

Nuevos Cuadernos del Colegio



abril-junio, 2017.

9



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Mtro. Javier de la Fuente Hernández
Secretario de Servicios a la Comunidad

Dra. Mónica González Contró
Abogada General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General

Q.F.B. Delia Aguilar Gámez
Secretario General

Mtro. José Ruiz Reynoso
Secretario Académica

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera
Secretaria Administrativa

Lic. Virginia Astudillo Reyes
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca
Secretaria de Planeación

Dra. Gloria Ornelas Hall
Secretaria Estudiantil

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez
Secretario de Programas Institucionales

Lic. María Isabel Gracida Juárez
Secretaria de Comunicación Institucional

M. en I. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan

Mtro. José Cupertino Rubio Rubio
Vallejo

Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas
Oriente

Mtro. Rosalío Luis Aguilar Almazán
Sur

NUEVOS CUADERNOS DEL COLEGIO

Responsables

Dr. José de Jesús Bazán Levy

Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Índice

Presentación	5
María Isabel Díaz del Castillo Prado	
Sobre la autonomía	7
José de Jesús Bazán Levy	
Estilos de aprendizaje y Modelo Educativo	17
Trinidad García Camacho	
Actualidad del Modelo Educativo	37
José de Jesús Bazán Levy	
De las mediaciones y otras promesas incumplidas	41
María del Carmen Calderón Nava	
Soy profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades... ¿Y ahora qué?	45
María Lilia Esquivel Millán	
Teodora Guillermina Sánchez Luna	
Acercamiento a la lectura crítica de un relato literario	49
Armando Moncada Sánchez	
Introducción a la actitud crítica ante la investigación de rituales tradicionales y el problema del despojo de recursos en los países subdesarrollados	55
Erick Raúl de Gortari Krauss	
Reflexiones sobre la experiencia de actualizar el programa de Teoría de la Historia I y II. Versión preliminar de 2013	63
Joana Cecilia Noriega Hernández	
Comentario sobre la unidad III de Teoría de la Historia II. Proceso de revisión de la actualización del programa de Teoría de la Historia. Enero 2016	67
Joana Cecilia Noriega Hernández	

Presentación

Después de un breve receso, regresamos con Nuevos Cuadernos del Colegio a Memoria para retomar la labor de difusión de ideas y experiencias de la comunidad docente del Colegio.

El modelo educativo del Colegio se mantiene como centro de las reflexiones de quienes han colaborado en este número, que se inicia con un tema esencialmente universitario, la autonomía, de la que se nos presenta una genealogía de su surgimiento y desarrollo en nuestra Universidad, para posteriormente identificar la forma en que se vincula con nuestro modelo educativo y analizar las responsabilidades que implica en la práctica docente y la gestión institucional del Colegio.

A continuación y, en relación con el trabajo realizado en el Seminario sobre el Modelo Educativo del CCH en su quinta etapa —dedicada a identificar estrategias para apoyar a los alumnos del Colegio en la necesaria apropiación de nuestro modelo educativo para su mejor desempeño en el trayecto de curso de su bachillerato a través de un material en línea—, se presenta un trabajo en el que se analiza el concepto de estilos de aprendizaje, su surgimiento, desarrollo, algunas de las distintas formas en que se ha planteado, su relación con el contexto escolar y, en particular, la forma en que se vincula con el modelo educativo del Colegio, para cerrar con una propuesta de abordaje que, reconociendo su presencia en los alumnos, abone como punto de partida en integración con los principios del Colegio para una formación que amplíe los horizontes de actuación y desarrollo de los alumnos, lejos de limitarlos.

5

Le sigue a éste un texto en el que se comenta, precisamente, el trabajo realizado en esta etapa del Seminario en relación con la actualidad que mantiene el modelo educativo del Colegio y la necesidad de instrumentar estrategias que permitan a su comunidad escolar apropiarse de éste.

Siguiendo en el contexto del trabajo del Seminario, continuamos con una reflexión acerca de la necesidad de crear puentes que permitan a los alumnos superar los obstáculos para poder transitar en el bachillerato hacia el logro de los propósitos señalados para su formación.

A partir de un caso hipotético, el siguiente artículo plantea, desde la posición de un profesor de nuevo ingreso, la dificultad que representa integrar los elementos del modelo educativo del CCH a su práctica docente; aparece pues, la necesidad que también tienen los profesores de contar con los puentes señalados y se confirma también la relevancia de las mediaciones para hacer posible la concreción de nuestro modelo educativo.

Ejemplificando la orientación del trabajo del seminario, se presentan a continuación los proyectos elaborados por dos de sus profesores integrantes, en la búsqueda de construir estos puentes que permitan a los alumnos comenzar a apropiarse del modelo educativo del Colegio.

Finalmente, y manteniendo el espíritu de nuestra publicación, en el sentido de ser una ventana para la expresión de experiencias de los profesores, en el contexto del proceso de actualización de los Programas de Estudio, se integran dos artículos de reflexión para el caso particular del programa de Teoría de la Historia I y II.

Reafirmamos el carácter comunitario y de libre difusión de ideas este espacio y reiteramos nuestra invitación a participar en él. Pueden hacernos llegar sus propuestas al correo memoria@cch.unam.mx para su difusión.✉

María Isabel Díaz del Castillo Prado,
Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Junio, 2017.

Sobre la autonomía

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

TLRIID I a IV

Plantel Naucalpan

blevy@cch.unam.mx

Resumen

El artículo aborda el tema de la autonomía, su significado, su importancia en el contexto universitario, un breve relato del proceso que ha seguido en la UNAM desde sus antecedentes hasta hoy pero, sobre todo, se centra en su sentido y los actos, cotidianos muchos de ellos, en los que ésta debe ejercerse pero con la responsabilidad que la acompaña.

Palabras clave: autonomía, Universidad, responsabilidad.

Introducción

El adjetivo **autónoma** y su nombre de origen, **autonomía**, están sólidamente arraigados en el halo universitaria. Estudiar y trabajar en una universidad autónoma nos hace presentir que el único término de los horizontes del trabajo de saber y aprender son los fundamentos que nuestra razón encuentra para sustentar nuestras afirmaciones y que no estamos sometidos a ningún poder extraño a la ciencia y a la inquisición que ensancha sus alcances. No podemos pensar que nunca en la historia de una universidad mexicana tan importante, la UNAM, ha estado sin fisura alguna libre de las presiones del poder político. Nadie puede olvidar huelgas inducidas y presiones ejercidas a través de limitaciones presupuestarias reales o amenazantes.

Sin embargo, los planes y programas normalmente se deciden en los Consejos Técnicos y Académicos y en el Consejo Universitario, la Junta de Gobierno ha gozado del respeto merecido a su plena independencia, el presupuesto, sin que nos ilusionemos imaginando una perfección poco probable, se destina a los proyectos planeados y ejecutados bajo la mirada de órganos colegiados ordinariamente libres de la codicia académica o monetaria. Humana sí, pero autónoma, como cada uno de nosotros somos humanos sí, pero libres.

Continuando esta línea de reflexión, arriesgaré acaso no una definición, sino una aproximación al núcleo de la autonomía como el derecho y el ejercicio de la comunidad de darse sus propias normas, en el ámbito de lo académico en primer

lugar, y en su propio gobierno y aplicación de sus recursos, independientemente del Estado, según lo establecido por la Ley Orgánica y la normatividad vigente.

Así, la autonomía comprende la formulación de su propia legislación, la designación de sus autoridades, la planeación y ejecución de su actividad de docencia e investigación, con plena libertad académica, el reconocimiento de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos, y la disposición de su patrimonio y sus recursos financieros para cumplir con su responsabilidad de enseñar, investigar y difundir la cultura.

En la medida en que la Universidad obtiene anualmente la mayor parte de su presupuesto del Gobierno Federal, puede estimarse que su autonomía presenta un punto débil, puesto que se ve sometida a la necesidad de una negociación con la Cámara de Diputados, de la que en general obtiene algún incremento de los recursos inicialmente destinados. Sin embargo, la limitación de los recursos trae consigo la posposición de proyectos importantes para el desarrollo científico y humanístico indispensable para el país. La UNAM, como otras universidades de los estados, imagina y proyecta más de lo que puede llevar a cabo, al carecer de los medios financieros necesarios. Finalmente, dar cuenta pública del uso de los recursos recibidos en última instancia del pueblo mexicano no afecta su autonomía, sino sobre todo es un deber de transparencia y una oportunidad de mostrar ante la Nación responsabilidad y honradez.

Autonomía, finalmente, no significa ni extraterritorialidad, puesto que los espacios que ocupan nuestras escuelas e institutos, forman parte del espacio de la nación y las leyes fundamentales rigen en ellos, sin menoscabos de las libertades fundamentales de cátedra y de investigación. Detener en el Frontón o en el Camino Verde, para no hablar de la Las Islas de la Explanada Central, decanas por décadas de la venta de estupefacientes, a ojos vistas y a comentarios comunitarios generales, no sería una violación de la autonomía, sino un ejercicio del deber de detener la comisión de un delito, al que Rectoría debería prestar su consentimiento y afrontar la demagogia que se desencadena con cualquier roce policiaco de los límites del campus universitario.

Antecedentes históricos

No fue la UNAM la primera universidad latinoamericana en obtener su autonomía. Ya en 1908 lo hizo la Universidad de Montevideo, y preparó el camino con una visión adelantada a su tiempo, el Movimiento Estudiantil de Córdoba, Argentina en 1918.

Se trataba sobre todo de progresar académicamente en medio del subdesarrollo, del atraso, para no cometer un anacronismo léxico. Para ello había que apoyar la

cultura con financiamiento, responsabilidad del Estado. En este punto, sin embargo, surge una diferencia notable en el respeto que el Estado mantiene hacia las universidades europeas y norteamericanas, con respecto al que recibían las universidades de nuestro subcontinente.

En estas últimas no era una evidencia la separación indispensable entre lo político y lo educativo, lo que generaba intentos de usurpar la universidad para fines partidarios, o forzarla a servir de camino de grupos minoritarios aspirantes al poder, por ejemplo, los Rectores en las Universidades de los estados. Que esto sucediera hace un siglo no significa que se haya extinguido. Un rectorado es todavía una de las rutas hacia las gubernaturas, sobre todo si va acompañado de la conformación de lo que se llama "el grupo de la Universidad", que congrega profesores y alumnos invitados.

La educación se debía concebir más bien como canal de acceso a mejores condiciones culturales, económicas y sociales, para lo cual era indispensable que la Universidad tuviera una estructura propia sin dependencia en su responsabilidad específica de centros de poder.

1918 y sus aledaños fueron tiempos de transformaciones y crisis. Además del Movimiento Estudiantil ya citado, en el trasfondo del término insatisfactorio de la Gran Guerra, tuvieron lugar la Revolución Rusa y la Revolución Mexicana. De ésta comenzó a surgir una nueva clase media y a desplazar a la oligarquía, uno de cuyos reductos era la Universidad. Así, la reforma de la universidad se va ligando a la reforma de la sociedad en su conjunto.

La clave de esta transformación necesaria puede situarse en la conquista de la libertad de cátedra, que se acompañaba de la estima del valor de la ciencia (positivista) y exigía, como condición indispensable, la autonomía, siguiendo la tradición europea. La Universidad, visiblemente sobre todo en sus estudiantes, pretendía participar en el sistema creado por el liberalismo sin depender de sus centros de poder.

En México, la Universidad era refugio de las clases afectadas por el cambio de estructuras. No vanguardia de izquierda (sindicatos).

En 1910, el Estado Porfirista crea la Universidad Nacional gracias a los esfuerzos de Justo Sierra, en la perspectiva de incorporar a México al desarrollo industrial. La nueva Universidad, renacida tras la supresión de su antecedente, la colonial Universidad Pontificia, prohijada por la Universidad de Salamanca a mediados del siglo XVI, depende ahora de la Secretaría de Instrucción Pública, máxima autoridad en el sector educativo; el Presidente nombra al Rector. El Secretario autoriza los nombramientos de profesores. La Secretaría nombra a cuatro profesores miembros

del Consejo Universitario, reforma planes y programas de estudio, aprueba la extensión universitaria, maneja los recursos económicos, cuando exceden cierta cantidad.

Don Justo pelea firmemente la pertenencia a la Universidad Nacional de la Escuela Preparatoria de Gabino Barreda, objetada por diputados que juzgaban inconcebible que adolescentes de bachillerato pertenecieran al Consejo Universitario.

Al margen de la revolución y en sus años oscuros, la Universidad sigue formando gente culta y en profesiones liberales. Tiene lugar así una distancia de la educación superior que la aparta del desarrollo político y social del país. Don Justo sale adelante, pero esta inclusión, junto con el respaldo institucional de pertenecer a la UNAM, modificó la función tradicional de la Escuela Nacional Preparatoria. No se encaminaba ya a formar ciudadanos cultos, condición que se reconocía como el primer grado universitario y reconocía a los egresados formados para participar en la vida pública cultural y ciudadana, sino a servir de antecedente a las carreras universitarias y en gran medida sometida a las necesidades de éstas.

Hacia 1917, cambian las relaciones entre la Universidad y el Estado revolucionario. Los constitucionalistas se apropian el poder en la Universidad, al designar a funcionarios y profesores. La Universidad, por su parte, conoce sus posibilidades políticas y los estudiantes se inician en prácticas de lucha.

Al comienzo de la década siguiente, surgen diversos proyectos de autonomía, impulsados por Ezequiel A. Chávez y apoyados por estudiantes. Alcanzan la autonomía universidades de los estados, en particular la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo (1917) y la de San Luis Potosí (1923).

No pretendo en este texto trazar la historia detallada de la autonomía de la UNAM, información disponible en trabajos de historia completos y sobre todo producto de especialistas. Me limito a los grandes hitos del discurrir de las facetas de la concepción de la autonomía y a su obtención aventurada para nuestra universidad. Finalmente, me importa más hablar del presente de la responsabilidad frente a la autonomía de cada uno de nosotros en el trabajo ordinario y en las circunstancias en las que ocurre, tema que trataré en la parte final del presente resumen.

Omito, en esta perspectiva, las etapas de la tercera década del siglo, por cierto no inexistentes y retomo la cronología en 1929, año cargado de acontecimientos decisivos: se impone el fin de la Guerra Cristera, con los acuerdos del Vaticano con Portes Gil y el asesinato de muchos de los líderes de la sublevación; se desarrolla la campaña electoral de Vasconcelos, antes Secretario de Instrucción Pública y Rector

de la Universidad Nacional, por la presidencia de la República, acompañado por numerosos estudiantes universitarios, movimiento reprimido por la Presidencia de la República y finalmente frustrado; finalmente se celebró el Sexto Congreso Nacional de Estudiantes que elige a Alejandro Gómez Arias como presidente.

El camino hacia la autonomía

En la primavera de 1929 se declaran en huelga 54 escuelas de la Ciudad de México y 25 mil estudiantes. Se establece un Comité de Huelga y estalla el enfrentamiento con el Estado entre mayo y junio. El movimiento se caracteriza por su independencia y espontaneidad, pero recibe la influencia de las experiencias de otros movimientos en Argentina y Perú, donde surgen las figuras de Haya de la Torre y de José Antonio Mella en Cuba.

El movimiento estudiantil reflejaba la división surgida tras la Guerra Cristera: mientras las derechas consideraban la Universidad como un baluarte de sus ideas y un campo para combatir al gobierno, la mayoría de los estudiantes exigían el cumplimiento de un acuerdo de 1928 con el que Puig Casauranc, Secretario de Instrucción, reconocía el voto a los representantes de los estudiantes en el Consejo Universitario y su intervención en el nombramiento del personal directivo de la Universidad. Con la llegada de Ezequiel Padilla a la Secretaría, las relaciones se tensan.

1929 reúne demandas locales dispares y dispersas, pero confluyen en el interlocutor del Estado, que tiene que aceptarlas o encontrar subterfugios para negarlas o posponerlas. Así, Jurisprudencia y la Escuela Nacional Preparatoria demandan un ciclo de estudios de tres años en lugar de dos. En Derecho el movimiento local desconoce el nombramiento de Narciso Bassols como director. Cuando el Secretario de Instrucción Pública trata de aplicar exámenes trimestrales en vez de finales, se desata el movimiento estudiantil generalizado. Se ensayan intentos de conciliación, que fracasan, y la gran reunión estudiantil, celebrada en "El Generalito" el 9 de mayo, declara la huelga.

El movimiento recibe un fuerte impulso. A Derecho se une la Escuela Nacional Preparatoria el 21 de mayo y la siguen otras escuelas de la Ciudad. El 23 los estudiantes se enfrentan a la policía y a los bomberos en un mitin violento. La violencia produce mayor solidaridad de la sociedad con los estudiantes.

En resumen, se declaran en huelga 54 escuelas de la Ciudad de México y 25 mil estudiantes. Se establece un Comité de Huelga y estalla el enfrentamiento frontal con el Estado entre mayo y junio. La participación de las escuelas y grupos de estudiantes es desigual, pero destacan la Escuela de Derecho, por sus líderes y su

peso en el movimiento, la Escuela Nacional Preparatoria, los más jóvenes, y la Escuela de Medicina.

Las autoridades, el rector Castro Leal y el Secretario Ezequiel Padilla responden con argumentos legales y amenazas de severas sanciones. La negociación se vuelve imposible. Los estudiantes califican el nuevo sistema de evaluación como antinacionalista y anacrónico.

Portes Gil asume la misma posición y clausura "indefinidamente" la Facultad de Jurisprudencia. Los estudiantes centralizan su organización, apoyados en las agrupaciones estudiantiles ya existentes y experimentadas. Muchos habían aprendido a mantenerse firmes en la campaña de Vasconcelos por la presidencia de la República, enfrentándose al poder del Estado, que se había ejercido sin miramientos. Portes Gil trata de desprestigiar a los líderes acusándolos de tener motivos políticos por sus relaciones con la campaña de Vasconcelos.

Alejandro Gómez Arias es el presidente del Comité de Huelga. Salvador Azuela, García Villalobos, y otros dirigentes destacados provienen de las nuevas clases medias formadas a raíz de la Revolución de 1910. Niegan que la Universidad sea considerada como un lujo, es más bien un instrumento de ascenso social.

Sustituto de Ezequiel Padilla, menos rígido, Puig Casauranc corrige el rumbo: retira las fuerzas del orden e interviene ante el Presidente.

Alejandro Gómez Arias redacta el 23 de mayo una carta con las demandas de los estudiantes: castigo al jefe de la Policía, retiro de las fuerzas del orden, reconocimiento de los planes de estudio de los estudiantes, abolición del sistema de reconocimientos (trimestrales). Con palabras distintas asoma claramente la autonomía entre las demandas de los estudiantes: se trata de "... organizar la vida universitaria con sujeción a sus propias normas. La autodeterminación universitaria no es un ideal anárquico..."

Finalmente, en uno de los primeros ensayos de acaparar los avances como iniciativas propias aunque las hayan combatido pocos días antes, se crea una situación ambigua acerca de quién estableció la autonomía, si es una decisión del presidente o un triunfo de los estudiantes, en verdad más preocupados por condiciones operativas inmediatas, pero partícipes de una conciencia clara del sentido de la autonomía. Los universitarios pensamos que la autonomía la obtuvo la Universidad.

Puig Casauranc propone la autonomía a Portes Gil, para que la Universidad resuelva sus problemas, sin que el Presidente tenga que atender las demandas estudiantiles, consideradas obviamente de menor importancia, riesgosamente frecuentes y

usualmente tumultuosas. Para el Gobierno es también conveniente reconocer una "Absoluta autonomía técnica, administrativa y económica a la Universidad Nacional".

La propuesta incluía asimismo la creación de Consejos Técnicos para escuelas técnicas, la incorporación de secundarias a la ENP, la paridad de voto en el Consejo Universitario, la designación del rector de una terna presentada a la Secretaría de Instrucción por el Consejo Universitario.

Portes Gil hace elaborar una Ley de Autonomía Universitaria en la que destacan puntos como los siguientes: atribuye al gobierno el mérito de haber concedido la autonomía y puesto término a la huelga estudiantil, ya nacional; concede una autonomía limitada; aspira a no relajar el principio de autoridad y deja fuera otras peticiones estudiantiles.

La nueva ley saca a los estudiantes de la vida política del país y los limita a las cuestiones puramente universitarias. Al parecer, Portes Gil espera que los universitarios continúen el conflicto, que estalle el caso y poder cerrar la universidad. El 10 de julio se promulga la Ley orgánica de la Universidad Autónoma de México, en medio de la desconfianza de los profesores de un centro de educación superior marcadamente elitista, y en la visión del Gobierno como un expediente para desacreditar a "una institución molesta por sus antecedentes históricos y desagradable por las posibilidades que podía acreditar en el futuro."

Así pues, mirada con ojos de hoy, la primera autonomía parece más bien meramente nominal: finalmente el Presidente presenta al Consejo Universitario una terna para rector, es decir, cualquier futuro Rector llevará el visto bueno explícito de la Presidencia; el Gobierno tiene derecho de veto contra las resoluciones universitarias; la Secretaría de Educación tiene un representante en el Consejo Universitario con voz; el Rector debe informar anualmente al presidente, al Congreso y a la Secretaría; la Universidad no tiene patrimonio propio, sino recibe un subsidio del Gobierno, que la Cámara fija anualmente y no debe ser menor a cuatro millones de pesos. El Presidente vigila el manejo de estos fondos. Por su parte, los Universitarios son responsables de la autonomía.

La lucha por la autonomía continúa

En 1978 se inauguró un año de celebraciones por el 50º aniversario de la autonomía universitaria. Asistió a la ceremonia de inauguración en el Palacio de Minería Don Alejandro Gómez Arias. Las fotografías de 50 años antes muestran a un muchacho ni alto ni bajo, pero con saco y sombrero. La ENP era entonces la puerta social a la cultura y a la responsabilidad de la adultez. Don Alejandro, ahora, entonces en 78,

debía tener cerca de 70 años, pero todavía no llegaba la multiplicación actual de las personas mayores. Tuvimos la suerte de ver pasar, con paso de edad avanzada, a un personaje que de joven encabezó con éxito la obtención política de una de las características esenciales de la Universidad mexicana. Pensamos qué sería de nosotros cuando el Colegio cumpliera 50 años.

Porque en realidad la lucha contra los ataques a la autonomía nunca ha cesado, ni su defensa ha sido lo consistente y firme que tan gran condición merece.

En efecto, la autonomía no solamente se contrapone a las intervenciones externas a la Universidad. Se lesiona la autonomía siempre que el conocimiento científico, la libertad de pensamiento, de expresión y de cátedra sufre limitaciones o los valores de una educación humanista y para la ciudadanía se menoscaban.

Sobran ejemplos de todos los tipos.

Un grupo de individuos se aloja en la Reserva Ecológica y, por las condiciones mismas de su inserción en un medio silvestre, destruye y contamina. Pasan meses, ¿años?, y siguen ahí o han sido sustituidos por otros o se les han agregado nuevos aspirantes a tener un refugio que en la práctica pocos o nadie visita ordinariamente. No es únicamente un tema de territorio perdido en abstracto, sino de un paraje desviado de su destino universitario para conservar la flora y la fauna de la región de los pedregales generados por el Xitle.

14

Un grupo violento, también si se disfraza de activista, encapuchado de preferencia, toma una dirección, cierra un Plantel, se apodera de un local para usos extraños al quehacer de los universitarios. Nadie puede impedirlo, porque se corre el riesgo de provocar un conflicto mayor que puede llegar hasta Rectoría. Pero las clases no se imparten, bibliotecas y laboratorios se clausuran, la autoridad local se muestra impotente. Los alumnos se preguntarán si la UNAM tiene leyes y, si es así, por qué no se cumplen ni se hacen cumplir. La autonomía se ha desvanecido y con ella la idea de que las leyes se redactan y se publican, pero no es necesario hacer que se cumplan.

Lo mismo puede decirse, con otros tintes, de que todas las tardes de los viernes un grupo impreciso de alumnos, unos 30, se reúnen en un prado al lado del edificio de la Secretaría Académica de una de las escuelas de Ciudad Universitaria. ¿Desde cuándo? No sabemos, podemos decir que nos consta que sucede desde hace más de 12 años. No se impiden las clases, pero sí los valores cuyos lemas en los últimos años han difundido las autoridades. Mientras las botellas, de cerveza, por cierto, y pocas de ron o bebidas más fuertes, se amontonan en el prado hasta que las recoge Mantenimiento de CU o cualquiera que sea la instancia responsable. Se sabe que sucede, o la información que reciben las autoridades responsables tiene

graves deficiencias, sucede, nadie interviene. Así las autoridades dan pie a la impunidad. Luego nos sorprendemos de la difusa sensación universal de que México es un país donde puedes violentar las normas y no te pasa gran cosa, o nada. Y la Universidad está puesta para educar, algo le impide hacerlo y violenta su autonomía.

Un profesor no enseña los contenidos de su materia, claramente determinados por el Consejo Técnico, sino consagra su clase al adoctrinamiento o a preparar con sus alumnos de Diseño Gráfico carteles contra las autoridades. Los alumnos pueden expresarse. Ha habido en el Colegio "muros de expresión", decenas de metros de lámina para pegar lo que cada quién considera de interés para la comunidad. Pero Diseño Gráfico no es un instrumento educativo destinado a entrenar en la lucha contra las autoridades. También aquí se desvían recursos de la UNAM, de la función educativa que es su responsabilidad, a las pequeñas y a veces ridículas demandas de profesores insatisfechos.

La Junta de Gobierno es garante de la autonomía. Podemos emitir un enunciado, no un juicio, que reconozca que cumple con una de las funciones que representan centralmente la autonomía, la designación del Rector y los Directores de Facultades y escuelas Nacionales. Sin embargo, no es infrecuente, tras una designación formalmente intachable, que las comunidades se pregunten por qué, si se advirtió claramente a la Junta que sucedería con toda probabilidad esto que comenzamos a sufrir desde el primer mes y seguirá durante cuatro años, la ignorancia de las condiciones reales de la escuela, el desinterés por el servicio a los profesores, la altanería y la dificultad de obtener una entrevista para hacer conocer problemas institucionales, la incompetencia de los funcionarios nombrados y mantenidos. Lo oyeron, no lo consideraron válido, pero tampoco comprobaron su invalidez, sino más tranquilamente designaron al mismo a pesar de los rasgos que una parte significativa de la comunidad señalaba. Una vez más, la decisión no respetó la autonomía universitaria, al no asegurar el funcionamiento debido de una de las escuelas y confiarlo a quien no podría hacerse cargo del mismo.

La autonomía se conquista diariamente: enseñando los programas, con las libertades que la Universidad reconoce; formando alumnos honestos, críticos, solidarios, que reconozcan el beneficio que reciben por pertenecer a la UNAM; trabajando para que los resultados académicos de la Universidad sean su mejor justificación y defensa.

Todos y cada día conquistamos la autonomía de nuestra Universidad. ☒

Estilos de aprendizaje y Modelo Educativo

Profesor Trinidad García Camacho

Dirección General
trigc@hotmail.com

Resumen

El artículo presenta un amplio análisis del concepto de estilos de aprendizaje que abarca desde el surgimiento de los primeros estudios relacionados con estos, pasando por las distintas perspectivas teóricas bajo las cuáles ha sido abordado, las diversas formas de clasificarlos hasta la relación que guardan con el ámbito escolar. El eje central del trabajo, sin embargo, es el análisis de la relación que se establece entre los estilos de aprendizaje y el modelo educativo del CCH, la forma en que puede abordarse de manera más adecuada y productiva desde la docencia el trabajo de hacer converger los estilos del modelo educativo, los estilos de aprendizaje de los alumnos e incluso, los estilos docentes para promover el logro de los aprendizajes escolares y un mejor desarrollo personal de los alumnos.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, modelo educativo, estilos docentes.

17

Presentación

La cuestión de los estilos de aprendizaje ha representado un ámbito de intervención docente y de investigación educativa en los últimos años. Constituye para el docente un reto formativo reconocer y atender las características y diferencias individuales de sus alumnos que se ponen en juego en los estilos y formas particulares de participación y desarrollo. Por otra parte, para el campo de la investigación, significa conocer: cómo se conforman los estilos, qué factores intervienen, cuál es su sentido y utilidad en las prácticas educativas, así como las oportunidades institucionales y docentes que puede representar trabajar con este tipo de ideas.

Finalmente, para nuestro modelo educativo significa entender qué aspectos aporta este enfoque sobre el desempeño estudiantil, y ampliar su visión académica en nuestras prácticas educativas.

Antecedentes históricos y conceptuales

La noción de estilos de aprendizaje o estilos cognitivos tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto, fue utilizado por primera vez en los años 50's del pasado siglo por los llamados "psicólogos

cognitivistas", quienes incentivados por el desarrollo de la lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la informática y las comunicaciones a partir del surgimiento de las computadoras, los descubrimientos de las ciencias neurológicas y el debilitamiento del conductismo, comenzaban por aquel entonces a prestar especial atención al hombre desde el punto de vista de la cognición. De todos, fue Herman Witkin uno de los primeros investigadores que se interesaron por la problemática de los "estilos cognitivos" como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información.

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos operados en el campo de la neurología durante los años 60's a partir de los trabajos de Roger Sperry con relación a la especialización hemisférica del cerebro, que brindaron evidencias científicas acerca por ejemplo, del desempeño del hemisferio izquierdo del cerebro en las funciones relacionadas con el lenguaje, el razonamiento lógico, la abstracción; y del hemisferio derecho en funciones referidas a pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Con el auge de las psicologías cognitivista y humanista en otros campos del saber y en particular en la educación, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde desde los años 60's venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas en el sector, con vistas a la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, en lugar del término **estilo cognitivo**, comenzaron en muchos casos a hacer uso del término **estilo de aprendizaje**, explicativo del carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Ello a la vez derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, conformadores de los más disímiles enfoques y modelos teóricos con relación al objeto-problema en cuestión.

El concepto mismo de **estilo de aprendizaje** no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Coop y Brown, 1978; Hill, 1971; Witkin, 1975). Veamos algunas otras de las definiciones más significativas, observando sus peculiaridades.

Para R. Dunn, K. Dunn y G. Price (19779: 41) estilo de aprendizaje es *"la manera por la que 18 elementos diferentes (más adelante los aumentaron a 21, añadimos*

nosotros), que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener.”

Se trata de una definición descriptiva adaptada a la misma taxonomía de estilos que estos autores propugnan. Otra crítica habitual contra esta definición consiste en señalar la ausencia del elemento inteligencia. Por otra parte, la metáfora de la esponja —absorber y retener— desconsidera aspectos importantes del aprendizaje como analizar y generalizar.

Hunt (1979: 27) describe estilo de aprendizaje como *“las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”*.

Para Hunt es el nivel conceptual el que caracteriza el estilo de aprendizaje. A nivel conceptual *“es una característica basada en la teoría del desarrollo de la personalidad que describe a la persona en una jerarquía de desarrollo creciente de la complejidad conceptual, autorresponsabilidad e independencia”*.

Esta definición no describe cómo aprende un discente, indica simplemente qué estructura necesita para aprender.

Para Schmeck (1982: 80) un estilo de aprendizaje es *“simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se conforma con una tarea de aprendizaje”*.

Gregorc (1979), en cambio, afirma que el estilo de aprendizaje consiste *“en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”*.

Para Claxton y Ralston (1978: 1) *“Estilo de Aprendizaje es una forma de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje”*.

Riechamann (1979: 2) afirma que: *“Estilo de aprendizaje es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje”*.

Butler (1982) indica que los estilos de aprendizaje *“señalan el significado por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos”*. Agrega también que *“señalan manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente”*.

Para Smith (1988: 24): los estilos de aprendizaje son *“los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”*.

Kolb (1984) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como *“algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Llegamos a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversación de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella”*.

Leichter (1973), profesor de Educación de Teacher College, Columbia University, Nueva York, ha estudiado lo que él llama **estilo educativo**. Muchos de los puntos de su análisis coinciden con lo que nosotros hemos denominado estilo de aprendizaje, por ejemplo, cómo los individuos se diferencian en el modo de iniciar, investigar, absorber sintetizar y evaluar las diferentes influencias educativas en su ambiente, y de integrar sus experiencias, y la rapidez del aprendizaje. etc.

¿Dónde está, pues la diferencia entre estilo educativo y estilo de aprendizaje? El concepto de Educación es más amplio, dirige su atención no solamente a la manera en que un individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas.

Los estilos educativos, según Leichter, se aprenden en la interacción con los demás, y además se confirman, modifican o adaptan.

Los elementos del estilo educativo son dinámicos y están siempre en relación, necesitan un espacio amplio de tiempo para que puedan ser estudiados a fondo. Tienen un carácter social.

Centrarse en el estilo educativo, afirma Leitcher (1973), implica un cambio en el enfoque de los problemas educativos. Sin embargo, el número de variables a estudiar es muy elevado y difícil de controlar, de ahí que resulta más manejable la noción de estilos de aprendizaje.

Consideraciones metodológicas

En la literatura existente, al referirse a los estilos (cognitivos, de personalidad, aprendizaje, enseñanza e intelectuales), varios autores hacen alusión a disposiciones (Pask, 1988), preferencias o gustos (Stenberg, 1997; Hirsh y Kummerow, 1990; Dunn y Dunn, 1978, 1988), tendencias o inclinaciones (Kegan, 1965), patrones conductuales

que pueden o no ser observables, estrategias de aprendizaje (Riding y Rayner, 1998; Guild y Garger, 1998), así como a habilidades y fortalezas (Gardner, 1983).

A continuación se definirán algunos elementos que conforman a los estilos:

Una **disposición** es un estado físico o psicológico de una persona para realizar (o no) una acción determinada. Al igual que las preferencias, las disposiciones tienen que ver con la voluntad del sujeto y el gusto por hacer algo o dejar de hacerlo. Sin embargo, la disposición está acompañada de la motivación o incentivo que la acción pueda proveer al sujeto. Hay personas que deben realizar ciertas acciones pero no las efectúan porque no se sienten motivados a hacerlas. No tienen disposición para hacerlas por sí mismas.

Otro ejemplo es cuando se pide a varias personas que trabajen de manera colaborativa. Habrá personas que lo hagan con gusto y otras que lo hagan obligados por las circunstancias. La disposición se relaciona también con el nivel de compromiso, la motivación y el estado de ánimo que la persona tenga en el momento de iniciar la acción que está por realizar.

Las **preferencias** nos remiten a los gustos y a las posibilidades de elección de entre varias opciones. Una preferencia casi siempre es una actitud consciente y está determinada por el control y la voluntad del individuo. Por ejemplo, cuando un alumno acostumbra escribir en un tipo de cuaderno o a subrayar siempre sus libros, en la mayoría de las ocasiones lo hará hasta que su preferencia cambie o se transforme.

Una **tendencia** es la inclinación, a veces inconsciente, de una persona para realizar o ejecutar una acción de cierta manera. Hay sujetos que, cuando caen en un estado de agitación emocional o de enojo, elevan el volumen de la voz; otros tienden a quedarse en silencio cuando otra persona les grita o los insulta; también hay personas que suelen quedarse dormidas cuando van a ver alguna obra de teatro aburrida o una película aburrida a un cine.

Los **patrones conductuales** son manifestaciones típicas que presenta un sujeto ante una situación determinada. Un sujeto que acostumbra ser puntual en sus citas o compromisos repetirá esa conducta en la mayor parte de las ocasiones. Cuando una persona es tildada de "puntual", quiere decir que el patrón conductual de llegar a tiempo le ha sido identificado. De la misma manera, puede hablarse de otras manifestaciones típicas como las reacciones ante ciertos estímulos. Las rutinas, las costumbres y las tradiciones ejercen un papel preponderante en el desarrollo y la continuidad de conductas específicas de un sujeto.

Una **habilidad** es una capacidad física o intelectual sobresaliente de una persona con respecto a otras capacidades. Los talentos o las habilidades excepcionales de un individuo pueden ser buenos ejemplos de una fortaleza. A partir de la publicación del libro *Frames of Mind* de Howard Gardner (1983), se han desarrollado varios intentos instruccionales sobre el desarrollo de las ocho capacidades o “inteligencias” que menciona este autor: musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Campbell, Campbell y Dickinson, 1999).

Una **estrategia de aprendizaje** es una herramienta cognitiva que un individuo utiliza para solucionar o completar una tarea específica que dé como resultado la adquisición de un conocimiento (Riding y Rayner, 1998); por lo general, es una serie de pasos que conforman un procedimiento para la realización o desempeño de una tarea. Algunos ejemplos de estrategias son los mapas conceptuales, los organizadores avanzados, las nemotecnias, las metáforas, las analogías, entre otras.

¿Cómo es entonces el estilo de una persona?, ¿es un conjunto de preferencias?, ¿es solamente un conjunto de patrones conductuales?, ¿implica las tendencias del sujeto hacia ciertos comportamientos determinados?, ¿es una serie de habilidades que desarrolladas de cierta manera dan paso a una forma específica de conducta?, ¿qué relación tienen las estrategias que emplea una persona para aprender, enseñar, resolver problemas y realizar su plan de vida con el estilo que posee?

Si bien es cierto que un **estilo** implica preferencias, tendencias y disposiciones, también lo es el hecho de que existen patrones conductuales y fortalezas que distinguen a un sujeto de los demás en la manera en que se conduce, se viste, habla, piensa, aprende y enseña.

Principios de los estilos

Lozano (2001), apoyándose en Guad (1998), destaca la existencia de supuestos, principios o fundamentos acerca de los estilos, una relación de ellos es la siguiente:

Los estilos son preferencias en el uso de habilidades, pero no son habilidades en sí mismas. Sería ilógico (dice Sternberg) que las habilidades y los estilos fueran sinónimos. Un estilo es la forma en que un sujeto usa sus capacidades, en este caso, intelectuales. Por ejemplo, un estudiante tiene un estilo creativo de resolver problemas, pero sus habilidades para crear no son muy buenas. El “querer hacer” con el “hacer bien” son dos cosas diferentes. Con el tiempo, este estudiante puede llegar a desarrollar esas habilidades y relacionar su estilo con dichas habilidades.

Una relación entre los estilos y las habilidades genera una sinergia más importante que la simple suma de las partes. La consideración de lo que quiere hacerse y de lo que realmente puede hacerse es un aspecto importante para el éxito de una persona. Cuanto más rápido conozca una persona para qué es buena, más rápido podrá llevar una vida productiva. De aquí la importancia de saber orientar a los jóvenes sobre las preferencias para la elección de una carrera. Por ejemplo, es más seguro que sea exitoso un estudiante que desea ser médico porque le gusta tratar con los pacientes, que un estudiante que desea ser médico porque sus papás así lo desean.

Las opciones de la vida necesitan encajar tanto en los estilos como en las habilidades. En la década de los setenta ser profesor de primaria en algunos estados de México era una buena oportunidad de ganar prestigio, dinero y status. En los ochenta, la contaduría pública, la administración y la medicina pasaron a ser buenas opciones para los estudiantes. Las universidades de México se saturaban rápidamente en estas áreas. En los noventa, y hasta la fecha, la rama de la computación y las nuevas tecnologías ha llamado la atención de las nuevas generaciones. El magisterio, la administración y la medicina, han dado paso a otras necesidades para las que la sociedad exige atención de los sujetos. Las habilidades para manejar la información y las nuevas tecnologías son menester importante en la conformación de los estilos de los profesionistas del mañana.

La gente tiene perfiles (o patrones) de estilos, no un solo estilo. Este principio parece cuestionar a la mayoría de las teorías que se revisan en este documento. Sin embargo, debemos resaltar que cada teoría deja entreabierto la posibilidad de combinaciones entre los estilos enunciados. Hay una predominancia de un cierto estilo, lo cual no quiere decir que un sujeto no manifieste características de otro.

Los estilos son variables de acuerdo con las tareas y las situaciones. Esto lo enuncian Guild y Garger (1998) al decir que los estilos no son absolutos. Las personas pueden adaptarse a las situaciones y a las tareas según determinados factores como el estado de ánimo, la motivación, la disposición, la necesidad, etc. Por ejemplo, una persona introvertida, al asistir a un evento social de su trabajo, puede hacer a un lado su introversión por un momento y convivir con sus compañeros un poco más de lo habitual.

La gente difiere en la fuerza de sus preferencias. Mientras hay algunas personas que gustan de trabajar en grupos, hay otras que prefieren trabajar con una o dos personas como máximo; otras más prefieren trabajar solas. El hecho de no querer trabajar solas, no quiere decir que necesariamente sea en un grupo de cierto número. Por citar otro ejemplo, hay personas que prefieren el chocolate en todas sus modalidades, entre tanto, otras sólo lo toleran como bebida o en un pastel.

Las personas difieren en su flexibilidad estilística. Por un lado, hay gente que es adaptable por su capacidad de ser flexible; por otro lado, hay quienes son exageradamente rígidos y no son muy adaptables. Por ejemplo, un profesor que toda la vida ha enseñado de manera autoritaria, difícilmente cambiará su forma de enseñar, comparado con un profesor más joven que puede llegar a ser más flexible en su proceso de ser mejor profesor.

Los estilos son socializados. Muchos de los expertos en educación que se han dedicado al estudio de los estilos reconocen la importancia de la interacción en el aprendizaje de modelos, en los estilos pasa algo similar. Los niños imitan lo que les agrada de las conductas de las personas mayores y desechan lo que no. Los que provienen de familias muy estrictas y dominantes tenderán a seguir los mismos patrones cuando sean mayores. Sin embargo, si las experiencias no fueron del todo agradables con esos modelos, tenderán a adoptar lo opuesto.

Los estilos pueden variar a lo largo de la vida. Muchos sujetos que en la infancia fueron alumnos muy desorganizados se han vuelto profesionistas muy metódicos y organizados. El hecho de que una persona adopte un patrón específico de conducta o una preferencia específica durante un tiempo no quiere decir que lo mantendrá hasta la muerte. Si hacemos un poco de memoria sobre nuestras propias preferencias de hace algunos años a la fecha, podremos observar que éstas han cambiado; no obstante, algunas se han mantenido, y tal vez sí las conservemos por el resto de nuestra existencia.

Los estilos pueden ser mensurables. En educación, como en el resto de las ciencias sociales, se realiza la medición de constructos teóricos. Los estilos no son la excepción, cada autor o grupo de autores que ha desarrollado una teoría sobre estilos (cognitivo, de aprendizaje, enseñanza y pensamiento), ha incluido un instrumento que permite identificar los estilos mencionados en dicha teoría. Los instrumentos más comunes son los inventarios. Las personas proporcionan información sobre sí mismos contestando preguntas de sí o no, o seleccionando opciones de entre varias. La desventaja de esta forma de instrumento radica en que las personas que los contestan pueden reflejar lo que piensan que son más que la realidad en sí misma. Hay también tests de figura (para estilos cognitivos), entrevistas, reportes de observación y análisis de productos de aprendizaje (tareas y actividades). Estas últimas formas de medición también tienen un sesgo interpretativo por parte del evaluador.

Los estilos pueden enseñarse. Aunque hay factores que influyen en la adquisición de los patrones y las preferencias que conforman los estilos (como los modelos de otras personas que interactúan con un individuo en la socialización), los estilos pueden enseñarse. Cuando un profesor ofrece a sus alumnos tareas que requieren ciertas

acciones (concretas o abstractas, particulares o generales, por citar algunos casos), los estudiantes tienen la posibilidad de ver más opciones, en lugar de hacer las cosas de una misma manera. Si un profesor, además de encargar ensayos a los alumnos, les pide que discutan en parejas, que hagan trabajos de campo, que realicen mapas conceptuales de los materiales de lectura asignados, dramatizaciones, etc., estará fomentando más posibilidades estilísticas en sus alumnos. Algún alumno que tenga una experiencia enriquecedora y gratificante al trabajar en equipo, tal vez la siguiente ocasión prefiera trabajar con más compañeros, aunque antes hubiera preferido trabajar de manera individual. No obstante, también puede suceder lo contrario.

Los estilos valorados en un momento o lugar específicos pueden no serlo en otros. En los primeros años de la escuela, se recompensan mucho los estilos que presentan características de orden y disciplina, traducidos en niños obedientes y callados en exceso. En otras instituciones con ideas menos tradicionales, se recompensan las conductas libres y espontáneas. Muchos estudiantes sufren enormes frustraciones cuando se enfrentan a instituciones que exigen o piden lo contrario a lo que ellos están acostumbrados a hacer. Los idealistas o soñadores pueden ser vistos como personas muy creativas y ocurrentes en ciertos momentos, pero pueden ser odiados por sus compañeros cuando se trata de actividades colectivas donde se tenga que aterrizar las ideas en algo concreto.

Los estilos no son, en promedio, buenos o malos sino una cuestión de enfoque. Al igual que en el listado anterior, Stenberg (1997) también subraya la idea de que los estilos tienen una función utilitaria de acuerdo con la situación y el ambiente en los cuales se desempeña el sujeto. Una empresa de productos para el hogar puede requerir que sus empleados generen ideas creativas para satisfacer un mercado cada vez más exigente. Una empresa dedicada a las ventas necesitará individuos con habilidades sociales desarrolladas a un nivel de persuasión suficientemente convincente para realizar contratos. ¿Qué pasa cuando las personas no tienen el estilo requerido para un puesto? Un directivo sin un espíritu de líder de una institución tal vez tenga problemas para realizar el buen funcionamiento de ésta. Un profesor introvertido tal vez presente problemas de interacción con sus alumnos.

A veces confundimos los patrones estilísticos con los niveles de habilidad. Es importante recordar que en la medida en que cada uno reconozca sus propios patrones estilísticos, podrá reconocerlos en otras personas. Cuando una persona evalúa a otro individuo, en ocasiones esta evaluación está sesgada por la visión del evaluador. No resulta fácil darse cuenta de que las personas difieran de nosotros no se debe necesariamente a que carecen de ciertas habilidades, sino a que presentan patrones estilísticos diferentes.

Clasificación de estilos de aprendizaje

En función de las consideraciones conceptuales arriba descritas, se han propuesto una gama de estilos de aprendizaje susceptibles de encontrar en los alumnos; González (2002), realiza una clasificación de las posturas más representativas y que se describen a continuación:

Clasificaciones más representativas de los estilos de aprendizaje

Autores	Tipos de estilos de aprendizaje
Kolb, 1984	Acomodador; divergente; convergente; asimilador
Schmeck, Geisler-Breinstein, 1989	Procesamiento profundo; procesamiento elaborativo; retención de datos; método de estudio
Entwistle, 1988	Holístico; secuencial
Honey y Mumford, 1986	Activo; reflexivo; teórico; pragmático
Sternberg, 1990	Legislativo; ejecutivo; judicial
Marton et al., 1984	Profundo; superficial; estratégico

1. Según se puede observar en la tabla anterior, Kolb (1984) afirma que existen cuatro tipos:

Acomodador: sus preferencias de aprendizaje son la experimentación activa y la experiencia concreta. Se adaptan bien a las circunstancias inmediatas, aprenden sobre todo haciendo cosas, aceptan riesgos, tienden a actuar por lo que sienten más que un análisis lógico.

Divergente: son creativos, generadores de alternativas y reconocen los problemas. Destacan por su habilidad para contemplar las situaciones desde diferentes puntos de vista y organizar muchas relaciones en un todo significativo. Aprenden de la experiencia concreta y la observación reflexiva.

Convergente: lo que prima en este estilo, es la conceptualización abstracta y la experiencia activa. La aplicación práctica de las ideas es su punto fuerte, emplean el razonamiento hipotético deductivo. Definen bien los problemas y la toma de decisiones.

Asimilador: su aprendizaje se basa en la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Razonan de manera inductiva y destacan por su habilidad para crear modelos abstractos y teóricos. Les interesa poco el valor práctico de las cosas.

2. Schmeck et. al. (1989) afirma que para medir los estilos de aprendizaje son fundamentales cuatro factores o escalas:

Procesamiento profundo: requiere reflexión, es abstracto, lógico y teórico.

Procesamiento elaborativo: también exige reflexión, sin embargo es experimental y autoexpresivo.

Retención de datos: está orientada hacia la retención de unidades de información necesarias para realizar con éxito pruebas de elección múltiple.

Método de estudio: está compuesto por aquellas destrezas que se aplican cuando se estudia un tema, por ejemplo, el uso del subrayado, la recopilación de notas, la ordenación de apuntes, etc.

27

3. Por su parte, Entwistle (1988) define dos tipos de estilos:

Holístico: supone una preferencia por abordar la tarea desde la perspectiva más amplia posible y utilizar la imagen visual y la experiencia personal para elaborar la comprensión. Es equivalente al estilo cognitivo descrito como divergente, impulsivo y global.

Secuencial: el aprendizaje se realiza paso a paso. Se interpretan prudente y críticamente los datos, su principal instrumento de comprensión es la lógica y no la intuición. Es equivalente al estilo cognitivo convergente, reflexivo y articulado.

4. Honey y Mumford (1986) distinguen cuatro clases de personas en función de sus estilos:

Activos: se implican plenamente y sin prejuicios en todas las nuevas experiencias. Se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos: consideran todas las alternativas antes de realizar un movimiento, reúnen datos, analizándolos con determinación. Observan a los demás y crean en su alrededor un clima ligeramente distante y condescendiente.

Teóricos: adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Les gusta analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmáticos: su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad sobre aquellas ideas y proyectos que les atraen, y no dudan en ponerlos en práctica.

5. Sternberg (1990) señala tres estilos intelectuales:

Legislativo: implica crear, formular y planificar ideas. Prefieren actividades creativas basadas en la planificación.

Ejecutivo: les gusta seguir normas establecidas. Se decantan por tareas estructuradas y definidas.

Judicial: evalúan, controlan y supervisan las actividades, las cuales deben conllevar enjuiciamiento y crítica.

En relación con esta última clasificación, Beltrán (1993) apunta que las personas no presentan un estilo en exclusiva, sino que tienden a uno u otro dependiendo de los campos de la actividad y la situación.

6. Marton, Hounsell y Entwistle (1984) señalan la existencia de tres grandes estilos de aprendizaje o formas de abordar una tarea de aprendizaje:

Profundo: se caracteriza por la intención de comprender, la interacción con el contenido, la relación de las nuevas ideas con el conocimiento anterior, la relación de los conceptos con la experiencia cotidiana y el examen de la lógica del argumento.

Superficial: se caracteriza por la intención de cumplir con los requisitos de la tarea, la memorización de la información necesaria para pruebas o exámenes, el

enfrentamiento de la tarea como una imposición externa, la ausencia de reflexión sobre propósitos o estrategias y el acento de elementos sueltos sin integración.

Estratégico: destaca de la intención de sacar las notas más altas, el uso de tests previos para predecir preguntas, la atención a pistas acerca de esquemas de puntuación en el aseguramiento de materiales adecuados y condiciones de estudio.

Aspectos críticos en la conformación de los estilos

Cabrera (1998), realiza una crítica a las teorías de los estilos que se han centrado en los aspectos meramente cognositivistas y, apoyándose en Vigotsky, resalta la importancia de los aspectos histórico-culturales que se deben valorar. Para él, un abordaje de los estilos de aprendizaje debe:

- Partir de la naturaleza socio-histórica de la subjetividad humana.
- Concebir la dialéctica entre lo biológico y lo social, entre lo interno y lo externo, entre lo potencial y lo real en la determinación de lo psíquico.
- Partir de la idea de que todo lo psicológico, en particular el proceso de aprendizaje, está mediado por la actividad y la interacción humana.
- Tener en cuenta la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el reflejo y regulación psicológica del comportamiento.

Para Vigotsky y sus seguidores el aprendizaje es no sólo un proceso de realización individual, sino una actividad de naturaleza social, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño primero asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social. A través de este concepto de aprendizaje en cuyo centro Vigotsky pone al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, en su interacción con otros sujetos, en sus acciones con el objeto a través de diversos medios en condiciones socio históricas determinadas, el autor promueve también su teoría acerca del desarrollo.

Para Vigotsky, lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por si solos. De aquí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales si se quiere descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante, por lo que resulta

imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina “**zona de desarrollo próximo**” que él define como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz.

Por otra parte, la **personalidad** vista desde el enfoque histórico-cultural es asumida no como simple dimensión de las diferencias individuales sino como el sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irreplicable de la persona (Fariñas G., 1995). Dentro de esta concepción de personalidad es posible y factible de esta forma ubicar el estilo de aprendizaje como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de su singularidad e irrepeticibilidad.

Desde esta perspectiva precisamente, pretendemos aproximarnos a un modelo conceptual cualitativamente superior en un estudio de los estilos de aprendizaje, toda vez que ella brinda la base de un enfoque holístico que nos permite ver la educación como un proceso desarrollador, que potencia el desarrollo personal del estudiante a partir de sus zonas de desarrollo real y potencial; asumir la personalidad como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo; y enfatizar en los procesos de autoconocimiento y autovaloración personal, como vías para la autoeducación, para la participación plena de los sujetos en su aprendizaje. Todo ello, nos conduciría necesariamente a redefinir el propio concepto en cuestión, así como los criterios vertebradores que históricamente han sustentado los diferentes enfoques metodológicos, incorporándoles una nueva dimensión: la socio-afectiva. Desde nuestra perspectiva, por tanto, los estilos de aprendizaje se caracterizan por:

- Construir formas preferidas y relativamente estables de las personas para aprender, que expresan el carácter único e irreplicable de su personalidad.
- Ser la expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad, lo intra e interpsicológico, lo biológico y lo social.
- Poseer un carácter distintivo (aunque interrelacionante) con respecto a las habilidades y las estrategias de aprendizaje.
- Reflejar una naturaleza eminentemente psico-social, en cuya formación y definición de la persona influye la experiencia del sujeto durante su vida escolar, el tipo de tareas, las condiciones del contexto entre otros factores.

Sobre la base precisamente de estos preceptos vemos los estilos de aprendizaje proyectados en cuatro dimensiones diferentes, de acuerdo a los siguientes criterios vertebradores:

- Según la formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje).
- Según sus formas preferidas de procesar la información.
- Según sus formas preferidas de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices.
- Según sus formas preferidas de orientarse socialmente hacia la realización de tareas y la solución de problemas.

Los estilos de aprendizaje y sus relaciones con la escuela

Como se pudo observar en el apartado anterior, los estilos de aprendizaje son formas de reconocer las diferencias individuales de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En la constitución del estilo convergen factores tanto personales como socioculturales, donde si bien los personales tienen su componente cultural, con ello se hace referencia a los aspectos biológicos y psicológicos, definidores de la individualidad.

31

Así, estas formas particulares como los alumnos aprenden, están construidas por la trayectoria personal y escolar de los sujetos. Trayectoria que se gesta en la familia y que se va prolongando en los sucesivos ciclos escolares.

El que un estudiante muestre determinados estilos frente a otros, expresa las tendencias y preferencias que ha ido adoptando, que las nuevas circunstancias, como el tipo de asignatura o el tipo de maestro que le toquen, le harán ajustar o modificar su estilo e incluso ir creando otros.

La dimensión estructural de los estilos

Eso último que se anotó, aborda una cuestión de suma importancia para las escuelas: el cómo propiciar ambientes, actividades y condiciones que forjen las experiencias de los estudiantes, y en consecuencia sus conocimientos, habilidades, identidades y estilos.

Así, desde la perspectiva de lo que representa la formación educativa, los alumnos se enfrentan a condiciones ambientales que estructuran sus esquemas de

percepción y acción dando lugar a sus aprendizajes, y por tanto a poseer ciertos estilos para su adquisición.

Se identifican por lo menos tres espacios de fuerte influencia cognitiva en la conformación de los estilos:

- a) **El espacio escolar.** Por factores diversos que definen a cada institución, para un alumno no es lo mismo ingresar a una escuela particular que a una pública, a su vez, entre estas últimas, no representa igual el ambiente de la UNAM que el del IPN; pero también en las escuelas de la UNAM, los estudiantes perciben ambientes relativamente distintos, si se encuentran en el plantel del CCH Sur que en el del CCH Naucalpan; e incluso podemos distinguir algunos rasgos más de diferencia entre el turno matutino y el vespertino de cada plantel.

Con todo ello lo que queremos destacar es que la escuela representa el espacio organizacional formativo, donde el estudiante encontrará un conjunto de referentes —algunos con decisivo peso normativo— que regularán su estancia y convivencia en una cultura escolar (propia, dinámica y cambiante respecto a otras escuelas) donde aprenderán cosas y formas de aprenderlas, es decir, estilos.

- b) **Las asignaturas y su visión del mundo.** Del ambiente escolar al que se enfrentan los estudiantes, las materias del plan de estudios, representan su vínculo cognitivo al mundo; ahí encuentran una variedad de campos de conocimiento sobre los que se esperan determinados aprendizajes, pero también son referentes que marcan y orientan sus preferencias y patrones conductuales.

Así, su contacto y gradual predilección por la música, los deportes, el mundo social o natural, el razonamiento matemático, etc., que se encuentran en las diversas disciplinas, moldean sus preferencias y disposiciones, que junto con los aspectos verbales, analíticos, visuales, abstractos, etc., que privilegian algunas de esas disciplinas, constituyen en su conjunto una fuente poderosa de adopción de estilos de aprendizaje.

- c) **El profesor y sus estilos de enseñanza.** Las formas de enseñar, conformadas por la voz, el movimiento del cuerpo, así como las explicaciones, ejemplos, las narraciones, el uso de medios y demás materiales, constituyen no sólo el estilo de cada profesor, también representan un conjunto de actividades que inciden o generan estilos cognitivos en los estudiantes.

De manera específica, una combinación entre los contenidos y actividades que caracterizan a las disciplinas con las formas en que los profesores las enseñan,

conduce a que los estudiantes las aprendan de cierta manera; y con ello, a que vayan incorporando determinados estilos.

Ahora bien, esos estilos que el medio escolar provee, sobre todo vistos en su historia (las prácticas educativas de los primeros ciclos) son resignificados y presentificados desde el bagaje cultural que los alumnos han adquirido en la familia, en los medios de comunicación, con los amigos y en otros espacios educativos.

Así, el estilo cognitivo que adopta un estudiante frente a un problema o una tarea es resultado de una combinación de experiencias no sólo educativas, sino sobre todo personales, que pondrán en juego su singular manera de encararla, lo que generará ciertos niveles de eficacia en los resultados y activará una disposición a privilegiar formas analíticas, pragmáticas o meticulosas para desarrollarla.

Los estilos y el Modelo Educativo del Colegio

El CCH, como cualquier otra escuela, tiene en su proyecto educativo una serie de rasgos que caracterizan el perfil de egreso de sus estudiantes, en él se estipulan las habilidades, conocimientos y actitudes que conformarán los aprendizajes y estrategias esperados. Por lo tanto, esos elementos del modelo educativo dirigen y regulan la adquisición de determinados estilos por parte de los alumnos en un proceso de acoplamiento con los estilos que ellos traen.

Describiremos a continuación lo que el modelo educativo del Colegio anota sobre el tipo de estudiantes que desea formar:

El alumno como actor de su formación. El bachillerato del Colegio se caracteriza por colocar en el centro de todas sus actividades al alumno, su aprendizaje y formación. Para ello se han diseñado políticas, programas y proyectos que tienen como eje organizacional este principio. Así, tanto el enfoque de las materias, las formas de trabajo en el aula y laboratorios, la preparación y formación de profesores, y los mecanismos de gestión académica y administrativa de la institución toman esta concepción del alumno como el referente para organizar sus actividades. Los rasgos principales del planteamiento son:

- La concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar.
- La necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

- La importancia de que el trabajo en el aula tenga sentido como clase-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación y la investigación de campo.
- El fomento al trabajo en grupo escolar para desarrollar una mejor producción individual y en equipos de las tareas, ejercicios y actividades.
- La construcción conjunta —contribución de todas las materias— de un perfil de egreso, donde los alumnos valoren la autoformación y la autonomía progresivas.

Acciones para trabajar los estilos de aprendizaje en el CCH

- a) Un aspecto crucial para abordar la cuestión de los estilos de aprendizaje en el Colegio es su reconocimiento como rasgos particulares de cada alumno para enfrentar su proceso formativo. Quien debe hacer este reconocimiento es, en primer lugar, el profesor de cada grupo, cuya tarea es lograr que se den los aprendizajes estipulados en los programas de estudio.

Pero también le concierne al cuerpo directivo el emprender acciones para identificar los estilos cognitivos de la población estudiantil; para tal acción se puede emplear una serie de instrumentos que ayudan a identificar los estilos de aprendizaje en los distintos grupos.

En consecuencia se propone que en los planteles, adoptando algunos de los tipos de estilos mencionados en el apartado 5, se apliquen los tests y cuestionarios correspondientes y conformar con ello un primer inventario de los estilos detectados.

- b) Este ejercicio de aplicación de cuestionarios podrá ser completado con otros instrumentos cualitativos como la observación, la entrevista y el análisis de tareas. Con ello se logrará una objetiva y específica detección de los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, bajo la hipótesis de encontrar una tipología de estilos que combine los esquemas indicados; ejemplo: estudiantes que empleen un estilo secuencial, pragmático y estratégico.
- c) Para aplicar estos instrumentos, se requiere la participación del Departamento de Psicopedagogía o una instancia equivalente, que diseñe, administre y evalúe las pruebas, registre la parte cualitativa; pero también que se encargue de brindar una capacitación puntual a los profesores asignados para realizar el seguimiento del proceso.
- d) El reconocimiento de estilos diferenciados de los alumnos para aprender requiere de profesores que se comprometan a una intervención en el aula, donde

articulen lo individual con lo grupal preparando estrategias de enseñanza que respondan a estas necesidades. Esto trae como consecuencia, disponer de acciones de formación docente que aborden esta problemática, explorando las actividades y contenidos que resulten atingentes a estas tareas.

- e) Las acciones de formación, si bien deben centrarse en las estrategias de enseñanza, no deben descuidar (sino retomar y fortalecer) la experiencia de las tutorías que el Colegio ha emprendido en los últimos años. Ahí se encuentran una serie de orientaciones sobre la condición educativa de los alumnos, que las convierte en una buena plataforma para reconocer y/o potenciar determinados estilos.
- f) Incorporar las ideas sobre los estilos en instituciones como las nuestras representa un esfuerzo formativo en la población docente, ya que ésta deberá resolver el asunto de identificar los estilos de aprendizaje que tienen sus alumnos, no como rasgos de su personalidad solamente, sino como tendencias cognitivas susceptibles de clasificación y atención. Esto es, el grupo puede ser organizado manejando estilos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos (Modelo Honey y Mumford), lo cual conduce a los docentes a idear e impulsar estrategias donde no se pierdan de vista los contenidos disciplinarios.
- g) Un problema metodológico al cual se enfrentan estas posturas sobre los estilos es resolver la situación pedagógica estructural y común de los profesores: ¿cómo realizar una instrucción homogénea (y masificada de la educación) que caracteriza a los grupos escolares, reconociendo las diferencias individuales que imponen ritmos, tiempos y procesos heterogéneos? Las soluciones de carácter didáctico tienen que ver con: a) centrarse en el logro de los aprendizajes como meta común, estipulando las actividades correspondientes; b) darle énfasis a habilidades metacognitivas como la solución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico; y, c) planear estrategias de enseñanza y aprendizaje diversas, pues los alumnos tienen un comportamiento asimétrico.
- h) Como se indicó en el apartado 7, el CCH y su modelo educativo, al estipular los aprendizajes esperados, está indicando también algunas de las formas para aprehenderlos, es decir, induce determinados estilos; sin embargo, precisamente porque los estilos están conformados de elementos actitudinales, afectivos, motrices e intelectuales, cabe la posibilidad de que se constituyan en medios para la adquisición de los aprendizajes, y por lo tanto, se acoplen o reestructuren con los estilos que portan los alumnos. La formación en cultura básica y las habilidades intelectuales correspondientes funcionan como condiciones educativas para facilitar el desarrollo de los estilos de aprendizaje que propone la literatura examinada.

- i) La noción de estilo, como se ha demostrado, no es facultativa del aprendizaje; en la enseñanza también se encuentra una variedad de estilos que corresponde a las prácticas y trayectorias personales y académicas de los profesores. Existen estilos docentes que también será importante identificar en nuestros planteles, y las orientaciones aquí trabajadas podrán ser de utilidad para su diagnóstico e inventario.✘

Bibliografía básica

Alonso, C. et. al. **Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.** España: Ediciones Mensajero.

Cabrera, J. (1998). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje.* **Antología de Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Enseñanza.** México: ANUIES.

González, C. (2002). *Estilos de aprendizaje.* **Enciclopedia de Pedagogía Vol. 1.** Madrid: Espasa Calpe.

Lozano, A. (2001). **Estilos de aprendizaje y enseñanza.** México: Trillas.

Martín, X. (2003). **Tutoría. Técnicas, recursos y actividades.** Madrid: Alianza.

Actualidad del Modelo Educativo

Profesor José de Jesús Bazán Levy

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

TLRIID I a IV

Plantel Naucalpan

blevy@cch.unam.mx

Resumen

Se comenta en el artículo la experiencia del trabajo de un grupo de profesores del Colegio en la concepción, diseño y producción de un material digital en línea sobre el Modelo Educativo del CCH dirigido a los alumnos, principalmente los de nuevo ingreso, cuya finalidad es que conozcan un poco más sobre el mismo y que dispongan de algunas orientaciones para trabajar inicialmente en el desarrollo de las habilidades que les demanda el modelo como estudiantes y que habrán de utilizar y seguir desarrollando en el transcurso de su bachillerato.

Palabras clave: modelo educativo, alumno, habilidades transversales.

El Modelo Educativo del Colegio es un instrumento central en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Esta condición hace indispensable que alumnos y profesores comprendan el sentido y la función del Modelo y se sirvan de sus orientaciones para encuadrar en ellas sus intentos de avance en los campos académicos.

Parecería que, en el caso de los profesores, el problema está resuelto, porque es obligatorio seguir un curso introductorio al Modelo Educativo de preferencia antes de comenzar a enseñar en el Colegio. Sin embargo ni todos los aspirantes a profesor cumplen este requisito —muchos lo hacen hasta varios años después de sus inicios en las tareas docentes, cuando la obligación se convierte en requisito para un concurso por una plaza de asignatura o de carrera—, los cursos de iniciación no siguen una norma establecida institucionalmente sino, por lo menos hasta ahora, cualquier profesor que se autoproponga puede hacerse cargo de un curso, ni hay un programa institucional de los mismos.

De seguir así, el Modelo Educativo irá difuminándose con el tiempo hasta quedar reducido a unas cuantas páginas y a otras tantas frases que la repetición va privando de sentido y, sobre todo, de valor y estima comunitaria. En estos meses hasta la televisión, en los espacios de publicidad y de servicio obligatorio al

Gobierno, repite que la reforma educativa “forma el sentido crítico” de los alumnos o estos no están destinados a memorizar sino a “aprender a aprender.”

Cuando esto sucede no ha habido un solo acto del Colegio que reivindique la patente de todos estos elementos que ha intentado poner en práctica desde hace casi medio siglo. No pretendo insinuar que lo propio del Colegio es una propiedad. En el ámbito educativo todas las ideas pertenecen a quien las pueda poner en práctica y seguramente hay diversas instituciones que han tomado elementos e inspiración de nuestro Modelo Educativo, de lo que debemos alegrarnos aunque no nos devuelvan en pago el reconocimiento del origen de sus innovaciones.

Otra estrategia

En la ausencia total de posibilidades de influir directamente en los procedimientos cojos y la ausencia de supervisión de los cursos de introducción al Modelo dirigidos a los nuevos profesores, por cierto una obligación sobre la que rigen normas aprobadas por el Consejo Técnico, tras dos años de estudio del Modelo, decidimos al comienzo del ciclo escolar 2017, próximo a su término, construir, como parte del trabajo de la quinta etapa del Seminario sobre el Modelo Educativo (SEM5) un material digitalizado dirigido a los alumnos, no un curso, puesto que el Seminario carece de los medios para emprender esa tarea que requiere la función de asesoría, sino un conjunto de unidades que:

- Sea dirigido en primera instancia a los alumnos de primer ingreso.
- En un nivel de complejidad apropiado a los conocimientos y habilidades de los alumnos a su ingreso de Secundaria
- Pueda ser usado de todos modos también por alumnos de todos los semestres
- Trate los aspectos centrales del Modelo Educativo aplicados a un tema propio de la materia que enseñe el autor del material.

El mecanismo de producción adoptado consistió en elaborar un texto dirigido a los alumnos que contuviera los aprendizajes que se les proponen, sin atender a las exigencias de un texto digitalizado que sería usado sin tutor ni apoyo personal alguno.

Dificultades y Tropiezos

Todos los participantes en esta etapa del Seminario concluyeron sin mayor dificultad personal el primer producto, a saber, los contenidos que incluirían en su material. Sin embargo los enfoques, muchas veces originales y creativos ponían el acento más en

las exigencias de sus materias que en despertar el interés en el Modelo Educativo, lo que parecía tender más a la enseñanza de una materia particular que de los contenidos transversales, habilidades principalmente, propias del Modelo.

Aparecieron así ideas como emplear estadísticas del INEGI, proponer un primer entrenamiento en la comprensión de la argumentación estudiando las formas gramaticales más usuales y distinguiendo las razones y las conclusiones en campos variados de las ciencias y las humanidades; recurrir a elementos geográficos para el estudio del Inglés; introducir elementos para el desarrollo de habilidades de investigación a través de fuentes diversas, así como para la formación de una actitud crítica, a partir del análisis de la situación de discriminación en que se encuentran muchos de nuestros compatriotas indígenas; proponer experimentos sencillos pero útiles para la comprensión de la importancia de éstos para el aprendizaje, entre otras.

Desde el inicio de los trabajos del año el Seminario tenía una percepción clara de la falta de experiencia para producir materiales digitalizados, aunque curiosamente la conciencia de que el alumno usuario del material se encontraría completamente solo ante su pantalla, se generalizó más lentamente. La experiencia de la docencia presencial deja una huella, desde luego perfectamente normal y valiosa, pero incómoda para y trabajos en condiciones de distancia y ausencia totales.

Hacia finales del segundo semestre no había materiales terminados y faltaba la tarea de traducir las instrucciones para el trabajo solitario de los alumnos, adecuadas eficaces. Por tanto, decidimos prolongar el trabajo de producción de los materiales al menos durante el siguiente semestre, de modo que tuviéramos un material válido en diciembre.

Para ello decidimos cambiar la forma de trabajo y pasar de las sesiones en grupo a reuniones, según las necesidades lo requerirán, con cada uno de los miembros del Seminario para perfeccionar los materiales que cada quien ha comenzado a escribir, con grados diferentes de adelanto.

Habrà asimismo reuniones del pleno del Seminario en su séptima etapa (la sexta se llevó a cabo en paralelo con otro grupo de profesores), en lo futuro, para compartir los aprendizajes obtenidos en la elaboración en curso de los proyectos de cada participante y mantener la coherencia del material final.

Importancia del proyecto

Existe en el Colegio por lo menos un trabajo semejante al del Seminario, del que tuvimos noticia hacia el final del segundo semestre. Sin embargo, suponiendo con fundamento la calidad del material, elaborar otra versión que será sin duda distinta,

aunque trate los mismos temas, enriquece las posibilidades al alcance de todos los alumnos del Colegio en un punto de importancia central para su formación.

En efecto, los alumnos están presentes en algunos casos en las pláticas introductorias al Modelo Educativo, pero el tema no parece haber logrado el reconocimiento de su importancia, lo que resulta evidente si se examinan los programas, también los nuevos, en los que los aprendizajes, en general aceptando su buena factura, no aluden con la frecuencia requerida al Modelo al que continuamente deberían referirse.

Por lo mismo, el material, primariamente elaborado pensando en los alumnos de nuevo ingreso, no excluye que sea consultado por alumnos de los semestres más adelantados. Por el contrario, pretende ser un acompañamiento durante el ciclo completo del Bachillerato de Ciencias y Humanidades.

Si el material que esperamos elaborar el próximo semestre, consigue una frecuencia de consulta relativamente amplia, comenzará a influir en las preguntas y demandas de los alumnos que lo habrán frecuentado y obligará a los profesores atentos a las necesidades de sus alumnos a ajustar más explícitamente su docencia a las orientaciones propias del Modelo Educativo del Colegio. ✕

De las mediaciones y otras promesas incumplidas

Profesora Carmen Calderón Nava

Área Histórico-Social:

Filosofía

Plantel Sur

macarcacal@hotmail.com

Resumen

El artículo enfatiza la necesidad de construir mediaciones que permitan superar los obstáculos para que durante su tránsito en el Colegio de Ciencias y Humanidades, los alumnos desarrollen, a partir de elementos reales, concretos y prácticos, los aprendizajes que les permitan apropiarse de una cultura básica, como lo plantea su modelo educativo.

Palabras clave: Cultura Básica, aprendizaje, mediación didáctica.

Como parte de mi experiencia docente, dentro de los grupos y seminarios de formación de profesores, en el intento de aplicar la Cultura Básica del Colegio de Ciencias y Humanidades, me he encontrado con que existen obstáculos que se repiten para el logro de la misma. Es por esto que hablo de mediaciones, como aquellos puentes que permiten transitar sin rudezas, de manera suave de un extremo a otro, que permiten vislumbrar el aprendizaje no como algo forzado ni fragmentado. Las mediaciones tendrían que ser algo inherente a la Cultura Básica del Colegio, de ahí que hable de promesas incumplidas pues a más de cuarenta años seguimos padeciendo rupturas, fragmentaciones e incumplimientos de logros.

Algunos de los obstáculos que generalmente se repiten en la docencia, se refieren a dos ámbitos: el referente al contenido disciplinario y, por otra parte, el concerniente a la dimensión didáctica pedagógica.

En relación con los obstáculos referidos al contenido disciplinario, un problema vital al que se enfrenta el maestro cotidianamente, es el cómo llevar a cabo la traducción de lo teórico, lo especulativo, al campo de lo concreto. Cómo llevar el aprendizaje a elementos reales, concretos, prácticos, que signifiquen algo para el alumno, de manera tal que se los pueda apropiar.

El término apropiación tiene que ver con la concepción de aprendizaje que está en el centro mismo de la Cultura Básica, es decir, apropiación implica hacerlo suyo, y esto sólo se logra entendiendo que un aprendizaje tiene que implicar un cambio duradero, no sólo en la asignatura en cuestión, en donde al terminar el semestre lo supuestamente aprendido se desvanece, como un archivo que se cierra y cuyo contenido deja de tener sentido.

Asimismo, el aprendizaje tiene que poder ser transferible a nuevas situaciones y no sólo las referentes a los ejemplos academicistas producto del libro utilizado por el profesor; el aprendizaje que propicia la apropiación permite que lo aprendido, por ejemplo, en física, me sirva para alguna aplicación cotidiana dentro de mi casa, para la solución de un problema cotidiano etc., razón por la cual éste aprendizaje se maneja en la práctica en relación a lo que se quiere que aprenda el alumno, que logre el alumno por sí mismo.

Lo anterior no se concibe sin su relación en el propio contexto y entorno del estudiante, así se trate de asignaturas supuestamente alejadas de la realidad, como por ejemplo, la enseñanza de la filosofía.

La traducción de lo teórico a lo práctico implica dos niveles de construcción de mediaciones: cómo relacionarlo con lo cotidiano y, segundo, como clarificar los niveles de abstracción.

La relación con la cotidianidad implica el llevar a cabo acciones, y las acciones tienen que ver con la adquisición de conceptos, habilidades y actitudes (configuradas por creencias, emociones y valores) en relación a un contenido temático visto en clase.

Las acciones creadas por el docente son el proceso de construcción por medio del cual los alumnos entienden, conocen y actúan, no son simples repeticiones mecanicistas, son el resultado de una estrategia para lograr un resultado.

No puede haber no acción, pero el docente tiene que hacer consciente el para qué de sus acciones y sus repercusiones.

La clarificación de los niveles de abstracción implica que el alumno tenga claro el proceso que va de una noción a un concepto y, por último, a una categoría. Es decir, partir del conocimiento empírico, del llamado sentido común, no reflexivo, para pasar al conceptual y, por último, a la estructuración categorial, a esa estructura racional que sintetiza múltiples determinaciones, y poder reflexionar, pensar sobre lo pensado. Pudiera parecer obvio, pero el docente tiene que especificar los distintos niveles procesuales para que el alumno pueda ubicar y aplicar lo aprendido.

¿Cómo llevarlo a cabo en la práctica, es decir, cómo construir mediaciones?

Se puede partir de la selección de un aprendizaje global o general teniendo como referente que habilidades intelectuales se quieren lograr, lo que no siempre tiene claro el profesor, o seleccionar un aprendizaje por la capacidad que tenga para poder ser transferible a cualquier tipo de situación como resultado directo de alguna actividad direccionada en clase.

Se puede recurrir a buscar y adecuar que actividad relacionada con la propia experiencia estudiantil les proporciona cierta satisfacción, y por ende interés, y trabajar en función de la misma.

Desde el punto de vista de la dimensión didáctico pedagógica, el principal obstáculo para el docente es el creer, dar por hecho, que una explicación teórica es suficiente. El docente tiene que jugar y experimentar con sus contenidos, es la experiencia la que produce transformación, no el elemento teórico en sí mismo, de ahí que el docente tiene que rescatar la contradicción como una herramienta que le ayude a revelar el proceso mismo de la realidad. Aquí, la mediación sería el aprender a utilizar contradicciones para lograr argumentos.

Desgraciadamente, el docente muchas veces carece de las herramientas didácticas para que lo dicho en clase sea de interés potencial para el alumno y pueda rebasar el salón de clases. Es por esto que el jugar con tareas de desempeño donde a partir de tópicos generativos se abarque toda la gama de variables, que van desde la búsqueda de información, pasando por el análisis, síntesis, redacción, exposición e investigación, hasta la aplicación, puede lograr resultados de apropiación fundamentales en el Colegio.

Esta dimensión tiene que ver con lo que se logra, con lo que el estudiante hace. Y es la que apunta a que el estudiante quiera seguir aprendiendo.

La dimensión real de la didáctica según la Cultura Básica del Colegio relaciona actividades teóricas, participativas, problematizadoras y de resolución de problemas actuales.

No obstante, si queremos rescatar ciertas categorías del modelo educativo del Colegio tenemos que entender a la realidad educativa como una totalidad cambiante, flexible en la que se condensan e intervienen múltiples factores.

Otro de los grandes obstáculos para llevarlo a cabo es el ver a nuestra asignatura como un universo independiente de las otras materias.

A cada asignatura la autonombramos como única, sin relación con las otras, o como la hegemónica, lo que conlleva que en ocasiones, se vean en completa contradicción unas con otras, ayudando a la confusión del propio alumno.

De ahí que, hay que enfatizar no sólo el rescate de la “inter”, “trans” y “multidisciplina”, sino la necesidad de aprender a ver nuestras asignaturas a partir de la perspectiva de una totalidad en la que están presentes todas las demás, cada una con una función articulada con las otras, esto es hablar de una mediación vinculadora e integral, donde se piensa en que eres parte de un todo orgánico donde cada parte tiene una función y una razón de ser.

¿Cómo se pretende dar educación integral cuando como docentes carecemos de ella?

En la llamada “Metodología” del Colegio de 1972, se afirmaba que era carácter esencial del Colegio su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades, así como “generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación...”¹ abriendo caminos para la imaginación. No obstante, no se ha visto plenamente cumplido.

La adecuación a las necesidades se volvió, en muchos casos, rigidez; la cooperación colegiada se convirtió en papeles burocráticos; la innovación, no en todos, pero si en muchos, se volvió repetición rutinaria.

Si bien es cierto que nuestra formación universitaria tiene que tender hacia la especialización y la fragmentación en aras de la profundización, no quita que parte del proceso de auto reflexión consista en evitar la reproducción de una noción fragmentada en función de la creación de múltiples mediaciones, que se han logrado y que si recuperamos los espacios colegiados, evitarán la formación de seres fragmentados, tanto en docentes como en alumnos, y, por ende, la formación de seres fácilmente manipulables.✘

¹ Incluida en la guía del Profesor del CCH, publicada por el Dpto. de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación, julio 1972, pp.12-14, CCH, UNAM, México.

Soy profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades... ¿Y ahora qué?

Profesora María Lilia Esquivel Millán

Profesora Teodora Guillermina Sánchez Luna

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación:

Inglés I a IV

Plantel Oriente

esqmillan@yahoo.com

dorynsl@hotmail.com

Resumen

El artículo comunica, a través del relato de un caso hipotético, la experiencia de ingreso de un profesor al Colegio de Ciencias y Humanidades. Se enfatiza, la particularidad que el modelo educativo del Colegio imprime a su docencia y, en consistencia con ello, la exigencia de un perfil docente específico, que requiere concretarse a partir de la formación y la experiencia.

Palabras clave: docencia, modelo educativo, CCH, autonomía, pensamiento crítico y reflexivo.

45

Introducción

Sonia, una aspirante a profesora de bachillerato recibe su notificación: "Felicidades, te integras a la planta docente de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades..." Sonia está feliz...pero al mismo tiempo se hace la pregunta "¿Y ahora qué?"

Al igual que Sonia, decenas de profesores, año con año se integran a las filas de la UNAM, particularmente al Colegio. Están felices de haber obtenido un lugar tan codiciado a nivel nacional, pero ser miembro de la comunidad UNAM implica mucho más que gritar el "Goya" a todo pulmón o portar la camiseta puma.

Como profesores, recibir a alumnos e integrarlos a un modelo educativo como el del Colegio tiene sus implicaciones. A partir de la lectura del modelo, surgen conceptos como: identidad, autonomía, investigación, alumno crítico, reflexivo, etcétera.

Llevar esto al aula representa un reto para los profesores de las diferentes áreas, ¿qué tipo de enseñanza es conveniente para contribuir, desde mi asignatura, al

perfil de egresado que propone el Colegio?, ¿qué perfil de profesor es necesario? El docente entonces tomará en cuenta el contexto en el que se desarrollará la enseñanza, se trata no sólo de desarrollar los conocimientos propios de la disciplina, sino a la par, favorecer los procesos reflexivos de los alumnos para construir conocimiento, que sean capaces de resolver problemas; entonces se habla de un tipo de buena enseñanza y enseñanza para la comprensión (Litwin, Edith 2002).

Dado lo anterior, es necesario generar pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, pero también el docente deberá haberlo desarrollado.

El profesor del Colegio contribuye así a crear una identidad, a colaborar en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, es decir, tal como lo marca el Modelo educativo del CCH (UNAM- CCH, 1996), este bachillerato no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino a una formación intelectual, ética y social que promueva la contribución de los alumnos en la cultura de su entorno con las características de su realidad.

La autonomía es otro aspecto a promover; autonomía entendida como la capacidad del alumno para hacerse de sus propias fuentes de conocimiento, lo que implica el desarrollo de habilidades intelectuales y aptitudes de reflexión, promovidas sistemáticamente en el aula, con la ayuda del otro más experto, con la interacción y el trabajo activo de él con sus pares. La promoción de esta autonomía, entendida así, se reflejará en un alumno con mayor capacidad de actuar ante los problemas, regular su propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias aprendidas y propias y adaptarlas a nuevas circunstancias, con una intención consciente, explícita y analítica.

Un alumno que desarrolle estas potencialidades intelectuales, será, a la larga, un ciudadano, profesionista o no, que posea capacidades de investigación, de metacognición, de cuestionar y cuestionarse su entorno, de buscar soluciones y respuestas a los problemas de su medio inmediato y de la sociedad en general.

Sonia aprenderá que la actualización en su materia y en las nuevas tecnologías es necesaria, pero requiere además de una formación, el desarrollo del pensamiento crítico, que le ayudará a reflexionar y actuar ante diferentes situaciones viendo las diferentes posibilidades, desarrollará habilidades para delimitar y solucionar problemas, buscar información, seleccionarla, analizarla, evaluarla. Una vez que ella desarrolle estas habilidades, será capaz de apoyar a su vez a los estudiantes en este proceso.

Estará consciente de que en la planeación de la enseñanza incluirá elementos que lleven a los estudiantes a la formación de conocimientos, habilidades y actitudes,

promoverá el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, pues apoya en la formación de seres autónomos capaces de interactuar en su entorno.

Con todo ello, Sonia sabe ahora que ser "ceceachero" es un gran reto y una gran satisfacción. Frente a ella ve un mundo de posibilidades, de sueños por construir y cristalizar, en cada cara expectante de sus alumnos encuentra desafíos más allá del conocimiento de su asignatura. Se da cuenta que no basta con el dominio de conocimiento científico, sino además, requiere conocer al estudiante adolescente, ver en él o ella a un igual, ceder el "poder" que da el conocimiento, replantearse como docente, reflexionar en la práctica y sobre la práctica, moverse de su "yo enseño" a "vamos a construir conocimiento"... Sonia tiene un mundo por descubrir llamado Colegio de Ciencias y Humanidades.✘

Bibliografía

Litwin, Edith (2001). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.

UNAM-CCH (1996) Plan de Estudios Actualizado. Ciudad de México.

Acercamiento a la lectura crítica de un relato literario

Profesor Armando Moncada Sánchez

Área de Talleres de Comunicación y Lenguaje:

TLRIID I a IV

Plantel Sur

amoncadasanchez@yahoo.com.mx

Resumen

El texto expone el proyecto elaborado por el Profesor Moncada como parte del proyecto colaborativo surgido del Seminario sobre Modelo Educativo del CCH para construir un sitio Web que ponga a disposición de los alumnos del Colegio — principalmente para los de nuevo ingreso—, un conjunto de materiales de apoyo tanto para conocer el modelo educativo de la institución, como para comenzar a desarrollar algunas de las habilidades básicas que implica éste en el trabajo escolar. De manera particular, este proyecto ofrece orientación a los alumnos para llevar a cabo un primer acercamiento a la lectura crítica, componente indispensable para un buen desempeño en el Colegio que habrán de trabajar a lo largo del curso de su bachillerato.

Palabras clave: lectura crítica, relato literario, modelo educativo.

Justificación

La elaboración de un proyecto de primer contacto por vía digital con los estudiantes de nuevo ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades con el propósito de que se acerquen al Modelo Educativo del Colegio pretendería en primer lugar una definición de dicho Modelo.

En la vida del Colegio este concepto se ha enriquecido a través de su propia trayectoria. Desde sus inicios, el Colegio fue diseñado como bachillerato general, universitario, de habilidades y conocimientos fundamentales donde se trabaja en torno a la solución de problemas y la investigación documental.

Se promueve en el alumno una actitud crítica para su formación autodidacta. El alumno es el centro de la cultura y el aprendizaje.

(El alumno adquiere) conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Posee formación científica y humanística, aumenta su capacidad de integrar la acción, pensamiento, palabra y pasión por los grandes temas de la cultura comprometido con la razón, justicia, verdad y solidaridad. Aprende por sí mismo., tiene habilidades

de trabajo individual, autorregulado, con estrategias propias. Adquiere una visión de conjunto y jerarquizada de disciplinas, métodos y teorías, es capaz del análisis sistemático de información, la lectura adaptada a la naturaleza de los textos, observación, investigación documental. Actitudes de curiosidad, cuestionamiento, formula hipótesis, las somete a verificación. Desarrolla un pensamiento lógico, inductivo, deductivo, analógico, reflexivo, crítico, flexible, innovación. Actitudes de tolerancia y respeto. Estima el conocimiento científico, toma decisiones informadas, aplica sus conocimientos, aprecia su salud y usa la tecnología para resolver los problemas de su entorno.²

En la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se trabaja esta actitud crítica a partir de la lectura analítica de textos, de su comparación y análisis para escribir un texto que comenta, valora y enjuicia.

Es así que elegí el comentario crítico de un breve cuento de Edgar Allan Poe mediante dos lecturas de textos contextuales a partir de los cuales el estudiante puede comparar y analizar.

En virtud de que es el primer acercamiento tomé las siguientes consideraciones:

- El relato debe ser atractivo para los alumnos y no muy largo para favorecer su lectura completa.
- Los textos de apoyo igualmente deben ser breves y con un lenguaje adecuado a su edad y nivel cognitivo.
- El procedimiento debe contener las fases básicas de lectura y escritura.
- El comentario que los estudiantes deben realizar al final del proyecto debe ser muy sencillo, inducido, pero formalmente debe cubrir un mínimo de estructura y función de comentario.

Este procedimiento de lectura y escritura es recurrente en los cuatro semestres iniciales del Colegio de Ciencias y Humanidades no sólo en esta materia sino en todas las materias cuyos profesores pretenden evaluar el aprendizaje de sus alumnos; promueve habilidades horizontales. De ahí su utilidad.

Objetivo

Acercar al estudiante de nuevo ingreso al procedimiento completo de lectura analítica de tres textos, mediante su comparación y análisis para la escritura de un comentario crítico propio desarrollando la actitud crítica del alumno.

² *La Gaceta Amarilla. Gaceta CCH, Julio de 1996, p.12*

Hola. Bienvenid@ al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Aquí aprenderás a observar, identificar, distinguir, comparar y analizar información, a desarrollar un pensamiento crítico que te será útil para valorar los conocimientos que adquieras en cada una de tus materias. Ser una persona crítica te convertirá en un mejor ciudadano, creativo y participativo.

- **Lee el siguiente fragmento de uno de los cuentos más conocidos del escritor Edgar Allan Poe y contesta las siguientes preguntas.**

El gato negro

Es la historia de un personaje que dice que no está loco pero, como al día siguiente morirá, refiere una historia que le ocurrió. Es la anécdota de un hombre amable, que se casa muy joven, y que con el tiempo adquiere un carácter irritable.

Un día regresa borracho a casa y le saca un ojo a Plutón, su gato negro; no soporta su presencia y una mañana lo ahorca. Después, en una taberna se encuentra a otro gato negro con un manchón blanco que le recuerda al primero, le despierta simpatía y lo lleva a su casa. Pronto siente la antipatía hacia el nuevo gato y le parece ver en su manchón blanco la figura de su primer mascota; lo hiere en un ojo, lo persigue por su casa hasta el sótano donde a punto de arrojarle un hacha encima se atraviesa su esposa y la asesina. Coloca el cadáver de su mujer en una pared enladrillada del sótano y lo cubre con cemento. Posteriormente busca al gato y no lo encuentra. Cuatro días después se presentan algunos policías para una inspección, pasan hasta el sótano y el personaje principal, amable y cordial los increpa.

Caballeros – dije, por fin, cuando el grupo subía la escalera, me alegro mucho de haber disipado sus sospechas. Les deseo felicidad y un poco más de cortesía. Dicho sea de paso, caballeros, esta casa está muy bien construida (en mi frenético deseo de decir alguna cosa con naturalidad, casi no me daba cuenta de mis palabras). Repito que es una casa de excelente construcción. Estas paredes...¿ya se marchan ustedes, caballeros?...tienen gran solidez.

Y entonces, arrastrado por mis propias bravatas golpee fuertemente con el bastón que llevaba en la mano sobre la pared del enladrillado tras de la cual se hallaba el cadáver de la esposa de mi corazón.

¡Que Dios me proteja y me libre de las garras del archidemonio! Apenas había cesado el eco de mis golpes cuando una voz respondió desde dentro de la tumba. Un quejido, sordo y entrecortado al comienzo, semejante al sollozar de un niño, que luego creció rápidamente hasta convertirse en un largo, agudo y continuo alarido, anormal, como inhumano, un aullido, un clamor de lamentación, mitad de horror, mitad de triunfo, como sólo puede haber brotado en el infierno de la garganta de los condenados en su agonía y de los demonios exultantes en la condenación.

Hablar de lo que pensé en ese momento sería locura. Presa de vértigo fui, tambaleándome, hasta la pared opuesta. Por un instante, el grupo de hombres en la escalera quedó paralizado por el terror. Luego, una docena de robustos brazos atacaron la pared que cayó de una pieza. El cadáver, ya muy corrompido y manchado de sangre coagulada, apareció de pie ante los ojos de los espectadores. Sobre su cabeza, con la roja boca abierta y el único ojo como de fuego, estaba agazapada la horrible bestia cuya astucia me había inducido al asesinato y cuya voz delatora me entregaba al verdugo. ¡Había emparedado al monstruo en la tumba!

- **¿Cuál es el tema del cuento?**
 - a) la muerte de la esposa. ()
 - b) el gato escondido. ()
 - c) el hombre irracional y angustiado. ()
- **¿Cómo describirías psicológicamente al personaje?**
 - un hombre borracho, agresivo y arrepentido de sus actos. ()
 - un hombre irritable, violento y angustiado por no saber controlar sus instintos. ()
 - un hombre desinteresado por su destino y el de los demás. ()
- **Lee esta breve biografía del autor.**

Edgar Allan Poe, Boston EUA (1809 -1849). Escritor, poeta y crítico del romanticismo, maestro del relato corto y la novela gótica. Sus padres murieron siendo aún un niño, con su padrastro tuvo problemas de comunicación y lo desheredó, se enroló en las filas del ejército estadounidense. Debido a sus problemas económicos empezó a escribir relatos cortos y otros de tipo periodístico. En 1835 se casa con su prima de trece años de edad, al poco tiempo ella muere de tuberculosis. En Escocia escucha y lee historias de cadáveres, cementerios, se enamora de la madre de uno de sus compañeros y la hermosa mujer muere de manera misteriosa. Se recuerda a sí mismo como nervioso, triste e inestable. En la Universidad de Virginia es brillante y aplicado. Deja la Universidad porque el padrastro no le envía dinero, se hace adicto al alcohol y a los juegos de azar para conseguir dinero.

Muere su hermano y busca consolidar su carrera como escritor. Se traslada a Nueva York y trabaja como periodista, es cuando produce sus relatos cortos más conocidos. Después de varios intentos de mantener relación con las mujeres de las cuales se enamoraba y no le correspondían, se encuentra con Sara Royster, su novia de juventud, están a punto de casarse en 1849 pero en octubre de ese año Edgar muere en un hospital de Baltimore. No queda clara la causa de su muerte, se dice que fue de excesos de alcohol, uso de drogas o tuberculosis.

- **Lee este breve perfil psicológico del hombre romántico.**

El hombre del romanticismo se define por su carácter egoísta e individualista, opone al tradicionalismo y el pensamiento conservador la violenta exaltación de su personalidad única, del pensamiento liberal; defiende la vida privada espiritual y las emociones intensas.

Este perfil psicológico del hombre romántico de la primera mitad del siglo XIX en Europa exalta la libertad personal, el derecho a la soledad y el aislamiento. Sin embargo, está convencido de poseer un genio y creatividad personal únicos, que se expresan en la vida cotidiana y en las artes.

Este hombre pretende el absoluto, registra un ansia de infinito que trasciende su temporalidad física. Rechaza la razón y abre las puertas a la naturaleza irracional, al misterio y lo desconocido, por eso transgrede las normas morales de su sociedad. Por último sabe que sus obsesiones rebasan lo que ofrece la realidad cotidiana y con frecuencia aparecen las frustraciones.

- **Elabora un comentario breve del cuento donde relaciones y compares la historia del cuento con la biografía del autor y el perfil psicológico del hombre europeo de su tiempo. Coloca un título que sintetice tu idea principal.**

TÍTULO_____

La intención del escritor y poeta estadounidense Edgar Allan Poe al escribir el cuento El gato negro probablemente sea _____

Esto es así debido a que_____

_____ **(relaciona la historia del cuento con la biografía y el perfil psicológico).**

Por lo tanto_____

_____ **(tu opinión personal).**

Felicidades. Hiciste un primer acercamiento a la lectura crítica de un cuento. Leíste tres textos y comparaste su contenido. Con la ayuda de dos de ellos pudiste enjuiciar, valorar y comentar el cuento de Edgar Allan Poe. Tu texto escrito es un comentario con estructura que expresa tu opinión directa sobre el cuento (introducción), esa opinión la argumentas en forma razonada (desarrollo) y terminas con una síntesis (conclusión). Fácil ¿no?

Y recuerda: en el CCH vas a leer y a escribir para aprender a ser un ciudadano crítico.✂

Para saber más consulta la página electrónica de Ciudad Seva en:

<http://ciudadseva.com/autor/edgar-allan-poe/cuentos/>

Introducción a la actitud crítica ante la investigación de rituales tradicionales y el problema del despojo de recursos en los países subdesarrollados

Profesor Erick Raúl de Gortari Krauss

Área Histórico-Social

Plantel Sur

egortari8@gmail.com

Resumen

Se presenta en el texto un proyecto del Profesor de Gortari, elaborado como parte del trabajo del Seminario sobre Modelo Educativo del CCH para construir un sitio Web para ofrecerles a los alumnos del Colegio —principalmente para los de nuevo ingreso—, un conjunto de materiales que les permitan conocer mejor el modelo educativo de la institución y comenzar a desarrollar algunas de las habilidades básicas para apoyar su trabajo escolar. Este proyecto particular, ofrece a los alumnos un primer acercamiento a la obtención de datos mediante la investigación documental y la observación participante.

55

Palabras clave: modelo educativo, actitud crítica, investigación, interdisciplina.

Justificación

El planteamiento didáctico del Colegio implica en su modelo educativo planteamientos enfocados a fomentar habilidades en los alumnos a través de los distintos principios de la institución, dos de ellas, resaltadas en las materias del Área de Histórico-social, son: el pensamiento crítico y el concepto de proceso: la siguiente actividad la planteo como algo que recupera estos dos aspectos, enfatizando en la manera en que se traducen como parte de los objetivos del Área y en el tipo de categorías de análisis que se desprenden de los propósitos de cada materia. Los alumnos podrán observar, aun dentro del nivel introductorio que requiere nuestro producto didáctico, si no el ejercicio de la interdisciplina, sí un acercamiento a la misma y a una visión multidisciplinaria para abordar temas que implican el reflexionar diversas posturas teóricas y detectar en qué situación vive el habitante de una comunidad a la que nuestra sociedad observa como caso de alteridad o alejado de las comunidades hegemónicas.

El material son dos muy breves fragmentos del video *Con el alma entre los dientes*, que describe algunas tradiciones de la comunidad totonaca del norte de Puebla, y

junto con ello, las diferentes esferas sociales que integran la misma. En esto último se observan diferencias con respecto al acceso a la riqueza de parte de campesinos, ganaderos, caciques, danzantes, etc., unos consideran que los otros se exceden al cuestionar el rendimiento del trabajo de cada tipo de tarea, como si se tratara de una actitud de reclamo permanente frente a aquello que implica distintos factores muchas veces desconocidos, que junto con las diferencias sociales profundas, sólo se les representa la marginación de la agricultura como actividad poco explotada (dirían los ganaderos, por ejemplo). Es una diversa concepción que el espectador intuye su significado dentro de equiparar y ponderar las opciones.

Por otro lado se plantea un fragmento del video *Taller "Signos de Mesoamérica"*, en donde el doctor Andrés Medina habla acerca de la importancia del trabajo de campo como elemento que completa las reflexiones que arroja la investigación documental, en particular con relación a la interpretación de un ritual relacionado con el culto al guajolote y el sincretismo que ha implicado. Lo que acercará al lector al universo del trabajo de campo y a reconocer la importancia de los datos arrojados por éste dentro del proceso cognitivo.

No se trata, entonces, de una postura visceral de "crítica" y "denuncia" irreflexivos, como ocurre en muchas ocasiones, sino un ejercicio de análisis que toma en cuenta diversos factores que confluyen en la realidad concreta específica de una sociedad. Para ello, se les introducirá con elementos del imperialismo moderno y su creación histórica, así como de las implicaciones de conquistar a una comunidad que la hegemonía mercantil descalificaría como "ignorantes", por no emplear las manifestaciones cosmogónicas occidentales ni hablar castellano.

Es en suma, permitir al alumno de nuevo ingreso adoptar las categorías del Área Histórico-social en las materias de diversos niveles y el ejercicio de observar la posibilidad de crear un acercamiento a los principios del Área.

En la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea el alumno debe: "*apropiarse de los procesos históricos **significativos** del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo*" mediante herramientas teóricas como "*los conceptos de proceso, totalidad, sujeto histórico, espacio y tiempo como referente fundamental*"³ que "*sustentan una interpretación **crítica** de la historia en la que la realidad social*"⁴

En el caso de la materia de Antropología se trazan entre varias metas: que el alumno "*sea autónomo e independiente en su formación, adquiera habilidades de*

³ Tomado de *Programas de Estudio Área Histórico-Social...*, pág. 5

⁴ *Ibídem*, pág. 8

lectoescritura, investigación y argumentación”⁵ por medio de “ejercicios de observación de su entorno, ensayos, estudios de caso, **investigaciones de campo** y gabinete, visitas a sitios arqueológicos, instituciones y museos. Elementos indispensables del aprender a aprender que propone el Modelo Educativo del Colegio”⁶.

Objetivo

Se generará, entonces, un acercamiento a los objetivos procedimentales y actitudinales como resultado de una combinación entre la obtención de datos a partir de la lectura de fragmentos de textos y videos, con la importancia de la observación participante.

Contenido

Hola que tal, recibe una cordial bienvenida al Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde aprenderás a comprender realidades con un fuerte acento en el análisis de situaciones a partir de lectura de datos con el empleo de métodos como la investigación documental (a partir de distintas fuentes) y la observación participante. Tomarás en cuenta diversas interpretaciones para que, conjuntando los elementos mencionados, logres construir una conclusión propia y con una visión crítica y propositiva.

57

El conocimiento de la sociedad implica abarcar la investigación documental, pero también la observación participante o trabajo de campo. Esta última al igual que la primera, exigen una gran imparcialidad para que la etnografía o trabajo de describir los sucesos observados en las comunidades no tengan incluida la visión del observador, pues si ello ocurre tiende a deformar los datos. El doctor Andrés Medina, del Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA), reflexiona sobre los resultados de su investigación relacionada con la figura del guajolote en los rituales contemporáneos. Observa el siguiente fragmento de video.

I. Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el resultado de la investigación del doctor Medina?

- a) Efectuar una investigación documental profunda. ()
- b) Describir las zonas en donde se realiza la danza. ()
- c) Describir el nexo entre el significado del guajolote y el de otros productos. ()
- d) Contribuir a la investigación gastronómica. ()

⁵ Programas de Estudio Área Histórico-Social, Antropología I y II..., pág. 5

⁶ Ibídem, pág. 8-9

2. ¿Cuáles son las fuentes documentales que muestra el video?

- a) Libros y revistas. ()
- b) Códices y dibujos. ()
- c) Estandartes y escudos. ()
- d) Edificios y templos. ()

Respuestas

1-c; 2-b

II. Lee el siguiente escrito de definición sobre el imperialismo moderno:

El imperialismo mercantil moderno

El imperialismo es una conducta histórica en la cual una sociedad extiende su influencia cultural sobre otras regiones con la finalidad de dominar a diversas comunidades en un grado u en otro. Es un fenómeno que ha aparecido en distintas sociedades de la antigüedad remota como en Grecia clásica (y su dominio en los territorios cercanos como el Egeo y Asia Menor) por muy reducida que haya sido su área de influencia, los persas, la cultura teotihuacana y Maya así como con los aztecas y romanos, por mencionar algunos, pero ninguno de estos ejemplos adopta las características del imperialismo capitalista moderno, que a diferencia del colonialismo mercantil de extracción de recursos naturales (como lo hicieron españoles y portugueses), se basa en la exportación de empresas hacia regiones sin un sistema capitalista complejo en donde mantienen un dominio político pero también económico, que implica la compra-venta de los productos elaborados en las empresas imperiales y disponiendo también de los recursos naturales y humanos de los países dependientes. Deterioran el medio ambiente y sobrexplotan la fuerza de trabajo de las colonias. Éstas, además de estar bajo el mando de la metrópoli y producir bajo los intereses de los empresarios extranjeros, son despojadas de sus recursos y fuerza de trabajo, como ya se mencionó y además de ello se ven limitados en experimentar cualquier grado de crecimiento, pues ello implicaría una autonomía con respecto a los países imperiales quienes propician, entonces, su empobrecimiento para mantener y propiciar su existencia en el subdesarrollo.

El imperialismo moderno, a diferencia de los demás ejemplos mencionados (con excepción quizá de los romanos y aztecas) ejerce una imposición, intolerancia y sometimiento sobre las manifestaciones culturales de las regiones dominadas al grado de casi desvanecerlas y considerarlas como anticuadas o fuera de toda facultad humana, ello concentrado en el término de "atrasado" que les adjudican y de "avanzado" que atribuyen a su cultura dominante (como menciona Eric Hobsbawm). Una actitud de marginación y opresión que no había existido antes en la historia y que no se basa en una ambición supuestamente natural que "siempre ha existido", ni es consecuencia sólo de la creciente monopolización de los recursos, ni menos aún de la conducta de países sobresalientes que protagonizaron las revoluciones industriales, como afirman algunos autores de manera simplista y hasta racista, sino de la carrera por incrementar la utilidad o plusvalía propia del sistema capitalista, de manera compulsiva.

Erick de Gortari Krauss

III. Luego de la lectura anterior, responde las siguientes preguntas

1. ¿Cuál es el principal origen del imperialismo moderno?

- a) Extender los avances de la revolución industrial hacia otras regiones. ()
- b) Someter a otras regiones para tener poder monárquico sobre otras culturas. ()
- c) Exportar sus empresas para incrementar la plusvalía. ()
- d) Expandirse para conocer nuevas regiones. ()

2. ¿Cuáles son las diferencias entre el colonialismo mercantil y el imperialismo capitalista?

- a) Que en el imperialismo domina un estado y en el colonialismo un rey. ()
- b) Que en el imperialismo se exportan capitales para producir en otras áreas y en el colonialismo sólo se extraen recursos. ()
- c) Que el colonialismo tuvo una intención religiosa y el imperialismo no. ()
- d) Que el colonialismo se desarrolló en Europa y el imperialismo en América. ()

3. ¿Cómo ha procedido el imperialismo moderno con respecto a las manifestaciones culturales de las sociedades dominadas a diferencia de los imperios históricamente anteriores?

- a) Somete y menosprecia las expresiones sociales de las zonas que domina. ()
- b) Respeta las manifestaciones culturales de las zonas dominadas. ()
- c) Permite que se expresen las culturas dominadas siempre y cuando acaten las indicaciones imperiales. ()
- d) Mantiene a gobernantes locales para someter con mayor eficacia a las culturas dominadas. ()

Respuestas:

1-c; 2-b; 3-a.

IV. El imperialismo tiende a menospreciar los derechos de las comunidades que somete. Luego de observar detenidamente los elementos incorporados en el fragmento del documental *Con el alma entre los dientes* (éste estará incluido en el material en línea), que habla sobre el despojo entre los totonacos de la sierra norte de Puebla, responde lo siguiente:

1. ¿Por qué se consideran con derecho de despojo los invasores a dicha comunidad?

- a) Porque los campesinos son flojos. ()
- b) Porque ven televisión los niños. ()
- c) Porque los desacreditan por no tener conocimientos ni hablar castellano. ()

- d) Porque beben alcohol. ()
- 2. ¿Qué elementos encontraste del conocimiento de la cultura occidental?**
- a) Botellas de licor. ()
- b) Dibujos animados. ()
- c) Fotografías de los familiares. ()
- d) Diplomas y certificados colgados en la pared. ()
- 3. ¿Cuáles son las implicaciones de la opresión denunciada por el entrevistado?**
- a) Reconocimiento de las carencias de conocimiento. ()
- b) Opresión económica y política a partir de imponer la sabiduría occidental como única. ()
- c) Desconocimiento sobre las causas de la opresión. ()
- d) Desprecio sobre sus propias costumbres. ()

Respuestas.

1-c; 2-d; 3-b

Pues bien, te has acercado al conocimiento en ciencias sociales a partir de:

- 1) Reconocer las diversas estrategias de investigación y algunos de sus resultados.
- 2) Analizar críticamente un proceso histórico como el imperialismo moderno, a partir de la lectura de un fragmento escrito.
- 3) Observar algunas de las causas y consecuencias de la dominación imperial capitalista.
- 4) Detectar los elementos reflexivos de un fragmento de entrevista a un indígena totonaco.
- 5) Formar un criterio propio, sujeto a seguirse investigando acerca de las consecuencias de la dominación y el despojo.

¡Felicidades y continúa con tus análisis argumentados!

Bibliografía empleada

Gómez, Navarro, José Luis, y otros (2008) *Historia universal*, México, ed. Pearson. p. 201-203

Palacios, Hernández, Alma Guadalupe (Coord.) (2010), *Cuatro miradas a la Historia Universal*, México, portal académico CCH, págs. 13-15

Hobsbawm, Eric (1998), *La era del imperio (1875-1914)*, Buenos Aires, Ed. Crítica-Planeta, págs. 65-66.

Reflexiones sobre la experiencia de actualizar el programa de Teoría de la Historia I y II. Versión preliminar de 2013

Profesora Joana Cecilia Noriega Hernández

Área Histórico-Social

Plantel Oriente

cecilia_noriega@yahoo.com.mx

Resumen

En este texto, la autora reflexiona sobre las implicaciones que representó tomar parte de la Comisión que actualizó el Programa de Teoría de la Historia I y II en los años 2012 y 2013. El texto recupera algunas de las experiencias derivadas del proceso de actualización, contiene algunas sugerencias, y avizora un camino que puede servir a otros profesores para fortalecer la docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Palabras clave: actualización de los programas de estudio, Teoría de la Historia.

Me preguntaba al preparar esta comunicación, qué elementos era pertinente rescatar acerca del proceso que significó participar en la actualización del Programa de Teoría de la Historia I y II que dio como resultado la versión preliminar de noviembre de 2013. Y resolví que lo más trascendente es insistir en la peculiaridad de la asignatura y los problemas que se generan en torno a la misma. Además, decidí narrar los puntos esenciales implicados por la actualización del programa con el propósito de que mis lectores empaticen con el mismo y comprendan las dificultades enfrentadas en el proceso de actualizarlo y cómo se resolvieron o, simplemente, salvaron. Esta experiencia puede arrojar luz sobre futuras actualizaciones o indicar asideros a aquellas que están por concluir. Asimismo, para no dejar de lado a la crítica, consideré importante realizar un balance breve sobre las fortalezas y debilidades del programa actualizado.

Qué es actualizar. Según la RAE, actualizar significa poner al día, poner en acto, realizar, es decir hacer que algo sea acorde al presente. En el caso de un programa de estudios, éste debe ser congruente con el presente de los estudiantes, de la disciplina histórica, del profesor que imparte la asignatura, acorde al presente de los actores que están involucrados con el programa y que, por tal razón, interaccionan en diversas formas con el mismo. Como los actores mencionados poseen historicidad, son sujetos que sufren transformaciones, el programa debía tener

concordancia con estos cambios. Así que, en mi opinión, actualizar un programa siempre implicará hacer cambios.

Fue, justamente, en este aspecto, donde la actualización del programa que me ocupa, presentó sus primeros desacuerdos, pues unos profesores consideraban que no había que hacer grandes cambios, otros se resistían a las transformaciones, y otros insistimos en que el cambio era el meollo de la actualización. Si se comparan el programa de 1996 y la propuesta de actualización de noviembre de 2013, es posible notar que aunque ambos programas son muy parecidos, el de 2013 es, simplemente, un programa distinto al de 1996. Sin embargo, si hablamos de transformaciones tenemos que preguntarnos si estas son, como nos enseña la disciplina histórica, resultado de la herencia, de la innovación o de la inercia del propio proceso de actualización, lo cual merece un estudio aparte.

Otro problema que ofreció la actualización fue el relativo a la falta de claridad sobre qué es Teoría de la Historia. No todos los profesores que imparten la asignatura tienen claridad sobre este concepto. Tal oscuridad conceptual, o para mejor decir, diferencia interpretativa, encaminó, como es de suponer, de forma diversa la elección y el ajuste de los contenidos. Sin embargo, era preciso hallar consenso rápido sobre la definición de Teoría de la Historia porque de tal logro dependía coincidir en qué contenidos enseñar e incluso cómo enseñarlos.

Cabe subrayar que la falta de claridad sobre el concepto no es exclusiva de los docentes, impera en el ámbito escolar. En la administración escolar llaman a la asignatura en plural: Teorías de la Historia, asunto que transforma totalmente su sentido. Los estudiantes la conocen así, en plural. Y cuando se les pregunta sobre de qué creen que va la asignatura, la respuesta más repetida es la de ser una continuidad de las asignaturas de Historia de México e Historia Universal. El colmo de la oscuridad del concepto lo vinculo con una sugerencia que, con buena intención, me hizo una persona que me entrevistó recientemente, la cual me dijo que como la palabra Teoría de la historia era tan poco atractiva debía cambiarse aunque continuáramos enseñando los mismos contenidos. Pero la solución no es persistir en crear sin sentidos.

El debate sobre qué es Teoría de la Historia que se entabló en la comisión actualizadora pronto permitió atisbar que en la asignatura Teoría de la Historia, la Historia se encuentra subordinada a las otras ciencias sociales so excusa de que no todos los que eligen la asignatura van a ser historiadores. La realidad estadística es que los pocos que la eligen son en primer lugar, justamente, aquellos estudiantes cuya vocación es la Historia; en segundo lugar, los que no poseen animadversión contra la Historia, y, en tercer lugar, un puñado de estudiantes la llevan porque el esquema preferencial les indica elegirla, sólo estos últimos no tienen mucha idea de

qué es Teoría de la historia y entre éstos algunos no aprecian de forma auténtica a la Historia, pero muchos más no tienen ningún problema en aventurarse a conocerla.

Teoría de la historia no es un concepto poco atractivo, más bien, suena de principio a lo que es: un conocimiento teórico, especulativo, por tanto complejo, difícil, inasible. En breve, Teoría de la historia es pensar sobre la Historia y las condiciones que hacen posible la construcción del conocimiento histórico; así que, los estudiantes siempre poseen al respecto aunque sea una idea vaga.

Otra discusión que se mantuvo en la comisión que actualizó el programa de Teoría de la Historia fue aquella de si debía integrarse más filosofía de la historia en el programa pues ya había suficientes autores bajo estudio. También sobresalió la discusión en torno a si era pertinente eliminar el estudio de la historiografía. Aún hoy opino que ambas son parte esencial del objeto de estudio de la teoría de la historia así que su tratamiento debe ser equilibrado y, sobre todo, el mismo debe cooperar al entendimiento de la historicidad de la Historia como disciplina.

Un tópico que se convirtió en objeto de debate fue el de “la teoría de la perspectiva de género”. El debate se centró en si era pertinente ubicar este tema como parte de las categorías de la historia o bien ubicarlo en otra unidad. La discusión fue saldada gracias a la intervención de la Dra. Clara Inés Ramírez González, de quien recibimos una charla en la que la historiadora hizo una lúcida distinción entre perspectiva de género, feminismo e historia de las mujeres. Estos temas son tratados en Teoría de la Historia I y II, opino que es importante tener en cuenta las distinciones que presentan estos términos a la hora de enseñar sobre los mismos.

Otra de las especialistas que orientó nuestras discusiones fue la Dra. Norma de los Ríos Méndez, de quien recibimos importantes comentarios sobre el programa de 1996, los cuales encaminaron nuestro trabajo.

Entre las fortalezas del programa actualizado encuentro las siguientes: posee una definición primigenia sobre qué es Teoría de la Historia; es la primera vez que el programa dedica una unidad cuyo título es Historia y Teoría de la Historia; un contenido trata sobre la relación de la historia con las ciencias naturales; aunque la mayoría de los contenidos se mantuvieron, las estrategias didácticas son nuevas y muchas de ellas, sugerentes; se trata de un programa sencillo que puede posibilitar la innovación entre los profesores que lo instrumenten.

Sin embargo, entre los puntos débiles encuentro los siguientes: no hay una radical actualización de los contenidos, no se entiende bien a bien cuáles son los móviles que han guiado los cambios en el programa; el programa de Teoría de la historia II

engloba corrientes historiográficas disímboles para ser tratadas en una unidad, esto puede ayudar a la comparación pero también dar lugar a equívocos.

Como puede notarse, la actualización del programa no resultó un asunto sencillo debido a la singular complejidad que presenta la asignatura Teoría de la Historia y asimismo la dificultad que representó el propio proceso de actualización, pero al final prevalecieron consensos en lo general y de estos es resultado el programa de noviembre de 2013.✘

Comentario sobre la unidad III de Teoría de la Historia II. Proceso de revisión de la actualización del programa de Teoría de la Historia. Enero 2016.

Profesora Joana Cecilia Noriega Hernández

Área Histórico-Social

Plantel Oriente

cecilia_noriega@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo, que surgió en el marco de la revisión del Programa actualizado de Teoría de la Historia I y II, llevada a cabo en el ciclo escolar 2016-1 y 2, la autora comenta su propuesta de revisión de la Unidad III de Teoría de la Historia II y reflexiona sobre la complejidad conceptual de las temáticas, menciona las confusiones a las que pueden dar lugar términos como postmodernidad, contemporáneo e historia del Siglo XX; pero avizora, sobre todo, una forma, temas, autores y corrientes historiográficas para enseñar a los jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades una historia crítica y útil para construir un futuro más bondadoso.

67

Palabras clave: actualización de los programas de estudio, Teoría de la Historia.

La historia ha de servir para “desvelar las legitimaciones en que se apoya la aceptación de presente, y, sobre todo, porque ha de permitirnos reconstruir una línea de progreso que pueda proyectarse hacia la clase de futuro que deseamos alcanzar”, Josep Fontana.

“Ante los mensajes presentistas e inmovilistas que defienden los mass media debemos transmitir unas aspiraciones de cambio hacia mejor, atribuimos a las cosas una historia porque cambian o son capaces de cambiar. Las cosas tienen historia y tienen tiempo, sin que importe el orden de prelación en que le atribuyamos una u otro”, Juan Manuel Santana Pérez.

“Por supuesto que la paz es el respeto al derecho ajeno, en eso todos estamos de acuerdo. En lo que nadie está de acuerdo es en cuál es el derecho ajeno”, Jorge Ibarguengoitia.

El espíritu de la unidad III del programa de Teoría de la Historia II es el de la historiografía contemporánea, el de la postmodernidad y el de los nuevos sujetos forjadores de historias a quienes recientemente se les ha dado voz o han

conseguido ser escuchados. Tal espíritu nos debería de permitir pensar, claro, mediante los temas y estrategias de dicha unidad, en el futuro, en una renovada historia con nuevos sujetos que la construyen pero también la leen, en una historia que de ninguna manera se encuentra en crisis (o no para todos) sino buscando nuevos significados como disciplina transdisciplinaria y deseosa de ser útil a las nuevas generaciones, en la diversidad cultural, en la tolerancia intelectual y moral, y en ese conjunto de verdades (y no de una verdad) que hoy articulan nuestro mundo y nos lo hacen comprensible.

Es tal la riqueza temática de la unidad III que puede llegar a confundirse lo contemporáneo, la historia del siglo XX, lo reciente, lo actual, la historia del tiempo presente y lo postmoderno. Al hacer una revisión cuidadosa de estas etiquetas que dan lugar a formas de periodización de la historiografía, sólo pueden hacerse equivalentes la historia del siglo XX y la historia contemporánea, con los otros términos tenemos que tener mucho cuidado porque todos tienen significados múltiples según quiénes los usan.

Opino, por lo demás, que en el contexto postmoderno es riesgoso privilegiar el presente o lo actual, sobre todo si lo que lo que entendemos por tal está cruzado por una postura presentista que no avizora un futuro mejor para nuestra sociedad. El reto al tratar esta unidad será enorme porque debemos mostrar las críticas que se le han hecho a la Historia, pero no las debemos considerar negativas sino ciertísimas pues son el talante que ha adquirido la disciplina histórica actual como efecto de su desarrollo en el tiempo, así como porque los historiadores, quienes la reconstruyen, son, como dice Bloch, hijos de su tiempo, hijos en este caso de la postmodernidad. Y, a partir de estos supuestos debemos hacer visible el valor de la historia, su capacidad de dar explicaciones globalizantes y su utilidad para ayudarnos a crear un futuro o futuros posibles.

En cuanto a los autores, puedo señalar que Foucault nos puede ayudar a pensar con profundidad la condición postmoderna y sus obras son un ejemplo claro de esta historiografía; es un autor complejo pero asequible. En cambio, Hayden White (tanto como Paul Ricoeur) son autores complejíssimos incluso para los profesores, y, si bien posmoderna y narrativista, su obra cumbre (Metahistory) fue pensada para un análisis del siglo XIX y no del siglo XX. Me parece que con sólo un autor podemos tratar la condición postmoderna, si bien debemos pensar mejor en autores que puedan ser comprendidos con relativa facilidad por nuestros estudiantes y que estén mejor ubicados temporalmente dentro de lo contemporáneo y lo postmoderno.

Inmanuell Wallerstein es un teórico muy importante del siglo XX, pero sus teorizaciones hacen más sentido en el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea. A este autor es difícil ubicarle en la historiografía contemporánea

pues no es historiador, si bien sus aportes a la historia son invaluable, pero me parece que su inclusión no hace todo el sentido que debiera en esta unidad. Por estas razones me parece que una corrección del programa vigente podría ser no incluirlo como una temática en el que revisa este grupo de trabajo; de cualquier manera desde 2003 se le ha dado un lugar privilegiado en la unidad 4 de Teoría de la Historia II, y ha sido enseñado por casi dos décadas. En su lugar podríamos tratar a Josep Fontana, el cual además nos permite abordar de manera crítica la condición postmoderna. Pero el asunto no es quitar un autor y poner otro, sino que la unidad y los autores que se tratan en la misma hagan sentido.

Tratar la Historia cultural no sólo me parece relevante sino un acierto de la revisión del programa, porque cómo podemos enseñar sobre diversidad cultural, sobre tolerancia, sobre circularidad cultural, sobre límites interpretativos, y lo más importante sobre las diversas lecturas que hacemos del mundo sino es mediante la historia cultural. Este tipo de historia por su estrecho vínculo con la antropología siempre resulta de gran interés entre los más jóvenes. Me gustaría que en lugar de Darton y Burke se estudiara a Roger Chartier, justo el creador de este nuevo tipo de historia; estudiar a Chartier nos permitiría verificar la distancia que hay entre las generaciones de Annales y la historia cultural, así como diferenciar entre los conceptos de la microhistoria italiana y los de la historia cultural, me refiero a conceptos como mentalidad colectiva, representación, cultura popular, imaginario, etc.

Las tendencias historiográficas más recientes son prolíficas y me parece que todas son importantes: un ejemplo de éstas es la historia ecológica la cual, por los grandes problemas y el deterioro que presenta nuestro planeta, es muy a propósito para crear conciencia ecológica y además es un tema de moda. Pero como en el CCH lo que más nos importa son los estudiantes y estos son hombres y mujeres cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años, y ya que la postmodernidad ha dado voz a nuevos sujetos y se ha preocupado por las periferias, me parece que de las tendencias recientes es muy importante que recuperemos la historia de las mujeres y la de las relaciones entre géneros para asimismo darle contenido y dinamismo a la perspectiva de género que desde 2003 hizo parte de nuestro programa.

Nada, sin embargo, de todo lo que he dicho aquí me parece tan importante como darle voz a los jóvenes y tratar la historia de los mismos porque todavía hoy son sujetos marginales en muchos sentidos. No se han realizado en México, todavía, historias acerca de los jóvenes, sólo tenemos datos estadísticos sueltos, así que aún les debemos atención. No obstante, en Europa sí han merecido el esfuerzo historiográfico de un gran equipo de historiadores, la obra Historia de los jóvenes dirigida por Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt es una adecuada vía para introducimos en el estudio de un tipo de historia que pone en el centro del análisis a

sujetos que merecen que la Historia les alumbre en la construcción de su futuro, les traiga respuestas y les permita plantearse preguntas.✘

Bibliografía

Bermejo Barrera, Introducción a la historia teórica, Madrid: Akal, 2009, 667 p.

Breisach Ernst, Sobre el futuro de la historia. El desafío posmodernista y sus consecuencias, España: Universidad de Valencia, 2009, 291 p.

Hernández Sandoica Elena, Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy, Madrid: Akal, 2004, 574 p.

Iggers Georg G., La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional. Barcelona: Idea Books, 1998. 156 p.

Jenkins, Keith, Repensar la historia, Madrid: Siglo XXI, 2009, 113 p.

Levi Giovanni y Jean-Claude Schmitt (Dir.), Historia de los jóvenes, Madrid, Taurus-Santillana, 1996.

Rémond René, Javier Tusell, Benoît Pellistrandi y Susana Sueiro, Hacer la Historia del siglo XX, Madrid: Biblioteca Nueva-Universidad Nacional de Educación a distancia-Casa de Velázquez, 2004. 381 p.

Santana Pérez Juan Manuel, Paradigmas Historiográficos Contemporáneos, Venezuela: Fundación Buria, 2005. 196 p.

