primer Objetivo de aprendizaje de Historia I,⁴³ pero finalmente la desarrollamos en cinco fases, cada una lleva un título y se llevan a cabo en diversas sesiones, un total de 15 conforman la Estrategia. Las sesiones están integradas por actividades ha desarrollar en los espacios de aula, asesorías y/o tutorías, trabajo individual y por equipo, principalmente. Una parte complementaria a las actividades del aula la constituye las asesorías a aquellos estudiantes que requieren una atención personalizada.

⁴² Estrategia realizada por la Academia de Historia del plantel *Benito Juárez*, integrada por: Claudia Patricia Carmona Arcos, Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestra en Historia por el Instituto de Investigaciones José María Luis Mora; Alma García Hernández, Licenciada en Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología Social en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS – México); Cristina Sánchez Calderón, Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestra en Historia por el Colegio de México; Carlos Rodríguez Venegas, Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, cursó la Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde es profesor de asignatura en el Colegio de Estudios Latinoamericanos; con experiencia en investigación y docencia.

⁴³ Aplicará los conceptos básicos de la disciplina para construir su noción de historia en la interpretación de procesos históricos, así como en la elaboración de su proyecto de historia viva.

El objetivo de la Estrategia es que el estudiante *reconstruya e interprete* la historia a partir del concepto de Historia Cultural, que se incluya en ella, se asuma como sujeto histórico y sitúe la historia desde el presente, porque ésta no se ha detenido, dejando de lado la idea que la historia quedó atrás. Además el estudiante observará que hace historia en dos aspectos: una es la que él reconstruye y otra en la que él participa. Además observará que existen diversas formas de hacer, de reconstruir la historia, por lo tanto, no existe *una* historia, sino varias formas desde diversas interpretaciones, enfoques y significados.

Para alcanzar nuestro propósito, el estudiante utilizará los procesos históricos como materia prima, los conocerá con la intención de que los interprete para comprender su presente. Para ello el docente trabajará en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de que el estudiante modifique su concepto, interpretación y significado de la historia, para ello utilizará herramientas que le ayuden a comprender mejor los procesos, instrumentos como las líneas de tiempo, los mapas históricos, cuadros comparativos y sinópticos, así como mapas conceptuales, entre otros. A su vez, se pretende que al conocer y analizar los procesos el estudiante aplique los conceptos básicos del área desde una nueva perspectiva. La forma en que verificamos que los estudiantes han cambiado la forma de reconstruir, interpretar y significar la historia es por medio de la elaboración de un proyecto de investigación donde integrarán

los elementos de la Historia Cultural. Asimismo, en la implementación de la estrategia los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes serán verificados con base en diversos instrumentos de evaluación que ellos generen, tales como un cuadro comparativo, escritos breves de interpretación, conceptos por escrito, mapas conceptuales, líneas del tiempo, glosario, exposiciones verbales, cuadros sinópticos, delimitación del tema de investigación, borrador de un proyecto de Historia viva.

Cabe señalar, que como parte de la Estrategia habrá una sesión inaugural para presentar a los estudiantes los objetivos del curso. El propósito de dicha sesión es que éstos conozcan y comprendan el objetivo principal y los secundarios, además de que estén al tanto de los criterios de evaluación y los lineamientos. El profesor contará con acetatos para llevar a cabo la sesión. De ser posible también contará con la evaluación diagnóstica.

En el aula, el profesor se presentará ante los estudiantes, en seguida les expondrá y explicará, apoyándose siempre en acetatos, el tipo de Historia que deseamos que conozcan, comprendan y practiquen (por ejemplo, se hablará de la importancia de ir del presente al pasado y de éste al presente, de ver la historia como parte de su presente, que se analizarán procesos más que hechos; que se hablará de quienes participan en la historia más allá de los personajes

históricos). Se verificará la comprensión de los objetivos solicitando a los estudiantes que expresarán por escrito, con sus propias palabras, lo que comprendieron de la presentación, cuando terminen los estudiantes de escribir, el profesor solicitará que algunos de ellos lean lo escrito para aclarar dudas.

El profesor continuará la sesión explicando los criterios de evaluación e indicará a los estudiantes que los anoten y pregunten si tienen alguna duda. En seguida hará lo mismo con los lineamientos. Para finalizar, dejará de tarea una lectura relacionada con la Historia Tradicional y la Historia Cultural, con el propósito de hacer un cuadro comparativo y explicará que se entiende por Tradicional.

Desarrollo de la Estrategia

La Estrategia que presentamos corresponde, como ya lo expresamos, al Objetivo I, cuyo propósito es que el estudiante logre aplicar conceptos básicos de la disciplina para construir la noción de historia en la interpretación de procesos históricos.

Al desarrollar esta estrategia se evaluará permanentemente la actitud de los estudiantes, el docente observará la atención que tienen éstos

ante lo que expresan el profesor y sus compañeros; si muestra respeto y tolerancia ante las diferentes propuestas y opiniones; si muestra una actitud responsable al entrar a tiempo al aula y al entregar en tiempo y forma las actividades; además la actitud crítica ante lo expuesto por sus compañeros.

Primera fase:

Dos formas de hacer Historia: Cuadro Comparativo

Esta estrategia corresponde al primer contenido temático del objetivo uno: “Historia Tradicional vs. Historia Cultural”. El objetivo es que el estudiante distinga entre ambas formas de hacer historia: la historia tradicional y la historia cultural. Dicha estrategia consta de dos sesiones en las cuales se trabajarán como conocimientos básicos de ambas historias, los temas que estudian, los actores, las fuentes, las diferencias entre la historia narrativa y la que analiza estructuras y la objetividad y la subjetividad en la Historia. Todos estos aspectos darán un panorama general de ambas formas de hacer historia y permitirán un acercamiento del estudiante a otros conceptos básicos que posteriormente se analizarán en el objetivo uno, tales como, sujeto, personaje y fuentes históricas.

Para llevar a cabo esta estrategia se requiere de pocos materiales: Hojas blancas, gises, pizarrón y una copia de la lectura "La Nueva Historia" de Gloria Delgado⁴⁴ para cada uno de los estudiantes, en la cual se sintetizan las características de ambas formas de hacer historia.

Si no se cuenta con este texto, se puede utilizar el de Peter Burke "Obertura: La Nueva historia, su pasado y su futuro",⁴⁵ otra opción es que el docente investigue previamente las características básicas de ambas formas de hacer historia y las sintetice en un documento breve para presentárselas a los estudiantes. Para comenzar, el profesor, desde la sesión anterior, deja una copia de la lectura seleccionada a los estudiantes para que la fotocopien y la lean en forma general, de manera que vayan avanzando en la comprensión de la misma.

En la primer sesión, el profesor inicia con una breve introducción sobre el tema que se va a trabajar y explica el objetivo de la actividad, después solicita a los estudiantes trabajar en parejas, hacer la lectura, extraer en forma de ideas centrales o en forma sintética, seis características de la historia tradicional, y seis de la historia cultural y elaborar un cuadro buscando colocar las características, de modo que se puedan observar sus diferencias.

Como cierre, el docente expone en un acetato u hoja de rotafolio su propuesta de cuadro buscando aclarar conceptos o aspectos que no estén muy claros en la lectura. Para esto solicita a los estudiantes que expresen sus dudas al respecto.

En la segunda sesión, el profesor continuará la estrategia explicando a los estudiantes que el objetivo de ésta es unificar criterios en relación con la elaboración del cuadro comparativo. Para cumplir con este objetivo el docente elabora un cuadro comparativo en el pizarrón junto con los estudiantes.

Los alumnos se apoyan en el cuadro comparativo que elaboraron la sesión anterior para expresar en forma oral las características que extrajeron sobre las historias y ayudar al profesor a unificar criterios.

Después de terminar el cuadro en forma plenaria, el docente pide a los estudiantes que corrijan y complementen su cuadro con el elaborado entre todos, para posteriormente, entregar al profesor su cuadro en limpio.

Para cerrar la sesión el profesor explica a los estudiantes que es muy importante que distingan las dos formas de hacer historia y los

⁴⁴ Delgado, Gloria, Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado. México Pearson, 2001. pp.: 26 y 27.

⁴⁵ Burke, Peter, "Obertura: La Nueva Historia, su pasado y su futuro en Formas de hacer historia. Madrid, Alianza, 1993. pp.: 11-37.

elementos que constituyen las características de cada una, porque son conceptos que van a estar utilizando a lo largo del curso de Historia I y de los siguientes. Por último, el docente pide a los estudiantes que entreguen su cuadro corregido y complementado, si es el caso; fuera del aula revisa los cuadros para entregárselos en la siguiente sesión con observaciones por escrito acerca de los resultados de los mismos.

Con la anterior estrategia se busca que el estudiante se habilite en el análisis de las características de ambas formas de hacer historia, en la comparación de sus elementos, en el fortalecimiento de la comprensión de lecturas, en la extracción de las ideas centrales de una lectura y en la expresión oral y escrita.

Asimismo, se busca desarrollar actitudes propositivas de las distintas formas de hacer la historia, la reflexión con respecto a los planteamientos de la lectura y responsabilidad al asistir puntual a la clase, trabajar en equipo y entregar las actividades en forma ordenada y sistemática.

Finalmente, como criterios de evaluación se considera que el estudiante distinga las características de ambas formas de hacer historia de manera que pudieran contrastarse, extraiga lo más

importante de las características de las historias y corrija y complemente su cuadro para entregarlo en limpio al profesor.

Segunda fase: **Nuestro concepto de Historia**

Si consideramos que es posible desarrollarla en cinco sesiones, el objetivo de esta etapa de la estrategia es que el estudiante identifique su concepto de historia para que, a partir de la identificación, haga uno nuevo que le resulte significativo y lo relacione con el de Historia Cultural que estudió en las sesiones anteriores. Al elaborar su concepto de historia incorporará aquellos conceptos básicos de nuestra propuesta relativos a una interpretación reflexiva y crítica.⁴⁶ Para llevar a cabo esta estrategia el estudiante ya deberá: a) distinguir entre Historia Tradicional e Historia Cultural; b) conocer los conceptos básicos de la Historia Cultural; y c) conocer y manejar fuentes de la Historia.

En cuanto al trabajo previo en el aula, el profesor seleccionará textos relativos al concepto de Historia, tanto para él como para los

⁴⁶ Nos referimos a los conceptos de sujeto y personaje históricos, hecho y procesos históricos, vida cotidiana y mundo de vida.

estudiantes⁴⁷ y, junto con la Academia, establecerá el significado de los conceptos básicos para unificar criterios.

En la primera de las sesiones las habilidades a desarrollar y evaluar son: la expresión escrita (redacta su concepto de Historia); la reflexión y análisis (que aplicará a su concepto de Historia y al de Historia Cultural para identificarlos). En lo referente a los conocimientos a evaluar se considerará si el estudiante identifica su concepto de Historia y el de Historia Cultural al reflexionar y analizar lo que escribió y lo expuesto por el profesor.

Los recursos o material de apoyo son: el periódico (si es posible una edición del siglo XIX y otra del XX, si no la del día); hoja rotafolio con el concepto de Historia Cultural; plumones, cinta adhesiva e imanes, pizarrón, gis y borrador.

En el aula, el docente expondrá a los estudiantes el objetivo de la clase con base en una noticia que hable de la problemática actual y como se veía, de ser posible, en años anteriores, al hacerlo mencionará conceptos básicos de la Historia como sujetos y personajes históricos; hechos y procesos históricos; pedirá que mencione los cambios y

continuidades; posteriormente les pedirá que escriban su concepto de Historia incorporando los conceptos básicos mencionados, enseguida, los estudiantes escribirán en una hoja su concepto de Historia; después, el profesor pedirá que tres estudiantes lean el que elaboraron y lo escribirá en el pizarrón; a continuación el profesor expondrá y analizará los conceptos de los estudiantes haciendo énfasis en sus aciertos y mencionando, de ser el caso, qué elementos faltarían de incorporar. Continuará con la técnica de exposición para retomar el concepto de Historia Cultural y los estudiantes lo identifiquen plenamente.

Para finalizar, el profesor expondrá sus conclusiones de la clase, señalará los aciertos y errores en el trabajo de los estudiantes y sugerirá, de ser necesario, el trabajo en asesorías, y preguntará si hay dudas, de ser así las responderá y concluirá pidiendo la tarea explicando el objetivo de la misma (solicitará traer una noticia, de cualquier fuente identificando los personajes y sujetos históricos).

Para la segunda sesión el profesor, fuera del aula, seleccionará una o dos noticias relacionadas con procesos de la vida cotidiana y el

⁴⁷ Los textos básicos del profesor que se proponen para preparar las sesiones son: E. H. Carr, “Historia, ciencia y moralidad” en ¿Qué es Historia?; Jacques Le Goff, “La Historia” en Pensar la historia: modernidad, presente, progreso; Juan Brown, “La ciencia de la Historia” en Para comprender la Historia; y Marc Bloch, “La Historia, los hombres y el tiempo” en Introducción a la Historia. Para los estudiantes se recomienda de Marc Bloch, “La Historia, los hombres y el tiempo” en Introducción a la Historia.

mundo de vida para comentarlas con el grupo, se hará un señalamiento sobre el tipo de fuente que se está empleando. Al igual que el profesor, el estudiante realizará actividades fuera del aula, en este sentido escogerán una noticia y realizarán una lectura. En el aula el profesor expondrá a los estudiantes el objetivo de la clase con base en la noticia o noticias del día, después pedirá a los estudiantes que comenten ésta y su relación con el concepto de Historia Cultural; posteriormente, les indicará que escriban en una hoja una palabra que represente lo que es historia para ellos y la pegarán en cualquier lugar del salón, cuando hayan concluido, él hará lo mismo; posteriormente cada uno de los estudiantes construirá oralmente, un concepto con las palabras escritas en las hojas, después lo harán por escrito en su cuaderno; en caso de ser necesario el docente indicará qué ideas hicieron falta en la elaboración de dicho concepto. El profesor cerrará la sesión mencionando que el significado de la historia es distinto para cada persona, aunque sea parecido. Para concluir, de tarea, pedirá que los estudiantes hagan un mapa conceptual de su concepto de Historia, el cual será revisado en asesorías. Además solicitará que investiguen qué es historiografía y que realicen una lectura para identificar diversas corrientes historiográficas.⁴⁸

Como criterio de evaluación el profesor confirmará que la noción de historia que los estudiantes construyen por sí mismos, y la expresan de manera verbal y escrita, es aquélla que se quiere que conozcan y manejen; así confirmará que la historia tiene un significado para su vida o utilidad. Con el mapa conceptual, las habilidades son: la reflexión y creatividad (al elaborar un mapa conceptual); la expresión verbal (cuando expone y explica su mapa conceptual). En cuanto a las habilidades a desarrollar están la reflexión y creatividad (al elaborar el mapa conceptual) y la expresión oral (al exponer y explicar el mapa conceptual). El material requerido es cualquier periódico; hojas de re-uso; plumones y cinta adhesiva.

Para preparar la tercera sesión el profesor ya habrá elaborado un cuadro donde se muestra la diferencia entre Historia e Historiografía (ver cuadro anexo); en el aula iniciará manifestando el objetivo de la sesión y mediante la técnica de lluvia de ideas, escribirá en el pizarrón los conceptos de Historiografía que traigan los estudiantes; enseguida explicará cuál será el concepto operativo que ellos deberán dominar para comprender las diferencias entre Historia e Historiografía; continuará pidiendo que los estudiantes participen, mediante la lluvia de ideas, en el establecimiento de las diversas

⁴⁸ El texto a leer es de Gloria Delgado ya mencionado, el profesor por su parte, consultará de Armando Saitta, “Historia e Historiografía” en Guía de la Historia y de la Historiografía, México, F. C. E., 1998, además Conceptos fundamentales de la Historia, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

corrientes historiográficas, en esta ocasión el profesor expondrá los fundamentos filosóficos de dichas corrientes. Posteriormente, solicitará a los estudiantes que formen equipos para identificar las diferencias entre Historia e Historiografía, al concluir esta actividad, el profesor expondrá, mediante un acetato o en hoja rotafolio, las diferencias entre Historia e Historiografía y pedirá que los estudiantes se evalúen; en seguida el profesor pedirá que los estudiantes entreguen sus trabajos corregidos. Para concluir la sesión, el docente dejará una lectura relativa a la utilidad de la Historia.

Las habilidades a evaluar son la reflexión y autocrítica (en el momento de establecer las diferencias entre Historia e Historiografía y confrontar sus resultados con los del profesor).

En la cuarta sesión, el docente escogerá una noticia que le sea útil para introducir a los estudiantes al objetivo de la clase; en el aula iniciará comentado la noticia o noticias, para exponer el objetivo de la clase que es reflexionar en torno a la utilidad de la Historia. A continuación el profesor vinculará la noticia (el presente) con un proceso del siglo XX y establecerá la vinculación del pasado con el presente al hablar de la vida cotidiana y el mundo de vida. Enseguida pedirá, mediante la técnica de lluvia de ideas, que los estudiantes hablen de la utilidad de la Historia; con base en lo expresado por

los estudiantes el profesor hará una síntesis de lo dicho y solicitará a los estudiantes que escriban en qué les es útil la historia en su vida. Para finalizar, el profesor expondrá lo que es la historicidad y pedirá a los estudiantes que reflexionen al respecto; al cerrar la sesión solicitará que los estudiantes realicen una lectura sobre la relación que tiene la Historia con otras disciplinas o áreas del conocimiento, con la finalidad de establecer de qué manera se auxilia o apoya en ellas. La evaluación de lo escrito por los estudiantes se realizará en asesorías. Las habilidades a desarrollar y evaluar son: la reflexión y crítica (sobre el concepto de Historia Cultural y la vinculación del pasado con su vida cotidiana) y la expresión escrita.

Tercera fase:

¡Todos haciendo historia! Colección colectiva de la historia

El objetivo de esta parte de la estrategia es que el estudiante comprenda la relación de la disciplina histórica con otras áreas del conocimiento para que reconozca que la Historia necesita de otras disciplinas y así obtener mayores elementos de análisis para llevar a cabo la investigación de diversos procesos históricos.

A través de las actividades realizadas anteriormente, los estudiantes han adquirido algunos conocimientos previos como la definición de la Historia desde la visión de la Historia Cultural, y durante el proceso se han estado manejando y construyendo las definiciones básicas de la disciplina tales como sujeto histórico, tiempo histórico, espacio histórico, proceso histórico, hecho histórico, contexto histórico, mundo de vida y vida cotidiana. De igual forma los estudiantes se han ido acercando al conocimiento del objeto, utilidad y fuentes de la Historia. De tal forma que, hasta el momento los estudiantes ya cuentan con un primer listado de conceptos.

La actitud más importante que se pretende favorecer es que el estudiante se reconozca y asuma como sujeto histórico, y se identifique como parte de la historia. Además de la participación crítica a través de sus comentarios y aportaciones en lo referente a la relación de la historia con otras disciplinas del conocimiento; respeto y tolerancia durante el trabajo individual, grupal y colectivo; interés por el estudio de la Historia bajo la visión de la Historia Cultural; y puntualidad en la entrega de actividades. Todo esto mediante el trabajo realizado dentro y fuera del aula.

La evaluación será a través de un mapa conceptual elaborado por los estudiantes, o cualquier otro instrumento que el docente decida, en donde ellos demuestren que han comprendido que la historia

necesita relacionarse con otras áreas del conocimiento para obtener mayores elementos de análisis para realizar su trabajo histórico; así como la manera en que ellos se asumen como sujetos históricos y como parte de la historia.

El docente, previamente, debe seleccionar algunas lecturas donde se refleje la relación de la Historia con otras disciplinas; estas lecturas generalmente se pueden encontrar en revistas de divulgación de ciencias sociales. Se recomienda que las lecturas aborden temáticas relacionadas con procesos históricos de finales del siglo XX tales como movimientos sociales, cultura global, revolución cultural, manifestaciones culturales de grupos minoritarios, u otras temáticas que el docente decida a partir de los intereses que haya detectado en su grupo. Es conveniente que las temáticas abarquen este espacio temporal ya que de esta manera resulta más fácil que los estudiantes se vayan asumiendo como sujetos históricos, y también como agentes que hacen y forman parte de la historia.

En la primera sesión se comienza con un debate colectivo para concluir qué se debe de entender por “La Historia y su relación con otras áreas del conocimiento”. Para iniciar, el docente plantea una pregunta que detona el debate. La pregunta tiene que llevar a concluir a los estudiantes que es necesario acercarse a los conocimientos de otra disciplina para dar respuesta a ella.

El docente va escribiendo en el pizarrón los comentarios que los estudiantes van expresando para llegar a definir el término. El docente continúa guiando el debate con preguntas tales como, “¿Qué entendemos por disciplina?”, “¿La geografía qué tipo de información puede proporcionarle a la Historia?”, entre otras.

Al finalizar el debate, con base a todo lo apuntado en el pizarrón, se define el término en forma oral. Cada estudiante individualmente escribe la definición en su cuaderno. El docente verifica que contenga qué se entiende por relación, disciplinas auxiliares, cómo se da esta relación, y algunos ejemplos.

Al concluir la sesión, el docente presenta al grupo los textos que él ha seleccionado previamente y les da una breve referencia del contenido de cada uno. El estudiante elige uno para leer en las horas de estudio. El docente les pide que subrayen qué tipo de investigación aborda el texto, cómo se lleva a cabo, qué disciplinas intervienen en ella, y qué concluye el investigador. Además les pide que anoten al final de la lectura por qué fue importante el apoyo de otras disciplinas para llevar a cabo esa investigación. Es conveniente que sólo de tres a cuatro estudiantes lean el mismo texto por lo que los docentes deben de prever el número de estudiantes y las temáticas deberán ser variadas.

En la siguiente sesión el docente comienza con una exposición para retomar lo anteriormente visto la sesión pasada. Posteriormente pide a los estudiantes que se reúnan conforme a la lectura que realizaron. Se les da la indicación que discutan los puntos que les pidió subrayar. El docente pasa con cada equipo para apoyar el trabajo.

Ya discutido por equipos, cada uno de ellos pasa al frente a exponer sus conclusiones. Es necesario que expresen de manera clara el tipo de investigación, los fines de la misma, y qué ciencias y cómo apoyaron a la Historia, qué concluyó el autor, además de que comenten que importancia tiene esa investigación en la actualidad y como influye en su vida cotidiana.

Al finalizar la sesión, el estudiante, en las horas de estudio, elaborará un mapa conceptual, cuadro sinóptico u otro instrumento, donde demuestren la comprensión de la relación de la Historia con otras disciplinas del conocimiento, complementándolo con ejemplos tomados de los textos expuestos. El docente revisará esta actividad, en tutorías, con cada estudiante para verificar que han entendido que para que la historia tenga mayores elementos de análisis debe de acercarse a otras disciplinas, no sólo del área de las ciencias sociales sino también de las ciencias naturales. Finalmente, el docente pide a los estudiantes que investiguen la definición de glosario.

Cuarta fase:
Conceptos y más conceptos. Elaboremos
un glosario histórico

El objetivo de la estrategia es que el estudiante, a través de la elaboración de un glosario, defina los conceptos básicos de la disciplina histórica a fin de que les dé un significado propio a cada uno de ellos.

Las habilidades ha desarrollar son la capacidad de análisis y síntesis para definir los conceptos, la expresión oral y escrita sus definiciones personales de los conceptos básicos, y la forma de aplicar los conocimientos previos.

El profesor previamente debe de seleccionar algunas fotografías e imágenes históricas de finales del siglo XX tales como protestas sociales, manifestaciones artísticas o culturales, escenas de guerra, aspectos de la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños, u otras, a fin de que el estudiante se identifique con ellas y que se asuma como un sujeto histórico.

El criterio de evaluación será llevado a cabo mediante el glosario, el cual debe contener todos los conceptos básicos de la disciplina,

definidos correctamente pero con sus propias palabras y complementados con ejemplos e ilustraciones que reflejen el significado que tienen para ellos los conceptos.

En la sesión se comienza por definir de manera colectiva qué es un glosario en diferenciación con un diccionario. Una vez definido y quedando claro para todos, el docente explica al grupo que cada uno de ellos realizará un glosario con la finalidad de que cada uno tenga su propia noción de cada uno de ellos y les sea útil para el análisis de procesos históricos y para definir su proyecto de Historia Viva. Es importante que el profesor les presente físicamente algunos tipos de glosarios.

El criterio de evaluación será a través de que el glosario contenga todos los conceptos básicos de la disciplina definidos correctamente, y con sus propias palabras, y complementados con ejemplos e ilustraciones. Además los estudiantes deben de expresar la utilidad que se le dará.

El profesor irá mostrando a los estudiantes las imágenes y, a manera de seminario, les pedirá que identifiquen en cada una de ellas los sujetos históricos, el tiempo histórico, el espacio histórico, los procesos históricos, los hechos históricos, el contexto histórico, el mundo de vida y la vida cotidiana.

Al mismo tiempo, de manera colectiva en el pizarrón cada estudiante pasará a escribir la definición del concepto con las sugerencias y observaciones del grupo. Cada estudiante individualmente va tomando sus notas. El profesor debe asegurarse que todos tengan la definición correcta. Con lo anterior, los estudiantes comenzarán a elaborar su glosario en las horas de estudio y en tutorías.

En la medida que los estudiantes vayan terminando su glosario, éstos lo presentarán al grupo, explicando algunos conceptos y por qué las elecciones de las imágenes. Esto también nos servirá para verificar que los estudiantes manejen los conceptos de la disciplina.

Quinta fase:

Metodología. Construye tu proyecto de investigación

Esta estrategia, comprendida en cuatro sesiones, tiene como finalidad que el estudiante conozca el proceso metodológico de la investigación histórica. Asimismo, se pretende que éste, con base en la elaboración de un proyecto de investigación, delimite y proponga su Proyecto de Historia Viva.

Con respecto a las habilidades desarrolladas por el estudiante, se tienen comprendidas la reflexión metodológica de la historia (incorpore los conceptos de espacio y tiempo), la expresión escrita (elabora su proyecto), investigación y síntesis (delimita y propone su Proyecto de Historia Viva). Como actitudes, se comprenderán el compromiso, la participación, el respeto hacia sus compañeros y la responsabilidad adquiridos por el estudiante (asistencia a clases y entrega puntual de los trabajos).

Para el desarrollo de este apartado, el trabajo docente se planea en dos ámbitos: Trabajo previo al aula y en clase. En la primera sesión, y como trabajo previo al aula, el docente selecciona y analiza como material de apoyo la lectura “Metodología de la Investigación Histórica”⁴⁹. Dentro del aula, el docente expone el objetivo de la clase.

¿Qué es la metodología en la investigación y para qué nos sirve? Con esta interrogante, el docente cuestiona a los estudiantes sobre la necesidad de contar con una sistematización de trabajo para elaborar un proyecto de investigación. Enseguida el docente solicita a los estudiantes que elijan su tema de investigación, lo argumenten (justificación del tema) y escriban el título de éste (delimita su

⁴⁹ Delgado, Gloria. Historia Universal de la Era de las revoluciones al mundo globalizado, México, Pearson, 2001, pp. 29-34.

proyecto) incorporando los conceptos de espacio y tiempo y deja de tarea que los alumnos investiguen sobre los conceptos de metodología y de proyecto.

Segunda sesión: En ésta, los estudiantes exponen los conceptos que investigaron, el docente escribe en el pizarrón las distintas perspectivas y, de manera colectiva, se construyen los términos de metodología y proyecto. Como actividad extra clase, los estudiantes investigarán y localizarán las fuentes a las que recurrirán como sustento de su investigación, mismas que serán comentadas en las sesiones de tutoría.

En la tercera sesión, se solicita al estudiante que elabore cinco preguntas al tema propuesto, es decir, lo problematizará con el fin de crear sus objetivos de investigación. Enseguida, se pide a los estudiantes que jerarquicen las cinco preguntas a fin de identificar

el objetivo central o principal y los secundarios. Este ejercicio se expondrá en la clase de manera individual con el objetivo de que el docente realice las observaciones pertinentes.

En la cuarta y última sesión, el estudiante elaborará sus propias suposiciones o hipótesis a su tema de investigación, asimismo, elaborará un esquema tentativo (presentación de capítulos) a manera de índice provisional, éstos, se comprende, serán comentados en tutoría. Otros apartados que deben señalarse a los estudiantes y que complementan el diseño de un proyecto, son la redacción del tema y la bibliografía a fin de que estos tengan una visión integral de los elementos que deben contemplarse en un proyecto de investigación. Como criterio último de evaluación, se contemplan dos perspectivas: la entrega por escrito del Proyecto de Historia viva de cada uno de los estudiantes y la presentación oral de éstos ante su grupo.

CUADRO COMPARATIVO DE DOS FORMAS DE HACER HISTORIA	
HISTORIA TRADICIONAL	HISTORIA CULTURAL
ALGUNOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS	
<p>Sus preguntas básicas son cuándo y dónde.</p> <p>Considera que sólo hay que narrar los acontecimientos, dar fechas y datos, así como mencionar personajes sobresalientes.</p> <p>En muchas ocasiones, hay ubicación temporal y geográfica pero sin significado.</p> <p>Considera la narración histórica objetiva porque el historiador se “despoja” de toda subjetividad y sólo presenta lo que “realmente ocurrió”.</p> <p>Establece que hay una historia única.</p>	<p>Además del cuándo y dónde, esta propuesta historiográfica pregunta el por qué o a qué se debieron los acontecimientos; además de presentar sus consecuencias inmediatas y a largo plazo.</p> <p>Se enfoca más al análisis de procesos a largo plazo, señalando cambios y continuidades, hasta llegar al presente y de éste, de nuevo al pasado.</p> <p>Es importante la ubicación temporal y geográfica de manera significativa.</p> <p>Reconoce que la historia es subjetiva porque siempre está presente el punto de vista la historicidad del sujeto que la presenta.</p> <p>Hay diversas interpretaciones de la historia.</p>
TEMAS QUE ESTUDIA	
<p>En su narración otorga mayor relevancia a aspectos políticos, económicos, sociales e institucionales; aunque menciona aspectos culturales no los relaciona con el resto de las actividades humanas.</p>	<p>Se interesa por toda actividad humana de ahí que los temas pueden ser diversos, por ejemplo, la escritura, la religión, las mentalidades, ideas políticas y sociales, la vida cotidiana de los niños, los jóvenes; la muerte, la feminidad, las imágenes, la locura, la comida, el habla, la música, el juguete, el peinado, el vestido, la familia, los deportes, entre otros.</p>

CUADRO COMPARATIVO DE DOS FORMAS DE HACER HISTORIA	
HISTORIA TRADICIONAL	HISTORIA CULTURAL
SUJETOS	
<p>"Historia desde arriba"</p> <p>Se centra en las grandes hazañas de los grandes hombres: estadistas, militares, eclesiásticos, científicos, filósofos.</p> <p>"Historia de las ideas"</p> <p>Ideas de filósofos, matemáticos, políticos, entre otros.</p>	<p>"Historia desde abajo"</p> <p>Establece que la gente común, es decir la sociedad en su conjunto, también hace y participa en la historia, tanto individualmente como colectivamente, por ejemplo, los estudiantes, los obreros, los campesinos, los policías, los trabajadores de oficina, los mecánicos, entre otros.</p> <p>"Historia de las mentalidades colectivas"</p> <p>Actitudes, creencias, costumbres de la sociedad.</p>
FUENTES	
<p>Privilegia el uso de documentación escrita e imágenes de todo tipo depositadas en archivos públicos o privados; especialmente si son de personajes que destacaron en todos los ámbitos sociales. De acuerdo a la época también estudios arqueológicos.</p>	<p>Utiliza todo tipo de documentos escritos y visuales que den testimonio de la sociedad en su conjunto. También emplea testimonios orales de todos los sectores de la sociedad. Otras fuentes son las que tienen un soporte electrónico, incluyendo el internet, audiograbaciones, disquetes de computadora, videos, entrevistas, periódicos, cartas y diarios personales, etcétera.</p>

GLOSARIO DEL DOCENTE

Historia Cultural	<p>Es el estudio de las vivencias, actividades y creaciones de los seres humanos en un contexto determinado (tiempo-espacio) y por ende en sociedades en constante cambio. Se interesa por los hombres, por sus actividades, sus creaciones, su participación, sus ideas, cómo los gobiernan, dónde y cómo viven, entre otras. Es decir recupera el pasado al interpretar procesos que nos expliquen el modus vivendi denominado Vida Cotidiana, pues todos somos parte de la historia.</p> <p>Este tipo de historia puede interpretarse a partir de la comida, los olores, la música, la moda, el lenguaje, ideas, costumbres y entorno material. Cfr. Lucien Febvre, <i>Combates por la historia</i>.</p>
Contexto	<p>Ambiente completo porque integra los aspectos social, político, económico, y cotidiano de una sociedad, pueblo, cultura, nación o grupo que explica la época que se está estudiando; para lo que debemos saber dónde, cuándo y quienes la conforman.</p>
Temporalidad	<p>Momento determinado que se expresa en periodos, siglos, etapas, años que ubican cuando ocurrieron los acontecimientos del pasado integran los procesos históricos.</p>
Espacialidad	<p>Lugar donde ocurrieron los acontecimientos en un espacio local, regional, nacional, continental, mundial, donde el acontecimiento sobrepasa las fronteras naturales y geopolíticas, ya que hablamos de un espacio histórico que es una construcción a partir de aquel proceso determinado.</p>

Proceso Histórico	Conjunto de hechos o acontecimientos, de un contexto determinado, denominados históricos. La relación de dichos sucesos es una construcción del historiador quien argumenta la relevancia y relación con el presente. Es decir, el proceso histórico es la selección e interpretación que el especialista hace de los acontecimientos.
Acontecimiento/ Hecho	Evento que ocurrió y que se registra porque se considera importante o relevante. El suceso se ubica en un espacio, tiempo específico e identificando a los sujetos que participan.
Mapa Histórico	Forma de representación gráfica de un territorio o espacio, también se les llega a denominar cartas geográficas y se convierte en histórico en el momento en que ubicamos el espacio donde ocurrieron los acontecimientos contextualizados. Un mapa histórico también es una fuente porque muestra la visión que en épocas determinadas se tenía de un espacio. El espacio está en relación directa con el desarrollo cultural y por ello puede tener diversos significados.
Línea del tiempo	Representación gráfica y visual del tiempo que ayuda a ubicar cuándo ocurrieron los acontecimientos de manera lógica y secuencial. Es un referente que permite relacionar presente-pasado. (Herramienta) Resumen de dónde, qué y cuándo ocurrió. Sirve para marcar el tiempo pero permite observar o identificar cambios y continuidades en él, es decir, comprendemos lo que es un proceso.
Sujeto Histórico	Persona que al interactuar forma y construye la historia que otros o inclusive ella registra dentro de una comunidad de la cual forma parte y se identifica.

POSIBILIDADES DEL PRODUCTO-META

Agustín Rivero Franyutti⁵⁰

Siempre amable, Héctor Moreno Bayón, a quien agradezco el detalle desde aquí, hizo llegar a mis manos un artículo de Philippe Perrenoud llamado *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Cuando me lo entregó, me dijo: “Te va a encantar; es lo que están haciendo ustedes en Lengua y Literatura”. Efectivamente, el artículo me mostró que el programa de Lengua y Literatura va por buen camino, ya que lo que busca es el aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas por parte del alumno a través de la realización de proyectos que las engloban y las proyectan hacia otras dimensiones. El artículo dio pie para que yo reflexionara acerca de dichas dimensiones, para que me diera cuenta de que pueden ser más amplias y variadas de lo que nos imaginamos en un principio, al poner en marcha el nuevo programa. Eso es lo que quiero compartir aquí con los profesores. Siempre

que leo algo general, trato de llevarlo a la disciplina para entenderlo mejor; llevo, pues, las aguas a mi molino. Falta ver si el molino tiene dientes.

Creo que a estas alturas todo mundo en el IEMS debe saber (al menos ha oído hablar) algo sobre el Producto-Meta. Confieso que a mí esa poco afortunada conjunción entre economía y juegos olímpicos no acaba de gustarme, sobre todo porque, más allá de simpatías y diferencias léxicas, el terminajo da la idea de algo terminado, cerrado y final, que no deja ver lo más importante: el camino que el estudiante siguió para llegar hasta él, es decir, el proceso en el desarrollo de sus habilidades de comprensión de lectura, de redacción, de expresión oral y de investigación documental. He dicho en otras ocasiones que el producto-meta es la última evidencia

⁵⁰ Licenciado en Pedagogía por la Universidad Panamericana y Doctor en Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador en las áreas de Lingüística Hispánica (Historia de la Lengua Española) e Historia de los Siglos XVI y XVII. Publicaciones de documentos antiguos (transcripciones paleográficas) y de una cronología de los siglos XVI y XVII (en proceso de publicación por el FCE, en México). Actualmente colabora en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, como Consultor del Área de Lengua y Literatura. Dirección electrónica: agustinriverofranyutti@yahoo.com

de un proceso, porque señala el momento, necesariamente arbitrario, en que hacemos un último corte (evaluación compendiada) al final del semestre. Necesidades administrativas. ¿Pero no hay también cortes en cada etapa de la elaboración de dicho “producto” (evaluación formativa), cuando el maestro corrige con el alumno cada borrador que éste presenta? ¿No va asimilando el alumno esas correcciones para incorporarlas en sus esbozos posteriores? ¿No estamos hablando entonces de un proyecto y no de un producto? Más allá de cuál sea la respuesta, algo me parece indudable: las habilidades antes mencionadas nunca pueden dominarse por completo. ¿Quién puede presumir de haber logrado todo lo que se puede lograr en el campo de la lectura, la escritura y la expresión oral? He leído muchas confesiones de escritores (que hoy consideramos clásicos) en las que se lamentan de no estar a la altura de sus propias expectativas. Dejemos que ese “producto” esté abierto a las sucesivas y siempre inevitables mejoras. Borges cuenta que una vez le preguntó a Alfonso Reyes: “¿Por qué publicamos?” Reyes le contestó: “Porque, si no, nos pasaríamos la vida corrigiendo”.

Pues precisamente ese proceso de desarrollo de las habilidades que seguimos todos para ir logrando mejoras en las diferentes etapas de nuestro paso por la escuela, así como sus posibles dimensiones u objetivos, es lo que estudia Perrenoud en el artículo que mencioné desde el principio de éste mío.

Señala nuestro autor que la metodología de proyectos fue propuesta, primeramente, por algunas corrientes de la pedagogía activa que trataban de oponerse a la escuela pública autoritaria, “centrada en el aprendizaje memorístico y en el ejercicio” (pág. 2). Hoy, en cambio, la metodología de proyectos ya no es patrimonio de ninguna corriente pedagógica ni la escuela pública es necesariamente autoritaria, por lo que ambas pueden ser compatibles si lo que se busca es una “manera común de construcción de los saberes en la clase” (pág. 2).

En esencia, una estrategia de proyecto es una empresa dirigida por el individuo o el grupo que la emprende, que está orientada a una producción concreta a través de un conjunto de tareas en las que el o los miembros del grupo deben participar para suscitar aprendizajes de saberes y gestiones fácilmente identificables en los programas de las diferentes disciplinas. En todo este proceso, el maestro actúa como animador y orientador, pero nunca toma las decisiones (cfr., pág. 3).

La metodología de proyectos no está conectada con ninguna disciplina en particular y, según Perrenoud (2000: 4), puede apuntar hacia uno o varios de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.

2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados, sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

Veamos detenidamente cada uno de ellos.

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias

Afirma Perrenoud (2000: 5) que en una metodología de proyecto el alumno debe enfrentar “verdaderos problemas que nos [sic] son ejercicios escolares, sino problemas por resolver...”. Estos “verdaderos” problemas sitúan al estudiante frente a una situación en la que, primeramente, debe transferir o movilizar saberes que ha adquirido con anterioridad y que se le han evaluado de manera separada, pero que no son ni suficientes ni idóneos para resolver todos los problemas que se le plantean, por lo que debe empezar a desarrollar capacidades para ampliar y aplicar esos saberes en una etapa posterior. Esta etapa posterior es, según Perrenoud (2000: 5), el “...contexto de acción necesario para el desarrollo de competencias...”.

Dicho lo anterior, sólo falta ver cuáles son las competencias que queremos desarrollar en el área de Lengua y Literatura a través de los proyectos o productos-meta.

Las cuatro competencias lingüísticas básicas son: escuchar, hablar, leer y escribir. Se ha considerado que escuchar y leer son competencias receptoras y por ello pasivas, en tanto que hablar y escribir son competencias productivas y por lo tanto activas. A esta

concepción puede haber contribuido, como señala Cassany (2002: 89), el hecho de que hablar y escribir se manifiesten exteriormente, de que sean observables e incluso susceptibles de medición, mientras que las otras no lo son directamente, sino a través de las manifestaciones indirectas del habla y la escritura.

Por supuesto que esta clasificación es falsa y que las competencias de escuchar y leer no son pasivas, pues suponen, como bien dice Cassany (2002: 89), "...que el individuo tiene que realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables externamente, son complejas y laboriosas".

Aunque el programa de Lengua y Literatura no contempla una línea de trabajo independiente para la competencia de escuchar, su importancia está señalada en las actividades que se deben tomar en cuenta para planear los cursos.

Estas cuatro competencias, más una quinta, que tiene que ver con el diseño y aplicación de métodos para la investigación documental, son las que el alumno debe ir desarrollando, con mayor profundidad a medida que avanzan los semestres, en los cuatro cursos de Lengua y Literatura a través de productos-meta que varían progresivamente en complejidad y exigencia desde un comentario personal, en primero, hasta un ensayo en cuarto.

Podríamos quedarnos en este primer objetivo y decir, como dicen los conocedores del decálogo, que el primer mandamiento contiene

a todos los demás. Es verdad también en nuestro caso, pero estoy convencido de que si nos quedáramos aquí, nos perderíamos muchos matices que son muy importantes. Sigamos, pues, nuestro viaje.

2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares

La importancia de los proyectos radica en que no se quedan en un mero aprendizaje, sino que van un paso más allá y acercan al alumno, en su trabajo escolar, a situaciones que va a encontrar en la vida, más allá de la escuela. Dice Perrenoud (2000: 5-6): "Aunque nadie se engaña y sabe que va a la escuela para aprender, los alumnos que "se prestan al juego" se comportan como actores sociales comprometidos en prácticas sociales bastante próximas a la vida". Estas prácticas permiten la identificación de retos que el alumno debe ir superando, lo cual le da un sentido a lo visto y aprendido en la clase, y va desarrollando en el alumno una sensación de éxito, porque va alcanzando metas específicas.

Quizá el fracaso en la enseñanza de las competencias lingüísticas básicas dentro de los sistemas escolares de corte tradicional haya sido el hecho de enseñar la lectura y la escritura (las otras ni se

toman en cuenta) como actividades desconectadas de su auténtica dimensión social. Cuando esto sucede (todos lo vemos), los alumnos pasan por todos los ciclos escolares y llegan a la universidad sin saber leer ni escribir.

Cuando se plantea, como lo hace el nuevo programa de Lengua y Literatura en el IEMS, que los salones de clases se conviertan en pequeñas comunidades de lectores y escritores, lo que se busca es, precisamente, que los alumnos aprendan y vivan las prácticas de dichas competencias como se aprenden y se viven el mundo real. No nos proponemos metas desproporcionadas como la de que todos los alumnos sean escritores profesionales con premios Nóbel en su haber, sino las más sencillas pero no menos importantes de que todos (aquí sí) los alumnos sean “consumidores” y “productores” de textos, siempre en la medida de sus posibilidades y de acuerdo con sus propios intereses para que sus vidas personales y profesionales sean más ricas. ¿No es bastante?

Para que las prácticas de la lectura y la escritura se acerquen más a la realidad social en la que tienen verdadero sentido es necesario que la escuela cambie algunas de sus malas costumbres:

- No se le puede dar prioridad a los contenidos por encima del desarrollo de las competencias, en los alumnos, aunque

dichos conocimientos deban formar parte del bagaje del profesor que enseña la materia y coordina los proyectos.

- No se deben privilegiar los rasgos externos o evidentes de las competencias porque sean los más fáciles de evaluar. Los lectores reales no leen para contestar un examen o un cuestionario y los escritores reales no escriben para “rendir cuentas” a una autoridad “omnisciente”, que sólo les pide, por cierto, que mantengan limpios y ordenados sus cuadernos de apuntes. ¡Sólo para eso se les enseña a leer y a escribir a los alumnos en la escuela!
- No se debe mantener el papel del profesor como el único capaz de llegar a la interpretación “correcta” de un contexto y de corregir los disparates que escriben los alumnos. Por este camino, nunca vamos a lograr que los alumnos de veras entiendan lo que leen y sean capaces de corregir lo que escriben.

A través de los proyectos esta situación va cambiando, porque el alumno debe buscar los contenidos que mejor le ayuden a resolver los problemas que le plantea al proyecto a cada paso, debe ir desarrollando habilidades que no lo limitan solamente a la redacción de apuntes o a la lectura “controlada”, por lo que el profesor, siempre

como guía pero nunca como autoridad absoluta, va cediendo parte de su poder para dar mayor independencia al alumno, que aprende haciendo.

3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”

Todo proyecto, por sencillo que sea, transcurre por caminos inesperados: cualquier paso que se quiera dar en cualquier sentido lleva a una serie de problemas que deben resolverse mediante la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades. Este proceso forma “...parte de la construcción de una cultura general y de una educación para la ciudadanía, pues comprender la sociedad es entrar en contacto con sus múltiples rodamientos...” (Perrenoud, 2000: 6).

Esto, en la práctica, implica que el estudio de cualquier tema requiera una serie de criterios para trabajarse de manera efectiva (apud, Calkins, 1994: 456-463):

- Debe estimular la profundidad y la seriedad en el tratamiento, así como el cuestionamiento constante durante el proceso.

- Debería permitir a los jóvenes hacer incluso prácticas de campo como las que llevan a cabo los científicos, los antropólogos o los historiadores en sus estancias de trabajo para conseguir información de primera mano.
- Debe lograr que el aprendizaje tenga un sentido extraescolar, usando lo aprendido para fines reales y teniendo en cuenta la diferencia entre un hecho y una opinión que debe sustentarse.
- Debe dejar suficiente espacio para que la creatividad no se vea coartada por la abundancia y la rigidez de la información.

Estos criterios pueden ser válidos lo mismo para proyectos teóricos que prácticos, lo mismo para los unidisciplinarios que para los multidisciplinarios, y podrían servir como puntos que el profesor debe tomar en cuenta a la hora de evaluar los logros del alumno y los objetivos del proyecto mismo.

Si este descubrimiento de nuevos saberes puede desarrollarse desde cualquier área que elija el alumno, la literatura ofrece un campo riquísimo y estimulante para que el joven explore y aprenda, a través de obras literarias, conflictos sociales, hechos históricos, costumbres antiguas y modernas de otros lugares, ideas y sentimientos de

variadísimos tipos, y tantas cosas más que, a través de finas elaboraciones de la experiencia humana, “ayudan a configurar la propia visión del mundo y de uno mismo” (Cassany, 2002: 504). ¡Qué mejor manera de descubrir otros mundos que desde la sensibilización que nos procuran las obras literarias! En este descubrimiento se alían el afán de conocer con el goce por una manifestación artística que hace de la palabra su medio de expresión. Los textos de otras áreas no pueden aspirar a tanto.

4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino con nuevos aprendizajes, que deben lograrse fuera del proyecto

En esa búsqueda y descubrimiento de nuevos saberes que implica el desarrollo de todo proyecto, es seguro que el alumno tropezará en algún momento con problemas u obstáculos que él no puede resolver. Lo importante es que esos obstáculos “...se pueden identificar y transformarlos en una necesidad de formación o, por lo menos, en una cierta disponibilidad para aprender aquello que no se posee.” (Perrenoud, 2000: 7). Eso es muy importante, pero también hay que tener mucho cuidado para “...que estas constataciones no sean vividas como fracasos o marcas de

incompetencia, sino como experiencias normales de un sujeto en desarrollo...” (Perrenoud, 2000: 7). Aquí la asistencia y guía del profesor son fundamentales a la hora de plantear el proyecto y de acompañar al alumno en todo el proceso de elaboración para que éste no se sienta abrumado por las dificultades y se desanime.

De manera general —burda—, los obstáculos que pueden surgir en la elaboración de un producto-meta o proyecto caben en cuatro grupos:

- Propios de la asignatura.
- Derivados del manejo de otra disciplina en un proyecto del área.
- Específicos de la metodología de la investigación.
- Típicos del contexto que rodea al proyecto.

Los obstáculos propios de la disciplina, como las deficiencias en cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas básicas o la falta de información acerca del área que pueda tener el alumno, deben ser encarados directamente por el profesor de la asignatura, que, en su papel de guía, orientará al alumno sobre las posibles soluciones para que éste elija la que mejor le parezca de acuerdo con los objetivos de su trabajo.

Si el proyecto es interdisciplinario, los obstáculos deberán encararse entre los profesores que coordinen el proyecto, cada uno desde su

especialidad y siempre con miras al logro del objetivo común. En caso de que el mismo profesor tenga los suficientes conocimientos de otra disciplina como para dirigir él mismo un proyecto interdisciplinario, pues entonces él solo será el responsable de orientar al alumno en el manejo de la otra disciplina.

Como los alumnos no tienen experiencia ni destreza en el manejo de las diferentes fuentes de información, los profesores tienen que orientarlos para que, por ejemplo, busquen suficientes referencias bibliográficas y no se queden con las primeras que encuentran o para que sepan discriminar la enorme cantidad de información que arroja cualquier búsqueda en Internet; también, para que sigan una secuencia lógica en su investigación y no se “pierdan” en alguno de los pasos.

Los obstáculos que surgen del contexto son más difíciles de encarar, porque pueden deberse a muy diversos factores y ser por tanto de la competencia de diversas autoridades; pueden abarcar, por ejemplo, desde la dificultad para obtener información en alguna institución pública (biblioteca, hemeroteca, archivo) por razones burocráticas hasta la limitación física o económica del alumno que le impiden acceder a los sitios o a los medios masivos de comunicación donde está la información que necesita. En estos casos –excepcionales- no sólo el profesor debe guiar al alumno, sino todas las autoridades que tengan alguna capacidad para solucionar los problemas o canalizarlos de manera oportuna.

Todos estos obstáculos propician situaciones de aprendizaje que no forman parte, en sentido estricto, del proyecto, pero que favorecen aprendizajes significativos en el alumno y lo capacitan para la vida extraescolar.

5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto

Los obstáculos mencionados en el punto anterior pueden ser (de hecho son) de tal naturaleza que rebasen el marco conceptual del proyecto, pero quizá haya otros que puedan resolverse como parte del mismo proyecto, lo cual, para el profesor, “...es posible e incluso es tentador, tomar como pretexto [...] para improvisar una pequeña lección,” (Perrenoud, 2000: 7).

Hay que partir de las aficiones que el adolescente desarrolla con naturalidad para despertar su interés en aprendizajes nuevos, porque dichas actividades, además de constituir un placer para ellos, les dan la oportunidad de mostrar el resultado de sus esfuerzos. Algunas actividades de este tipo, según Elizabeth Hurlock (1980: 248-262), son: construir objetos, dibujar figuras, coleccionar diversas cosas, explorar lugares, fantasear con situaciones, escuchar música, ver

películas y programas de televisión. De todo esto puede salir la materia prima para los proyectos.

Si las aficiones de los adolescentes pueden servir como punto de arranque para nuevos aprendizajes, también, dentro de las mismas habilidades de lectura y escritura, hay herramientas que los estudiantes pueden usar para adquirir nuevos conocimientos.

Durante la lectura, por ejemplo, (apud, Calkins, 2001: 363-364) los estudiantes pueden formular teorías acerca del carácter, la historia personal o la conducta de los personajes, pueden someter a un análisis el modo de escribir del autor para determinar si es congruente con lo que cuenta o no, pueden cerrar el libro en un momento dado y predecir qué va a suceder después, pueden desarrollar una interpretación general del libro, pueden identificarse con los personajes y tratar de hablar como ellos, pueden buscar conexiones entre el libro y su propia vida, pueden encontrar relaciones entre el libro que están leyendo y otros que hayan leído antes... Éstas son sólo algunas ideas de lo que los estudiantes pueden hacer para aprender más cosas a través de los libros dentro de un proyecto escolar; son, de hecho, prácticas que todo buen lector realiza, a veces de manera inconsciente, mientras lee.

También a través de la escritura pueden aprenderse muchas cosas nuevas. El solo hecho de ponerse a escribir es una manera inmejorable de organizar las ideas y saber qué sabe uno. Por eso, se busca que los jóvenes pierdan el miedo a escribir, inducido por la idea antigua y equivocada de que todo texto escrito debe ser perfecto, y que lo hagan, en un principio, de manera libre y hasta cierto punto inconsciente, siempre con la certeza de que la corrección es el último paso antes de entregar un escrito para la lectura de otras personas. Al escribir, aprenden sobre el tema que escriben y, al corregir, aprenden acerca de las convenciones del lenguaje escrito, porque entonces y no antes comenzarán a preguntarse: ¿lo que digo es claro para que cualquier lector lo entienda?, ¿mi ortografía es correcta, se apega a las normas?, ¿mi puntuación es la debida para guiar al lector a través de las ideas de mi escrito?, ¿los párrafos desarrollan lógicamente las ideas que quiero expresar?, ¿expreso mis ideas con demasiadas palabras, muchas de ellas innecesarias?... Éstas y otras muchas preguntas puede hacerse el alumno, pero se las hará sólo si ha escrito antes. Uno no se pregunta sobre las cosas, no se fija en ellas, si antes no las ha necesitado o conocido o si no tiene que empezar a conocerlas o aplicarlas. Aquí está el meollo del método de proyectos y de nuestro producto-meta.

6. Permitir identificar adquisiciones y carencias en una perspectiva de auto-evaluación y de evaluación final

El proceso que implica el trabajo en un proyecto es una etapa privilegiada para que tanto el profesor como los alumnos sean concientes de los logros que han tenido, de los obstáculos que han surgido, de los conocimientos que han aprehendido, de las habilidades que han desarrollado, de las actitudes que han modificado, de las carencias que todavía existen... Es, en una palabra, el momento de "...lucidez que puede guiar nuevos aprendizajes, pero también y muy simplemente, permitir que cada uno identifique sus puntos fuertes y sus puntos débiles y elegir [sic] sus inversiones y su rol en consecuencia con ello." (Perrenoud, 2000: 8).

La evidencia de todo lo anterior es la que debe ir acumulándose en el portafolios o expediente de cada alumno durante el semestre, como evaluación formativa, y es la que, al final, con el producto-meta a la vista, sirve para decidir si el alumno cubre o no la materia y avanza al próximo semestre.

Algunos maestros me han platicado que al final del semestre, cuando enfrentan al alumno con el primer escrito que entregó y el producto-meta final, el mismo alumno reconoce los avances que tuvo: identifica errores de redacción y de argumentación, y le dice al maestro abiertamente si merece o no cubrir la materia, porque está consciente de lo que ha logrado y de lo que le falta.

Esta es una ocasión de llevar a cabo lo que Delia Lerner (2003: 36-37) señala como imprescindible en la evaluación de la lectura y la escritura: "Hay que brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor [...] Hay que delegar (provisionalmente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el profesor [...] Al disminuir la presión del control, se hace posible evaluar aprendizajes que antes no tenían lugar..."

Por supuesto que lo anterior no quiere decir que los alumnos sean los que decidan (hay casos) si cubren la materia o no, si avanzan al siguiente semestre o no; significa que hay que irlos haciendo corresponsables de su desarrollo para que puedan ser independientes en el futuro. Eso es lo que buscamos en este modelo educativo, ¿no?

7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva

Aunque los proyectos sean individuales, como son casi todos los productos-meta que se trabajan en Lengua y Literatura, el alumno tiene que colaborar con otras personas porque se ve enfrentado a problemas que no puede resolver por sí mismo. En este sentido está obligado a "...ofrecer o pedir ayuda, a compartir sus preocupaciones o sus saberes [...] A esto se agrega un trabajo sobre las competencias de comunicación escrita (planes, memos, correspondencia, pasos a seguir) y oral (argumentación, animación, compartir saberes, etcétera.), como herramientas funcionales de la cooperación." (Perrenoud, 2000: 8).

Además de que la cooperación tiene dimensiones sociales, por el grado de compromiso que un joven puede adquirir con respecto a su grupo o su comunidad, tiene al menos una dimensión lingüística que me interesa destacar aquí. Las habilidades lingüísticas tienen un grado de prestigio que favorece la cooperación entre las personas. Está explicitado en la cita anterior de Perrenoud.

El joven locuaz, dicharachero y simpático que puede sostener una conversación divertida tiene mayores oportunidades de ser aceptado por un grupo, porque, según lo expresa Elizabeth Hurlock (1980:

163), "En cualquier situación social parece equilibrado y cómodo; siempre sabe qué decir o cómo decirlo.". Ésa es sólo una de las dimensiones sociales del lenguaje, pero de vital importancia en la adolescencia por la necesidad que los jóvenes tienen de pertenecer a un grupo (de ser aceptados por él) y de obtener la cooperación de sus pares. Si a esto agregamos que el lenguaje tiene un valor académico, porque es muy valorado por los profesores y autoridades en general, tendremos que aceptar que el desarrollo del lenguaje es también una cuestión de estatus.

El reto es lograr que esos alumnos competentes y prestigiosos sepan cooperar con sus compañeros para allanarles el camino.

8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de la toma de poder de actor

El solo hecho de trabajar un proyecto le da al alumno la posibilidad de convertirse en "director" de su propio desarrollo, lo cual "Es una fuente mayor de confianza en sí y de identidad, que son a su vez ingredientes preciosos con relación al saber, al deseo de aprender y al sentimiento de ser capaz." (Perrenoud, 2000: 9).

Si a lo anterior agregamos el hecho de que en el mundo laboral se le exige a las personas que sean autosuficientes en la resolución de los problemas que surgen, caeremos en cuenta de lo importante que resulta el que las personas aprendan a ser actores y no agentes en las actividades que emprenden, ya que “Esta identidad de actor viene de lejos y si la escuela no la construye continúa siendo totalmente dependiente de la educación familiar y en consecuencia, [sic] muy desigual. Los que no tienen la suerte de construir en este marco una fuerte identidad personal abordan el mundo del trabajo de manera muy carente.” (Perrenoud, 2000: 9).

A esto sólo habría que agregar que en sí mismas las habilidades lingüísticas básicas de las que he venido hablando son una fuente de primera mano para reforzar la identidad personal y para tener confianza en uno mismo, ya que son las herramientas esenciales que nos permiten ir por la vida con la suficiente independencia intelectual para aprender lo que queramos y para transmitirlo de manera efectiva a los demás, para dar y para recibir conocimientos de cualquier índole; estas cuatro competencias son la puerta de entrada para todos los demás aprendizajes.

Algo más sobre la identidad a través de la lengua. Pensemos en el gran conjunto de países que, separados unos de otros por las grandes extensiones territoriales —a veces incluso por los vastos océanos—

y por las diferencias culturales, sienten (sentimos) una proximidad que nos hermana. ¿Qué, si no la lengua, puede provocar este sentimiento entre países tan distintos y distantes? Imaginemos lo que significa hoy, en los Estados Unidos, hablar español. ¿No es como llevarte tu país a otra parte? Y los pequeños grupos sefarditas que siguen hablando ese precioso y arcaico español medieval, ¿no siguen viviendo aún en España, aunque los hayan expulsado de allí hace siglos?

9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas

Perrenoud (2000: 9) parte de la idea de que los proyectos son colectivos y por eso señala que la autonomía del alumno se desarrolla en dos sentidos: 1) “...por una parte, el aprendizaje de la autonomía con respecto al grupo que permite al individuo manejarse con prudencia en zonas en las cuales sigue siendo amo de su acción o por lo menos de una parte de las modalidades e inclusive de las finalidades...” y 2) “...por otra parte, el aprendizaje de los modos concretos de hacerse oír en un grupo y de influir en las decisiones colectivas, de manera de poder reconocerse en ellas”.

Pero no olvidemos que los proyectos pueden ser, además, individuales y que también en esta modalidad el alumno desarrolla su autonomía si la institución escolar a la que asiste se lo permite. Transcribo algunas preguntas que se hace Delia Lerner (2003: 56-57) y que ilustran bien lo que quiero decir: “Si la validez de la interpretación debe ser siempre establecida por la autoridad, ¿cómo harán luego los niños para llegar a ser lectores independientes? [...] si el alumno no tiene derecho en la escuela a actuar como un lector reflexivo y crítico, ¿cuál será la institución social que le permita formarse como tal? [...] si el derecho a elegir los textos que se leen es también privativo del maestro, ¿cómo elaborará el alumno criterios para seleccionar en el futuro su propio material de lectura? [...] Si, por otra parte, el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, [sic] ni a tachar ni a hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un practicante autónomo y competente de la escritura?”. De la respuesta a estas preguntas dependerá que nuestros alumnos sean de verdad autónomos y que tengan la capacidad para hacer elecciones y negociarlas o que no lo sean. Depende de nosotros.

10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos

De una o de otra manera, todos, en nuestra vida profesional, formamos parte de algún proyecto y debemos participar en él activa y eficientemente, por lo que Perrenoud (2000: 10) afirma que: “Aprender a manejar proyectos o a colaborar en ellos, de manera a la vez crítica y constructiva, es entonces en sí un aprendizaje importante cuando esta forma de acción colectiva se hace común”. Además de esta formación general, el trabajo por proyectos, en Lengua y Literatura, puede permitirnos descubrir nuevas posibilidades para la lectura y la escritura, así como lograr que estas prácticas dejen de ser ajenas para los alumnos y se conviertan incluso en actividades prácticas y divertidas.

Leyendo y compartiendo lecturas, por ejemplo, los jóvenes pueden estrechar relaciones con personas de muy distinta índole, pueden ampliar el disfrute de sus pasatiempos al saber más sobre ellos, pueden divertirse y aprender al mismo tiempo sobre cualquier tema o sobre sí mismos o simplemente, en el peor de los casos, pueden cubrir una materia para avanzar al siguiente semestre y no quedarse rezagados.

Con la escritura puede suceder algo semejante. La escritura crea las condiciones para que los estudiantes se sientan capaces de hacer preguntas o desarrollar hipótesis, ideas o fantasías. Es una manera, como señala Lucy Calkins (2001: 484), “...de estar completamente despierta en mi vida”. Es, diría yo, la manera en que mejor podemos aprender y aprehender lo que pasa delante y a través de nosotros para darle un sentido en nuestra realidad. Ése es otro de los puntos clave del trabajo por proyectos: la lectura y la escritura nos ayudan a organizar y a darle sentido a las cosas.

Concluye Perrenoud (2000: 11) “...que no es necesario que cada metodología de proyecto contribuya a aprendizajes decisivos en cada uno de estos diez registros. Sería preferible apuntar específicamente a uno o dos de ellos y tomar los otros, si se producen, como acertados beneficios secundarios”.

No seamos timoratos y vayamos por todo. Es posible. A partir de las aplicaciones que he tratado de hacer al área de Lengua y Literatura, creo que puede verse la viabilidad de que todos los objetivos se cumplan en cada producto-meta. Todo tiene que ver, finalmente, con la formación del alumno y con el perfil que de él tenemos en el IEEMS. Desarrollar competencias esenciales como las que busca desarrollar el programa de Lengua y Literatura tiene implicaciones importantes, porque, como hemos visto, ellas movilizan a las demás y el aprendizaje se potencia.

Desde luego que, por razones de tiempo y espacio, no he pretendido, en este breve artículo, agotar el tema, sino esbozarlo apenas para estimular la discusión planteando dimensiones quizá diferentes a las esperadas en la práctica docente cotidiana. Si estas reflexiones apresuradas logran de alguna manera inspirar dicha práctica o estimular la discusión o atraer la crítica, me daré por bien servido.

BIBLIOGRAFÍA

- Calkins, Lucy McCormick. (1994) *The Art of Teaching Writing*. USA. Heinemann.
- Calkins, Lucy McCormick. (2001) *The Art of Teaching Reading*. USA. Longman.
- Cassany, D., et. al. (2002) *Enseñar lengua*, Barcelona. Ed. Graó
- Hurlock, Elizabeth. (1980) *Psicología de la adolescencia*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Lerner, Delia. (2003) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Ed. FCE.
- Perrenoud, Philippe. (2000) *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, - ¿cómo?* Bajado de la página:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

ACERCAMIENTO A LA POESÍA

Alma Delia Arroyo Cisneros⁵¹

Considero que el primer acercamiento a la poesía es muy importante, por ello, el objetivo que busco al introducirlos al ejercicio que a continuación explicaré es sensibilizar al estudiante y no adentrarlo de una manera abrupta a la lectura de este tipo de arte. Por lo tanto, siempre realizo con mis alumnos una práctica que hasta el momento me ha funcionado mucho. Primero les pido que cierren los ojos y que además tomen la postura más cómoda que puedan. Posteriormente les pongo música suave en una grabadora; cuando han pasado aproximadamente cinco minutos, comienzo a hablarles muy quedo y a la vez claro para que puedan entender lo que les digo.

Entonces los invito a que se imaginen que se encuentran con la persona que más aman (ésta puede ser el novio(a) o algún otro que les agrade). Es muy importante buscar las palabras adecuadas para crear un ambiente en el que los muchachos de verdad se sientan

viviendo esta aventura; y, entonces, justo en el momento en que la narración conduce al ansiado beso entre la pareja, pongo una grabación de Julio Cortázar con el capítulo número ocho de *Rayuela* y que comienza con “Toco tu boca”...

Más adelante, cuando la agradable voz de Cortázar deja de escucharse les pido que de manera muy lenta abran los ojos, y que, inmediatamente escriban lo primero que les venga a la mente. Los resultados en un setenta por ciento de los muchachos son muy agradables, les encanta el ejercicio, y, por lo tanto, redactan textos muy interesantes.

Es en ese preciso momento es cuando empiezo a hablar de la sensibilidad y de la gran necesidad que han tenido diversos escritores por expresar cualquier tipo de sentimiento, por mínimo que éste sea. Les hablo de las metáforas, símiles, etcétera, y trato de

⁵¹ Egresada de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su experiencia en la enseñanza abarca cinco años y actualmente colabora en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, en el plantel *Gral. Lázaro Cárdenas del Río*.

introducirlos al maravilloso mundo de la poesía. Para ello, llevo preparada en una fotocopia la versión que acabamos de escuchar y la leemos al mismo tiempo en que la pongo en el toca cintas de nueva cuenta.

Este ejercicio me lleva toda la clase, es decir la hora y media, y con él me percató de la sensibilidad de los estudiantes y de la facilidad o el trabajo que tienen para asimilar las hermosas palabras antes oídas. Además les menciono que las figuras retóricas las podemos

encontrar en los sitios menos pensados como por ejemplo en las canciones que a diario escuchan en su casa.

Asimismo, me doy cuenta quién ha leído antes poesía (la gran mayoría jamás ha visto ningún libro siquiera) y además quien tiene cierta facilidad con la escritura de este arte.

Finalmente la evaluación consiste en la elaboración de textos por los estudiantes y por la corrección de éstos.

CONSOLIDANDO LA ESCRITURA⁵²

Javier Acosta Romero⁵³

Propósito:

Se busca generar en el estudiante la disposición para leer y escribir textos que reflejen sus propias vivencias, al tiempo que construye una serie de conocimientos introductorios de lengua, literatura e investigación documental.

Presentación:

Siendo el Programa de Lengua y Literatura 1, un proyecto didáctico integral, se procura trabajar sobre una actividad cuya secuencia propicie el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes sobre una vertiente literaria o, más precisamente, con una visión literaria. En esto, el estudiante expone (oralmente y por escrito) acerca de lo que está leyendo; y si eso que está leyendo es literatura, para el perfil del estudiante (en esta materia) es mejor,

porque estará distinguiendo la utilidad de la literatura frente a textos más referenciales, como los ofrecidos por la materia de física.

Plan Didáctico:

Las sesiones de trabajo frente a grupo y las asesorías académicas individualizadas, son espacios muy distintos que han permitido establecer dos formas de comunicación con el estudiante. Dentro del presente plan, las sesiones frente a grupo se ocupan para desarrollar lo que podemos dar en llamar como “actividades de apoyo para la realización del Producto Meta” (PM). Esto es, si el PM nos pide que el estudiante redacte un comentario personal, de una o dos cuartillas, sobre la tesis o idea principal y las características de un texto elegido por él (literario, científico, histórico, filosófico, periodístico); entonces, las actividades de apoyo se vuelven, unas veces (o en una serie) ejercicios de comprensión de lectura y, otras

⁵² Estrategia desarrollada para la asignatura de Lengua y Literatura 1

⁵³ Obtuvo la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro y el grado de Maestría en Letras Mexicanas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente colabora en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal desde 2004, en el plantel *General Lázaro Cárdenas del Río*.

veces (u otra serie) ejercicios de redacción. Y si el PM nos pide que el estudiante exponga ante el grupo, respondiendo a las preguntas que sus compañeros formulen, las actividades de apoyo se enfocan en una serie de actividades donde el estudiante puede ejercitar algunas técnicas de exposición oral; o, para la cuestión de hacer preguntas, otra serie donde ejercite algunas técnicas de debate o entrevista.

Con esto, sólo nos queda distribuir las actividades de modo variable y completo; y es aquí que entran en juego las estrategias didácticas, pues éstas no pueden “brincarse” la planeación del profesor, no puede nacer del programa de estudios porque el mismo no es un plan sino un constructo-lógico-especializado, un programa, cerrado en sí mismo. Es labor del profesor decidir la dinámica con que hará visible u objetivo lo que sólo es un ideal ético.

Por ejemplo, la estructura con que se debe redactar el texto que pide el PM, debe contar mínimamente con las tres secciones que corresponden a un texto argumentativo: introducción, desarrollo y conclusión; lo cual, en sí, requiere de una serie de actividades orientadas al logro de una estructura lógica. En principio, entonces necesitamos crear actividades que le ayuden al estudiante a construir frases correlacionadas por alguna intención concreta, construir oraciones correlacionadas por alguna intención concreta, y construir párrafos correlacionados por alguna intención concreta. Veamos,

por ejemplo, una estrategia que funciona para la construcción de una oración, es decir, para lograr una serie de frases correlacionadas por una intención comunicativa concreta:

Una primera sesión se ocupa para explicar cómo funciona el sentido dentro de un párrafo; para esto, cualquier nota periodística ayuda, y entre más actual sea, mejor.

1. El profesor fotocopia el material y entrega a cada mesa de trabajo, donde llega a haber de uno a dos estudiantes sentados.
2. La primera oración del material la transcribe el profesor y, cuando ya está completa la oración, el profesor empieza a variar la puntuación del mismo para que el estudiante se dé cuenta de que dependiendo de lo que queramos decir, es como le damos intencionalidad a las oraciones. Y no sólo eso, además, para dar con el sentido de lo escrito, la puntuación le ayuda al lector a leer el escrito correctamente.
3. Continuamos, pero ahora con la siguiente oración completa del material. Le damos lectura en voz alta, luego los estudiantes la copian en su cuaderno y de nuevo el profesor va cambiando la puntuación o algunas palabras clave para que el estudiante sienta cómo también cambia el sentido de la nota informativa y su intencionalidad.

4. Seguimos leyendo, ahora la tercera oración completa y hacemos lo mismo, procurando en ello involucrar más a los estudiantes adelantados. Luego repetimos el ejercicio con una cuarta oración y con estudiantes de rendimiento medio, ayudados por sus compañeros; y una quinta oración con estudiantes de rendimiento bajo y también les permitimos que sus compañeros (ayuda entre pares) les “soplen” o ayuden. Así, hasta que, las otras oraciones, los estudiantes las trabajan de modo que muestran autonomía en su desempeño.

Importante:

No es necesario que se trabaje con todas las oraciones, solamente algunas, pues lo importante es que el estudiante esté al tanto de la intención con que se ocupa la puntuación para comunicar una idea concreta.

5. Hacemos pausa y pedimos algo más formal. Por parejas, los estudiantes le deben cambiar el sentido a alguno de párrafos (del mismo material) a partir de la puntuación y cambiando alguna palabra clave. Damos cinco minutos y copiamos el material

resultante (de un equipo) en el pizarrón. A los expositores les pedimos que nos expliquen la lógica (o ilógica) de los cambios realizados y, en conjunto, corregimos hasta regresar a la efectividad de la versión original. Dos veces más que se haga esta última actividad (con grupos menos sagaces), será suficiente.

Importante:

A partir de esta sesión, en tutorías les hacemos resolver el siguiente ejercicio: Teniendo un periódico a la mano, les dictamos alguna oración de una nota informativa (sólo notas informativas), procurando en ello no leer con intención para que la puntuación no sea reconocible por el oído. Le pedimos entonces al estudiante que nos lea la oración dictada; notando si le falta alguna palabra, y entonces les pedimos que resuelva la puntuación del mismo, siendo de gran ayuda el que lea en voz alta para que sienta los momentos de inflexión que (en la mayoría de los casos) limita a las frases más correlacionadas por alguna intención evidente.

En una segunda sesión

1. Pedimos a los estudiantes que, de modo individual, redacten su opinión sobre algún tema que les esté preocupando. Es decir, que si alguno tiene un familiar enfermo, que comente lo que para él es la enfermedad: si otro está enamorado, que escriba sobre el amor, sus ventajas y desventajas; si es alguna cuestión laboral o deportiva o cualquier otra cuestión, que traten de explicársela a sí mismos sin entrar en detalles.
2. El profesor va revisando las diferentes redacciones, señalando a cada uno la importancia de acabar una idea, de no encimar ideas, de desarrollar las ideas que presentan aunque sea mínimamente. Por lo mismo, vale que se les haga preguntas con la finalidad de que la redacción aclare las dudas básicas al lector, si es que quieren que un lector los entienda. Para esto, el profesor debe delimitarle al estudiante las ideas que presenta, decirle cuál puede ampliar o sobre cuál dar más detalles y cuál idea dejar para otra oración.

Por ejemplo, un estudiante escribe:

*“Es muy aburrido mi trabajo y me aburro mucho
y no encuentro algo mejor”*

Este material se divide en dos ideas (no pensemos en la redacción sino en lo que puede comunicar el texto):

- las condiciones del trabajo y que
- no encuentra otro trabajo

Por lo mismo, con cada idea podemos realizar dos oraciones. Quedando algo como sigue:

*“Es muy pesado mi trabajo (qué hace pesado el trabajo...)
y me aburro”.*

*“No encuentro algo mejor (qué ha hecho para conseguir
un trabajo mejor...)”*

Ya que se le señale esto al estudiante y se le dan opciones de resolución, le recordamos que es necesario hacerlo para que le quede claro al lector (que es el que desconoce la experiencia); siendo importante que esta revisión la realicen los profesores sin fijarse en la caligrafía, ni en la ortografía, pues es importante que el estudiante esté concentrado en la idea que quiere comunicar y sobre la cual siempre obvia las cosas, porque él conoce los detalles pero el otro (el lector) no, siendo el lector quien necesita los detalles para poder entender la experiencia de un modo más completo y literal.

3. Damos otra ronda de asesoramiento con los demás estudiantes y así, hasta que regresamos con el mismo, donde podemos encontrarnos con algo como sigue:

Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas y me aburro.

A partir de esto, tenemos que el final de la oración no coincide con lo anterior (algo que es muy común en los estudiantes), se oye mal porque el sentido no es claro. Le damos opciones, que pueden ser:

- a) Cambiar el final de la frase.
- b) Agregar más información, una nueva frase que haga coincidir de modo natural (de modo lógico) las frases que participan de la idea principal: la pesadez del trabajo.
- c) Hablar del aburrimiento en otra oración y especificar un poco más lo de la pesadez del trabajo.

4. En una nueva ronda el resultado puede ser el siguiente:

“Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas pues nadie me ayuda”

Evidentemente, la idea no está resuelta, necesita dar al lector nuevos detalles:

“Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas pues nadie me ayuda...” (¿Y alguien debe ayudarte o quisieras que te ayudaran porque supones que pueden hacerlo o deben hacerlo?)

Y si ante esta interrogante tienen una respuesta, pues les pedimos que la escriban como parte de la oración.

5. Damos una ronda más y podemos encontrarnos con lo siguiente:

“Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas pues nadie me ayuda se la pasan haciéndose tontos”.

Evidentemente, el esfuerzo realizado por este estudiante virtual es enorme, y es momento de que el profesor le dé seguridad demostrándole que le falta poco para lograr una oración. Entonces, junto con el estudiante, el profesor hace correcciones:

- “Se entenderá mejor si mencionas a tus compañeros”, y lo ponemos:

“Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas pues nadie de mis compañeros me ayuda se la pasan haciéndose tontos”.

- “Ahora hay que ayudarlo a nuestro lector, señalándole cómo debe leer esto”, ponemos puntuación:

“Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas. Nadie de mis compañeros me ayuda, se la pasan haciéndose tontos”.

- Y se le comenta: “Esto de la escritura es cuestión de experiencia, verás que entre más ejercicios de redacción realices, te sentirás mejor y sentirás como vas avanzando”.

6. Ya que varios estudiantes están seguros de haber terminado, el profesor copia alguno que sólo requiera de afinar la puntuación; divide fónicamente las frases que se correlacionan y con ello justifica la presencia de la puntuación. Después, anota un párrafo más oscuro, que además de puntuación requiera de acabar una oración; hace la corrección pidiéndoles ayuda a los estudiantes. Y luego anota algún otro texto aún más oscuro, donde sea necesario aclarar primero la idea a expresar y luego desarrollarla, pidiéndole a la clase posibles soluciones (éstas no las anotará el

profesor, pero sí las repetirá en voz alta) y sugiriendo varias soluciones el mismo profesor.

Importante:

Esta sesión no es para resolver, de entrada, el uso de las comas y de los puntos y seguido y el punto y aparte, sino para que el estudiante tome conciencia de que la puntuación señala ideas que nos ayudan a comprender el texto, siendo la puntuación la clave para entenderlo.

Hasta aquí, la estrategia para construir oraciones a partir de frases correlacionadas. En adelante, podemos avanzar del siguiente modo.

Tercera sesión:

Es momento, pues, de darle a los estudiantes una herramienta que les sirva para desarrollar oraciones completas. Para esto, necesitamos el primer material (la nota informativa) que trabajamos. De nuevo apuntamos en el pizarrón la primera oración y empezamos a especificar las frases, pero sobre todo, la intención de cada una de las frases que, aproximadamente, sería el siguiente:

- a) una frase distingue o señala al sujeto o sustantivo del cual se va a hablar;
- b) otra frase da un rasgo más del sujeto o sustantivo del que se habla;
- c) otra frase nos puede ubicar temporalmente y/o espacialmente;
- d) una más nos puede dar motivo, razón o consecuencia por la cual se habla del sujeto o sustantivo.

Por ejemplo:

- a) *El perro/ La gorra/ Un dado.*
- b) *de Abraham/ que está rota/ de peluche.*
- c) *está dormido en el patio/ no se ha lavado en días/ cuelga en el retrovisor de Manuel.*
- d) *porque no aguanta tanto el calor/ desde que lo dejó Susana/ como un signo de buena suerte.*

Claro, el orden de estas seis funciones puede variar e incluso, no llega a ser necesario que una oración completa utilice las seis funciones.

Ejemplo:

- *Por tanto calor el perro está dormido.*
- *Desde que lo dejó Susi, no lava su gorra.*

- *Como signo de buena suerte, Manuel puso en su retrovisor unos dados de peluche.*

Tratemos, como ejemplo, con la oración anteriormente trabajada:
Es muy pesado mi trabajo cuando me piden que cargue unas cajas. Nadie de mis compañeros me ayuda, se la pasan haciéndose tontos.

Donde:

- “...*mi trabajo...*”: la frase señala la situación laboral de un ente psicológico interesado en enterarnos de esto.
- “*Es muy pesado...*”: la frase funciona como un rasgo sensible (un punto de vista) de la situación laboral del ente psicológico.
- “...*cuando me piden que cargue unas cajas.*”: la frase, ya leída con intención, nos aclara la situación (el momento) en que se vuelve muy pesado el trabajo para el ente psicológico.

Importante:

Los primeros ejemplos se prestan más para la enunciación narrativa, en cambio, los últimos ejemplos (más próximos a la enunciación argumentativa) se prestan para la descripción; por eso, es natural que en el último ejemplo

seamos más abstractos al definir la función que están cumpliendo las frases que más se correlacionan.

Por lo mismo, es importante notar que esta es una sesión de transición, para empezar a redactar con un discurso cargado hacia lo narrativo o cargado hacia lo descriptivo. Lo que se recomienda es el carácter descriptivo, pues es el que menos conoce el estudiante y es, realmente, el que necesita nuestro Producto-Meta. Además, trabajar un discurso cargado en lo descriptivo, nos permite estar más cerca de las opiniones, sensaciones y aseveraciones del estudiante, como fue el caso de las actividades de la segunda sesión.

CONTEO Y DIVISIBILIDAD⁵⁴Gualberto Padilla Valle⁵⁵

Introducción

Esta estrategia puede ser utilizada a mitad del curso de Matemáticas I. Lo que perseguimos es:

- a) Ejercitar al estudiante en las operaciones aritméticas.
- b) Que el estudiante tenga la posibilidad de experimentar y descubrir por sí mismo.
- c) Que la naturaleza del problema lo lleve a cuestionar su método y se abra la posibilidad de inducir un cambio en su enfoque.
- d) Que los problemas planteados den lugar a una variedad de conceptos y temas relacionados con los contenidos de los objetivos del programa del curso.

El problema

Se debe cuidar que sea fácil de entender y las instrucciones a seguir, sencillas.

Problema. En la primera cuadrícula rectangular que se muestra, encontrar el número total de caminos que parten del punto A y llegan al punto B siguiendo la cuadrícula. Los únicos movimientos posibles son hacia abajo y hacia la derecha.

La actividad puede desarrollarse individualmente o por parejas.

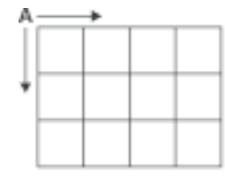


Figura 1: ¿Cuántos caminos hay de A a B?

⁵⁴ Estrategia de enseñanza desarrollada para la asignatura de Matemáticas 1

⁵⁵ Matemático por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Ciencias Matemáticas, Instituto de Matemáticas, UNAM. Cuenta con 2 años de experiencia en Talleres de planeación y resolución de problemas y de 5 años en enseñanza en el nivel medio superior. Desde 2004 colabora en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, plantel *José María Morelos y Pavón*. Dirección electrónica: pavag_2005@yahoo.com.mx

El estudiante experimenta

Los estudiantes tienden a usar colores. Se ven llevados a emplearlos cuando el recorrido de los caminos a lápiz se encima y es imposible distinguirlos. Al final, con los colores pasa lo mismo.

Es muy común que los estudiantes den como respuesta el número de caminos que perciben a simple vista. En este punto es bueno preguntar al grupo qué respuestas han obtenido. Si las respuestas no coinciden se da como mejor el número que más se acerque a 35, que es la respuesta correcta.⁵⁶

Desarrollo de la estrategia

El paso central en el desarrollo de la estrategia es que cuando ya no sea posible el conteo directo de los caminos se sugiera plantear un problema similar pero más sencillo, como el siguiente.

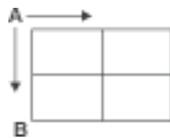


Figura 2: Sencillo

O aún más sencillos.

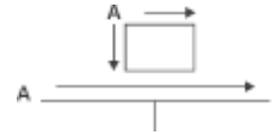


Figura 3: Más sencillo

La pregunta clave

¿En qué nos fijamos para saber cuántos caminos llegan a cualquier vértice de la cuadrícula? Para saber cuántos caminos llegan a la esquina (vértice) inferior derecha(o) de un cuadro basta con saber cuántos caminos llegan a las esquinas adyacentes y después sumarlos.



Figura 4: En las esquinas está la clave

⁵⁶ Uno tiene una idea de cuál es la estrategia que quiere deducir en los estudiantes, pero es muy probable que uno se enfrente a una variedad de estrategias por parte de ellos. Se juzgan cuáles estrategias tienen utilidad para su desarrollo en clase, pero si el estudiante ha desarrollado estrategias propias que tienen limitantes, complicaciones mayores o que no conducen a la solución, se trabaja en tutoría para que se de cuenta de ello y se le haga patente la necesidad de cambiar el enfoque.

La parte aritmética. Variantes

Aunque no todos los elementos del proceso le queden claros, el solo hecho de calcular “a mano” el número de caminos ejercita al estudiante en la manipulación numérica, en contraposición al uso excesivo de la calculadora.

Se plantea encontrar una fórmula para el número de caminos de una cuadrícula de $m \times n$, pero en el proceso se pueden plantear toda una serie de problemas intermedios que dan pie a otros conceptos.

La siguiente variante introduce las potencias de 2. Si no se explora más en este sentido al menos los estudiantes se están familiarizando con ellas antes de ver el Sistema Binario.

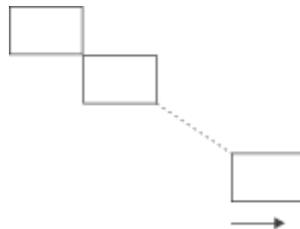


Figura 5: n cuadrados. El número de caminos es 2^n .

La variante de la figura de abajo permite manejar el concepto de **divisor**. Cuando en tutoría se estaba trabajando en encontrar una

fórmula general desistimos tras varios intentos, pero se cambió el enfoque y se hizo la pregunta: ¿qué tienen en común los números en cada uno de los vértices de la cuadrícula? Se observó que:

- a partir de ciertos vértices todos los números terminan en cero (divisibilidad por 2 y 5);
- a partir de ciertos vértices todos los números son divisibles por 3.

Confrontados con estas observaciones a los alumnos se les pide que argumenten por qué a partir de ciertos vértices todos resultan ser divisibles por 30.

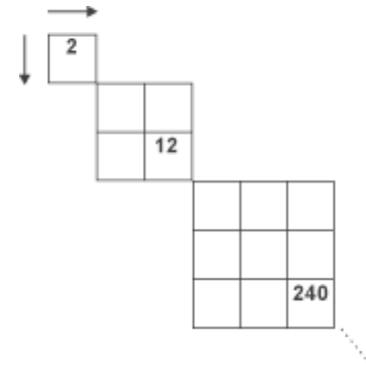


Figura 6: A partir de cierto número de cuadrados el número de caminos a cada vértice es siempre múltiplo de 30.

Con esta base se pueden introducir el siguiente resultado:

- Si $a \mid b$ y $a \mid c$ entonces $a \mid b+c$.

El principio de Conteo puede ser presentado de manera empírica observando el fenómeno de separar las cuadrículas, contar el número de caminos individualmente y compararlo con el caso de la figura anterior

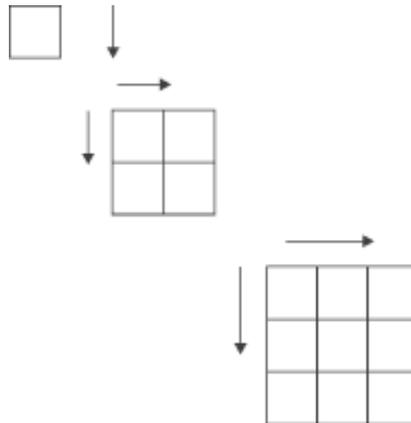


Figura 7: Si se analiza el número de caminos por separados se pueden inducir el principio de Conteo

La variante que da como resultado el triángulo aritmético⁵⁷ se introdujo para reforzar la parte de números triangulares que había sido introducida con anterioridad.



5.1 El desarrollo de un lenguaje

Planteamos el siguiente problema

Un oficinista ha recorrido todos los días el mismo trayecto de su casa a su trabajo. Para romper el tedio ha decidido hacer todos los recorridos posibles (moviéndose sólo hacia el Sur y hacia el Oriente). Tu tarea es ayudar a que cumpla su propósito. Ambos disponen de teléfonos celulares y sólo pueden enviarse mensajes de texto con las

⁵⁷ Inadecuadamente llamado triángulo de Pascal, según C.B. Boyer, pues había sido descubierto antes por los chinos.

- a) Experimentar y descubrir que la estrategia inmediata, que generalmente es contar las permutaciones sin un orden definido, no es eficiente.
- b) Plantear el problema de permutaciones para un número menor de letras (problema similar pero más sencillo).
- c) Llegar al resultado de que las permutaciones P_n de n letras distintas es $P_n = n!$

Las permutaciones ofrecen la oportunidad de reforzar la divisibilidad a través de problemas como:

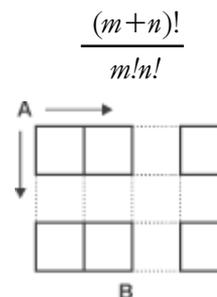
1. ¿Cuál es el dígito de las unidades de $1! + 2! + 3! + \dots + 99!$?
2. ¿Cuántos ceros aparecen al final de 2005?

Estos problemas pueden dejarse como tareas que serán trabajadas en tutoría y ser retomados en clase, pues constituyen un buen ejercicio para que el estudiante refuerce el concepto de factorización prima, múltiplo, etcétera.

Sabemos que la respuesta a nuestro primer problema es 35, sin embargo $P_7 = 5040(7!)$. Los estudiantes no tardan en darse cuenta que esto se debe a las repeticiones de las letras o y s. Entonces son llevados a ver que la reducción de las permutaciones en el caso de repetición se obtiene por medio de divisiones, el proceso inverso al Principio de conteo.

Con el trabajo previo se está en condiciones de generalizar y llegar al siguiente:

Teorema 1 En una cuadrícula rectangular de $m \times n$ el número de recorridos de A a B, siguiendo las líneas de la cuadrícula y sólo con movimientos a la derecha y hacia abajo, es



Este resultado fue obtenido en sesiones de tutoría. Pero no es indispensable presentarlo con esta generalidad, pues depende del grupo y de los estudiantes que demuestran mayor interés en el problema.

Reforzar, otra vez

Cuando se desarrolló el estudio de permutaciones se hizo hincapié en la necesidad de proceder con un orden y se recordó el problema planteado en una estrategia anterior: calcular el número de segmentos que unen a $n+1$ puntos en posición general en el plano.

Entonces los estudiantes se daban a la tarea de trazar todos los segmentos que unían a los puntos dados y después contarlos. Cuando el número de puntos aumentó la actividad se complicó. Se mostró que si se procedía a trazar todos los segmentos que parten de un

primer punto, se anotaba el número de segmentos trazados y se procedía así con los puntos restantes, el problema resultaba sencillo de resolver, puesto que la suma a la que se enfrentaron:

$$1+2+3+\dots+n=\frac{n(n+1)}{2}$$

Ya era conocida por ellos.

LA TUTORÍA

María del Socorro Martínez Arango⁵⁸

La estrategia que a continuación se describe fue aplicada durante el semestre 2004-2005 A, en grupos del turno vespertino y corresponde al Módulo 1, y al contenido “La Tutoría”. Aunque la misma estrategia fue aplicada en diferentes grupos, cada uno con su propia dinámica, se relatan los hechos de manera general, destacando los acontecimientos más generales de la aplicación de dicha estrategia.

Al final del documento se agregan una serie de reflexiones generadas a partir de la vivencia y experiencia que dejó la ejecución.

Hablar de la tutoría como un contenido a revisar en clase, obliga a preguntarse: ¿qué aspectos de la tutoría podemos enseñar?, ¿será la definición?, ¿acaso los tiempos de duración? ¿o tal vez el por qué y para qué?. Definitivamente no, no se debe enseñar exclusivamente

la teoría, pues en los estudiantes la memorización de los conceptos no les ayuda en mucho, los olvidan muy pronto, se considera que en este caso la mejor opción es llevar a cabo un proceso de reflexión, que les haga pensar y cuestionar.

Después de reflexionar se decidió por guiar la clase haciendo una serie de preguntas que podrían servir para conocer lo que los estudiantes ya saben de la tutoría, pues al momento de abordar este tema, no era precisamente el primer día de clases, así que los jóvenes ya deberían tener alguna experiencia sobre este tema, y se decidió aprovecharlo.

Se comienza la sesión planteando la siguiente situación hipotética: cuando tú quieres llegar a algún lugar, digamos, la feria de Chapultepec, y no sabes cómo hacerlo, ¿qué haces? Las respuestas de los

⁵⁸ Ma. Del Socorro Martínez Arango es Licenciada en Psicología (área de concentración en psicología educativa), cuenta con 10 años de experiencia como docente en educación media superior. Actualmente colabora en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, plantel *Bernardino de Sahagún*. Dirección electrónica. marisoco2767@yahoo.com.

sesión. Buscando que los que parecen ajenos o poco interesados se involucren un poco, caminando por entre las filas mientras se pregunta: el caminar entre las filas y no permanecer solo al frente del salón, permite observar de cerca al estudiante, “echar una mirada” a lo que han escrito en sus cuadernos, pero sobre todo permite reconocer que cuando estás cerca de los estudiantes éstos te prestan atención, lo que se aprovecha para detenerse un instante cerca de los que parecen distraídos y tocando su hombro y al mismo tiempo mencionando su nombre, se le pregunta: -¿para qué se asiste a tutoría? -para preguntar-. Buscando más respuestas se pregunta nuevamente: ¿alguien más puede decir para qué se asiste a tutoría? Lluvia de ideas por respuesta: ¡para ver cómo vamos en la materia!, ¡para preguntar lo que no entendimos en clase! ¡para recuperar la clase a la que no fuimos!, ¡para entregar tareas! ¡para platicar con el maestro sobre algunos problemas que tengamos!

Es inevitable darse cuenta que entonces, en la práctica, los estudiantes usan su tiempo de tutoría para todo esto y más, lo cual no es nuevo para los profesores, pero sí puede ser nuevo darse cuenta que algunos estudiantes no tienen claro cómo ocupar el espacio de la tutoría, o bien que la ocupan según les convenga. Así que se continúa preguntando: ¿habían recibido tutoría en algún otra escuela? La mayoría respondió que no, de manera que se aprovecha la oportunidad para comentar la importancia que tiene ocupar adecuadamente este

espacio en esta institución que sí la ofrece, les pregunto enseguida:

- ¿cómo podemos usar eficientemente el espacio de tutoría?

Los estudiantes responden: - asistiendo cuando me toca asistir.

- ¿sólo eso? Entonces se hace una pregunta interna ¿cómo están viviendo los estudiantes éste espacio académico? Seguramente la siguiente actividad nos permitirá reconocerlo.

Así que como se tenía planeado, se les pide que se organicen en equipos (esta vez hay que dejar que se integren como ellos quieran, ya que para la actividad que se quiere realizar, se necesita que se sientan a gusto con su equipo de trabajo). Se indica que lo que van a realizar es una técnica que se llama “dramatización” y que en ella se pretende conocer la forma en que se está viviendo el espacio de la tutoría, y comentar o reconocer el papel del profesor y del alumno en dicho espacio. Así que su tarea será pensar y organizar una representación de las diferentes formas en que se realiza una tutoría. Se les proponen diversas situaciones hipotéticas, se les dice que pueden elegir alguna de ellas o bien, inventar otra que hayan vivido o que conozcan por medio de otros compañeros. Las situaciones hipotéticas que se proponen abordan diferentes papeles tanto del tutor como del estudiante, y se elaboraron con información recopilada en conversaciones informales con estudiantes y profesores.

A continuación se mencionan algunos ejemplos:

Ejemplo 1. El tutor está desinteresado en el avance académico del estudiante. Sólo le interesa que el tiempo pase, registrar la asistencia y hablar de cuestiones intrascendentes como el clima o el partido de fútbol. El estudiante asiste con muchas dudas pero con pocas ganas de estudiar, también prefiere hablar de fútbol. ¿cómo lo representarías?

Ejemplo 2. El tutor está interesado en que su estudiante aprenda, se muestra amable y atento está dispuesto a otorgar más tiempo del estipulado, en tanto el estudiante no le preocupa su avance académico, sólo le interesa hablar de sus problemas personales y de cuántas novias ha tenido. En muchas ocasiones ha faltado a su tutoría. Y cuando lo hace, lo primero que pregunta es ¿en dónde me anoto? ¿Cómo lo representarías?

Ejemplo 3. El tutor está dispuesto al trabajo con el estudiante, lo escucha, reconoce su trabajo, respeta el tiempo de inicio y fin de la tutoría; el estudiante es puntual, organizado, en cada tutoría toma notas, registra el tema tratado, asiste aún cuando no sea la fecha ni la hora pero tiene dudas. Cumple con las indicaciones que su tutor le hace, asume una actitud dinámica ante su trabajo. Sabe que es el único responsable de su avance académico ¿cómo lo representarías?

Existen más situaciones que se podrían representar, pero se dan sólo algunos ejemplos con la finalidad de que los estudiantes no se

limiten a ellos, sino que tengan la oportunidad de representar otros que probablemente los profesores no hayamos considerado.

En esta actividad los estudiantes lograron involucrarse con el tema, aún aquéllos que al principio parecían desinteresados, se divierten planeando los diálogos e imitando las actitudes de algunos profesores y alumnos, planean su presentación y están tan involucrados, que decido otorgar 5 minutos más de los planeados para que terminen.

Llegó la hora de las presentaciones, con las bancas dispuestas en medio círculo y una mesa y sillas representando el escritorio, los equipos pasaron al frente uno a uno. Hubo presentaciones bastante buenas. Hay que reconocer que este tipo de actividades les permiten a los estudiantes hacer uso de su creatividad, y al profesor de observar algunas habilidades como la de organización, de expresión de relaciones interpersonales, etcétera en sus alumnos. Interaccionan entre ellos (los estudiantes) y el profesor, aportando ideas, las ideas son escuchadas, todas las opiniones son valiosas dentro del equipo. El grupo se muestra atento a cada exposición.

Al final de la sesión se hace una reflexión con los estudiantes y se les solicita que escriban en sus cuadernos las impresiones que obtuvieron tanto de la dinámica como del tema trabajado. Los resultados que se leyeron en palabras del estudiante, ofrecen un

amplio panorama de cómo se vive la tutoría y refleja la gama tan diversa que tenemos los profesores de llevarla a cabo.

Reflexiones

Las presentaciones reforzaron el pensamiento de que la tutoría no es operada de la misma forma por los diferentes profesores y preocupa que los estudiantes estén reconociendo que la tutoría se debe usar a conveniencia del estudiante. Hubo diálogos que llamaron mucho la atención, por ejemplo: aquéllos que hablando entre estudiantes uno le dice al otro: ¿no traes la tarea? Y el otro le responde: ni te preocupes, cuéntale una de vaqueros, que se te salgan algunas lagrimitas y verás como te da “chance”. O bien el que le aconseja: háblale de su familia, como está su hijo recién nacido, verás como pronto se enrolla y ya ni te pregunta: pero también hubo quien en el papel de maestro, piensa en voz alta: “ay, ya va a ser hora de que vengan a tutoría, mejor me voy a comer y hay les dejo un recado para que vengan después”.

Se considera que esta sesión nos puede ayudar más a los profesores que a los estudiantes, pues realmente resulta muy interesante y preocupante conocer y reconocer en la propia voz y dramatización de los jóvenes, como ellos saben muy bien con qué profesores y bajo qué circunstancias, (los estudiantes), se pueden “salir con la

suya” y no trabajar ni comprometerse con su avance académico. Y muchas otras cosas que podría registrar en este documento y que sin embargo ya conocemos. Pero la reflexión provocada por lo que esta estrategia permitió vivir, está en el sentido de reconocer que el papel del tutor en la tutoría es determinante para que los estudiantes hagan suyo este espacio académico o para que lo aborrezcan durante mucho tiempo, si no es que durante toda su estancia en la preparatoria.

Esta sesión ha dejado un agradable sabor de boca en cuanto a participación e involucramiento de los estudiantes, y a los resultados de sus incipientes reflexiones, pero un sabor agrio en cuanto a lo que los profesores hacemos para obtener la respuesta de los jóvenes respecto a su apropiación de este espacio académico. Cabe la posibilidad de preguntarse ¿qué interpretación y ejecución hacemos los docentes de este espacio? ¿hasta dónde nuestra propia actuación puede hacer más sólido este espacio que le da sustento a la propuesta educativa, y hasta dónde puede derrumbarla? ¿Cuántos profesores del IEEMS, creen en la tutoría como una posibilidad de fortalecer el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes? ¿Cuántos aprovechamos la oportunidad de diálogo y conocimiento del estudiante respecto a sus intereses académicos?

Es por esto que, como profesores de la asignatura de POE, reconocemos que nuestro trabajo es encaminar a los estudiantes al

conocimiento del modelo educativo y que partiendo de las problemáticas que presentan los alumnos para la apropiación de dicho modelo, debemos planear y ejecutar nuestras estrategias. Consideremos que la formación previa, que muchas veces es tradicional, poco o nada apegada al planteamiento del modelo educativo IEMS, hace que tanto a estudiantes y profesores se les dificulte su aprendizaje.

Por otra parte, se considera que la estrategia que se envía, nos permite apreciar los momentos de apertura, desarrollo y cierre de una sesión, que son muy importantes y pertinentes para evaluar su eficacia en el

aprendizaje de los alumnos y se concluye que siempre será necesario retomar lo vivencial de la aplicación de las estrategias, pues el contacto con los estudiantes, lo que observamos en ellos, el cómo se da dinámica grupal, nos ayuda a encaminarlos y encaminarnos (a los profesores) hacia el logro de las competencias propuestas.

Nota: como sugerencia o variación del cierre de la estrategia podríamos solicitar a los estudiantes que contrasten lo que se presentó en sus dramatizaciones con la lectura del apartado “la tutoría” incluida en el documento “propuesta educativa” del Instituto de Educación Media Superior.

INVITACIÓN

El Instituto de Educación Media Superior (IEMS), hace una cordial invitación para colaborar en los siguientes números de la Serie *Cuadernos de Apoyo a la Docencia*, los cuales se constituyen como un espacio que permite dar a conocer el conjunto de reflexiones derivadas del quehacer docente de la comunidad académica del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), así como de especialistas del ámbito de la educación o áreas afines.

Cada número de la Serie de *Cuadernos de Apoyo a la Docencia*, incluirá las estrategias educativas, así como los artículos y ensayos derivados de la experiencia docente, que tengan como propósito fundamental elevar la calidad académica de la educación media superior; a partir de las siguientes recomendaciones básicas:

1. Todas las colaboraciones se entregarán en original, elaboradas e impresas en computadora en alguno de los siguientes procesadores de textos: *Word*, *Open Office Writer*, *Star Office Writer* o respaldado en formato rtf. A doble espacio, numeradas consecutivamente, así como en archivo electrónico (disco 3 ½ o CD), estimando que la cuartilla tendrá 27 renglones y entre 60 y 64 caracteres a espacio y medio cada uno. No se aceptarán versiones incompletas.
2. El título de la estrategia educativa o artículo estará centrado y se escribirá con mayúsculas y minúsculas, según el uso común; el título deberá ser lo más breve y sintético posible.
3. En hoja de información anexa, el autor o autores externos deberán de indicar su nombre y apellidos, institución de pertenencia, área de conocimiento a la que pertenece, teléfono, dirección y correo electrónico, así como un breve *curriculum vitae*, de cinco líneas, con el fin de que sea publicado conjuntamente con el trabajo presentado. En el caso de pertenecer al IEMS, anexar también año de ingreso y nombre del plantel adscrito.
4. Para las referencias en el texto se utilizará la forma Harvard (por ejemplo: Martínez, 1997, p. 86). En el caso de tres o más autores se sintetizará en *et al.* o “y otros” (por ejemplo: Martínez et al.; 1997, p. 86); sin embargo, los nombres de todos los autores deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.

Los autores deben asegurarse de que las citas y pies de página en el texto concuerden con aquellas referencias.

5. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético como bibliografía.
6. Los cuadros, gráficas, fotografías, mapas y todo elemento gráfico deberán presentarse en condiciones adecuadas para su impresión, anexando dentro del texto referencias precisas tanto de localización como de contenido.
7. Todas las colaboraciones estarán sujetas a un dictamen del Comité Editorial. Dichos dictámenes se notificarán a la brevedad.
8. Si un artículo no es aceptado, se informará al autor de las razones por las cuales fue rechazado. Los originales enviados no serán devueltos.
9. El Comité Editorial, se reserva el derecho de sugerir modificaciones formales a los trabajos que sean aceptados para su publicación, así como publicar los trabajos aceptados en el número que estime más conveniente.
10. La publicación de las colaboraciones estará sujeta a la disponibilidad de espacio de cada número. El autor recibirá tres ejemplares del *Cuaderno de Apoyo a la Docencia*.
11. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos.
12. El o los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que el Comité Editorial decline expresamente su publicación.
13. Las ideas contenidas en los textos que se publiquen pertenecen al autor, quien será el único responsable de las mismas.
14. La Dirección Académica del IEMS recibirá las colaboraciones de miembros de la comunidad académica adscritos a tareas docentes en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, a través del Consultor de la academia respectiva. En la ausencia del Consultor de la academia, podrán ser enviados directamente a la Dirección Académica para ser dictaminados por el Comité Editorial.
15. En el caso de colaboraciones externas o de algún otro integrante de la comunidad académica adscrita al Instituto, los trabajos serán remitidos al titular de la Dirección Académica del IEMS, para su dictamen respectivo a la siguiente dirección: San Lorenzo 290, Col. del Valle Sur, Del. Benito Juárez C. P. 03100, Teléfono: 55 59 56 95.

Gobierno del Distrito Federal
Secretaría de Desarrollo Social
Instituto de Educación Media Superior
del Distrito Federal
México, D. F.

Se terminó de imprimir en los talleres de
Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C. V.
en Enero de 2006
con un tiraje de 1500 ejemplares