



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 098, D.F. ORIENTE**

**“LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO COMO
HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN LAICA,
GRATUITA Y OBLIGATORIA. LA PROPUESTA DE CONDORCET
DURANTE LA REVOLUCIÓN FRANCESA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

ROCÍO RAMÍREZ GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JAVIER LAZARÍN GUILLÉN

MÉXICO, D.F. DICIEMBRE 2013

**UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE
DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA**

México, D.F., a 23 enero del 2014.

**LIC. ROCÍO RAMÍREZ GONZÁLEZ
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado titulada “**Las habilidades de pensamiento histórico como herramienta para la comprensión de la educación laica, gratuita y obligatoria. La propuesta de Condorcet durante la Revolución Francesa**”, tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestra en Educación Básica.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

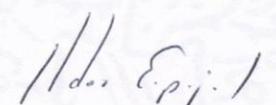
EL COMITÉ TUTORIAL



Mtro. Javier Lázaro Guillén
Director de Tesis

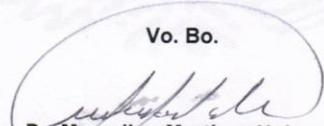


Mtra. María Luisa Granado Sosa
Lector



Mtra. Norma Angélica Hernández Espejel
Lector

Vo. Bo.



Dr. Marcelino Martínez Nolasco
Director de la Unidad UPN 098 D. F. Oriente



A mis hijos Luis Ricardo y Miguel Ángel,
entrego este esfuerzo en sus manos,
porque representa tiempo.
Tiempo que dejé de compartir con ustedes y
tiempo que deseo seguir compartiendo
por siempre a través de estas páginas.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	
Capítulo 1. Contexto problematizador	13
1.1. Política Educativa	
1.1.1. Panorama internacional	
1.1.2. Panorama nacional	
1.2. Reforma integral de la educación básica	
1.3. Cambios curriculares por nivel	
Capítulo 2. Planteamiento de la problemática específica	39
2.1. Caracterización de la unidad de estudio	
2.2. Contexto socioeconómico y socioeducativo	
2.3. Caracterización de la Práctica Profesional	
2.4. Planteamiento de la problemática específica	
2.5. Informe del instrumento diagnóstico	
2.6. Delimitación del problema de intervención	
2.6.1. Problema de investigación	
Capítulo 3. Marco teórico	70
3.1. Las diferentes caras de Clío. ¿Qué historia aprender?	
3.2. ¿Por qué hablar de Pensamiento histórico?	
3.3. Clío en las aulas. ¿Cómo aprender historia?	
3.4. ¿Por qué educación histórica?	
3.5. Clío y las competencias ¿Por qué hablar de habilidades de pensamiento histórico?	

Capítulo 4. Fundamento metodológico	98
4.1. Diseño de la intervención	
4.1.1. Supuestos de intervención	
4.1.2. Propósito	
4.2. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención	
4.3. Estrategias y/o técnicas para la realización de la planificación	
4.4. Actividades	
4.5. Previsiones para instrumentación, seguimiento, evaluación y control del proyecto	
4.6. Proyecto de intervención	
4.7. Secuencias didácticas	
Capítulo 5. Análisis y evaluación de la intervención	130
5.1. Secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje	
5.2. El papel del profesorado y del alumnado	
5.3. Organización social de la clase	
5.4. Utilización de los espacios y el tiempo	
5.5. Organización de los contenidos	
5.6. Análisis de las evidencias del portafolio	
5.7. Uso de materiales curriculares y recursos didácticos	
5.7. El sentido y el papel de la evaluación	
Reflexiones finales	177
Bibliografía	187
Anexos	193

INTRODUCCIÓN

La práctica docente es una actividad profesional que implica una gran responsabilidad social, puesto que el docente debe actuar como motor de cambio. Sin embargo, hay que tener presente, que como ser humano, debe lograr un desarrollo personal integral, por lo que siendo el ámbito profesional una de las muchas aristas que lo complementan, se hace necesario que determine si su quehacer profesional lo hace feliz. Situación que será posible mediante un proceso de reflexión que le permita identificar aquellas acciones que sean producto de frustración profesional o de otros ámbitos de su vida, como carencias personales o falta de profesionalización. El objetivo de dicha reflexión le permitirá tanto mejorar su práctica docente como impactar en su desarrollo personal integral.

Desafortunadamente, en la vía de los hechos una gran mayoría de docentes, no sienten amor por su profesión e incluso asisten a la escuela esperando salir de ella, proyectando en los alumnos y compañeros su inconformidad ante la profesión docente.

A pesar de lo anterior, la intención no es establecer que la práctica docente está en crisis, porque eso implicaría no reconocer dentro del ejercicio profesional a los docentes entregados al trabajo, maestros que saben cuál es la función social que les corresponde y que están dispuestos a seguir preparándose para mejorar la práctica educativa y por lo tanto el aprendizaje de los estudiantes.

La imagen actual del docente mexicano se ha devaluado, así mientras que en el México prehispánico, la figura del maestro estaba ocupada por dos personajes; el *temachtiani*, o maestro, quien coincide con otra figura importante en la tradición antigua, el *tlamatini* o sabio, de quien ha llegado hasta nuestros días la siguiente descripción a través de un poema:

El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahúma
Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados.
Suya es la tinta negra y roja, de él son los códices, de él son los códices
Él mismo es escritura y sabiduría.
Es camino, guía veraz para otros.
Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos.
El sabio verdadero es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición.
Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad.
Maestro de la verdad, no deja de amonestar.

Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara (una personalidad), los hace desarrollarla.

Les abre los oídos, los ilumina.
Es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende.
Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara (una personalidad).
Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena.
Aplica su luz sobre el mundo.
Conoce lo (que está) sobre nosotros (y), la región de los muertos. (Es hombre serio).
Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado.
Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza.
Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura.(Códice Florentino, libro X, folios 19r.-20v. En
Silva & León Portilla, 1991)

Este poema náhuatl, habla de la importancia social que tenían los maestros, es interesante ver la concepción de hombre sabio que se le confería al maestro, cuando ahora en nuestra cotidianidad se descalifica la labor docente. Por lo tanto el docente tiene un gran reto, no el de recuperar la imagen de misionero, pero si la resignificación de su profesión, sabiendo que el reto es aún mayor en nuestros días, por el vertiginoso devenir de la sociedad de la información en la que está inmerso. El desarrollo de la tecnología lo rebasa día con día, la globalización lo absorbe, por lo que la tarea es redefinirse como docente, identificando cuáles deben ser sus características, aquellas que le permitan posicionarse como el motor de cambio que necesita nuestra sociedad, entendiéndola incluso como una aldea global, en donde los países capitalistas dependientes, estamos jugando la peor parte.

La crisis actual debe llevarlo a replantearse el modelo económico, político y social, debe estar convencido de que si quiere cambiar, es momento de apostar a su profesión, la educación, retomemos a John Dewey filósofo progresista de finales del siglo XIX y principios del XX quien consideraba que:

“La educación es el método fundamental del progreso y de la reforma sociales.

Todas las reformas que se apoyen simplemente en la aplicación de una ley, o en la amenaza de ciertos castigos, o en los cambios de disposiciones mecánicas o externas son transitorias y fútiles.

La educación es una regulación del proceso de llegar a participar en la conciencia social; y la adaptación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social...

El maestro tiene la misión no sólo de educar a los individuos sino de formar la verdadera vida social.

Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión; la de ser un servidor social destinado a mantener el verdadero orden social y a asegurar el desarrollo social acertado.” (Dewey, 1977)

La tarea no es fácil, porque tampoco se puede olvidar que está inmerso en una serie de problemáticas, que se desprenden de cada uno de los ámbitos propios de nuestra práctica, pero a pesar de ello recordemos y reflexionemos las palabras de Pablo Latapí:

“Ante las grandes dificultades de la práctica docente, ante los errores o desaciertos de las políticas educativas, ante las trabas burocráticas y sindicales, los maestros pueden adoptar dos actitudes: decidirse a hacer algo por sí y para sí; proponerse conquistar su profesión porque la aman y entonces crecer con otros colegas aprovechando las oportunidades a su alcance o quedarse perplejos y pasmados, no haciendo nada o “nadando de muertito” en las inercias de los programas de actualización”. (Latapí, 2002)

Hablar de las posibilidades de mejorar, implica pensar en dos dimensiones; en la primera se encuentra el gremio docente, en el cual, por sus características, es difícil construir consensos; en la segunda, se encuentra el docente en lo individual, quien tiene más posibilidades de emprender acciones para mejorar. Pretender cambiar al gremio resulta más complejo que empezar a cambiar en lo individual, por lo tanto la tarea es iniciar y continuar con esfuerzos de profesionalización para reivindicar y redefinir la práctica docente desde nuestra trinchera.

En este documento no se pretende hablar de limitaciones, porque como expresa la frase de Einstein: “Un pesimista siempre tiene un pretexto, un optimista, un proyecto”, así la propuesta de este trabajo consiste en reflexionar sobre qué hacer, para mejorar y resignificar la práctica docente como resultado del proceso de profesionalización vivenciado dentro de la Maestría en Educación Básica.

Como docente de Educación Secundaria y Normal y ante las reformas curriculares establecidas en ambos niveles, donde el modelo curricular por competencias se ha impuesto; se ha hecho indispensable profesionalizar mi práctica.

El presente documento se presenta como un espacio de análisis y reflexión que me ha permitido realizar la tarea planteada en líneas anteriores.

Por el hecho de ser una Maestría en Educación Básica, parecería incongruente presentar una propuesta de intervención en Educación Normal, situación que es totalmente

errónea, porque el objeto de estudio de ésta es precisamente la Educación Básica, por lo tanto cómo puedo ser docente de educación Normal, si no conozco los fundamentos teóricos pedagógicos que sustentan la reforma de Educación Básica, con los cuales trabajaran mis alumnos. Por tanto analizar el enfoque por competencias en el que se sustenta la reforma de Educación Básica y aplicarlo en una propuesta en educación Normal, permite en primer lugar; entender el enfoque desde un pensamiento crítico y en segundo lugar, construir un cuerpo teórico que permitirá resignificar la reforma curricular tanto de Educación Básica como Normal.

Esta breve explicación pretende justificar, por qué presento una propuesta de intervención en Educación Normal bajo el enfoque por competencias dentro de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación. Con la doble intención, de responder cómo debe ser aprendida la Historia de la Educación en la escuela Normal y cómo debe ser aprendida la Historia en Educación Básica. Partiendo de que para ambos campos de conocimiento existen habilidades de pensamiento histórico básicas a partir de las cuales se articula la enseñanza y el aprendizaje.

Actualmente me desempeño como profesora del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y como maestra de secundaria. Mi objetivo al estudiar la maestría, es consolidar los saberes necesarios para mejorar mi práctica docente con los alumnos de ambos niveles educativos.

Es así como partiendo de la reflexión de mi propia práctica, identifico debilidades tanto en mi quehacer docente como en el aprendizaje de los alumnos por lo cual diseño un proyecto de intervención dirigido a los alumnos de nivel licenciatura, en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, durante el semestre non del ciclo escolar 2011-2012, con el grupo 3° “4”¹ del quinto semestre, con el interés de transformar las debilidades identificadas.

El presente documento da cuenta del proceso metodológico establecido para llevar a cabo la reflexión para la transformación. En el capítulo 1 se desarrolla el contexto

¹ Los grupos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se encuentran clasificados por año, considerando así el año de 1° a los grupos de primer y segundo semestre; 2° año, tercer y cuarto semestre; 3er. año, quinto y sexto semestre y 4° año, séptimo y octavo semestre. De primero a tercer año existen quince grupos los cuales se encuentran numerados del 1 al 15.

problematizador, transitando de un análisis macro a lo micro considerando como eje de análisis la política educativa. Dentro de este proceso de reflexión se identifica la relación entre el contexto internacional y el nacional, situación que determina las características de la Reforma Integral de la Educación Básica. De las cuales sólo se puntualizan los cambios curriculares específicos de los programas que corresponden a la asignatura de historia. Respondiendo a la necesidad de dar una visión general del contexto problematizador de la práctica, con el objeto de plantear en el capítulo 2, la problemática específica a intervenir, la que se define a partir de la caracterización de la unidad de estudio, el contexto socioeconómico y socioeducativo, la observación, análisis y reflexión de la práctica profesional personal como preámbulo para plantear las siguientes preguntas: ¿Por qué los estudiantes de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación no entienden por qué tienen que estudiar determinados pasajes de la historia universal en una asignatura que considera de carácter pedagógico? Por lo tanto ¿cómo podrán lograr los propósitos planteados por el programa de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación los estudiantes que no saben Historia Universal? Sin embargo estas observaciones producto de la observación, reflexión y análisis de la práctica, debían sustentarse en un instrumento diagnóstico que permitiera identificar claramente la problemática sobre la cual intervenir. Así se elaboró, aplicó e interpretó un instrumento diagnóstico, del cual se da cuenta y cuya información permite delimitar el problema de intervención mediante el planteamiento de un problema de investigación: ¿Cómo elaborar una propuesta de intervención didáctica para construir las habilidades de pensamiento histórico como herramienta para que los docentes en formación del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, logren explicar la relación del contexto socio-histórico de la Revolución Francesa con el proyecto de educación universal, laica y gratuita. La propuesta de Condorcet?

Una vez delimitada la pregunta de investigación, en el capítulo tres se desarrollan los referentes teóricos que sustentan la propuesta de intervención mediante la cual se contesta la pregunta de investigación. El diseño, ejecución y evaluación, responden a los referentes teóricos que se establecen en este capítulo, en el que se responden preguntas como: ¿Qué historia aprender?, ¿por qué hablar de pensamiento histórico?, ¿cómo aprender historia?, ¿por qué educación histórica?

Una vez establecidos los referentes teóricos que dan luz a la propuesta de intervención, se presenta en el capítulo 4, la fundamentación metodológica como complemento a la fundamentación teórica, circunscribiéndola dentro de la investigación-acción. Dicha propuesta se caracteriza por responder a la planeación de proyectos específicos dentro del enfoque por competencias con una duración de 7 sesiones que se trabajaron con los alumnos de quinto semestre del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 97 (PELEP 97), dentro de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II, con el grupo de 3° “4”, el cual cuenta con un total de 22 alumnos.

El proyecto especifica los datos de identificación del espacio curricular, el tema que corresponde al primer tema del programa de la asignatura, identificación del nodo problematizador, problema específico del proyecto formativo, unidad de competencia y elementos de la competencia, aprendizajes esperados, recursos, productos y evaluación. En un segundo momento se presentan cada una de las secuencias didácticas por sesión, las que contemplan los siguientes datos: fecha, datos de identificación, nodo problematizador, competencia global, habilidades de pensamiento histórico, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, metodología general, preguntas de análisis del pasado, recursos y evaluación.

Una vez aplicada la propuesta en el capítulo cinco el lector encontrará el análisis de los resultados de la aplicación, los que responden a las variables de análisis propuestas por Antoni Zabala (2006), a la luz de los referentes teóricos establecidos en el capítulo tres. Los instrumentos básicos de análisis son el portafolio de evidencias, el diario del profesor y las rúbricas.

Finalmente se encuentran las reflexiones finales, que resultan ser la parte sustancial del documento ya que se realiza un proceso de reflexión sobre la realidad que se vivió en el aula del quinto semestre de la LEP 97 en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II. Con la convicción de que en la práctica docente no se pueden generar leyes generales o recetas de acción porque es un sistema complejo y el crecimiento de la acción profesional del maestro, depende de la constante reflexión de dicho espacio y su realidad. Dentro de estas reflexiones no se pretende determinar si lo que

se hizo estuvo bien o mal, se pretenden identificar las fortalezas de la acción y sus debilidades, con el objeto de transformar para mejorar la práctica docente.

Se concluye este documento con un apartado de Anexos y Referencias Bibliográficas que pretenden servir como aportación para todos aquellos interesados en la práctica docente de la enseñanza de la Historia y de la Historia de la Pedagogía y la Educación.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO PROBLEMATIZADOR

1.1. Política Educativa

El reto de vincular la docencia con la investigación inicia con la problematización de la propia práctica docente dentro de un contexto determinado. Entendiendo a la práctica docente como aquella actividad que implica “mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010) por lo que es de vital importancia conocer el proyecto político educativo con el que se está comprometido actualmente, por ser trabajador del Estado, particularmente para este documento se deben conocer las implicaciones de las políticas educativas tanto en Educación Básica como en Normal, ya que son los ámbitos en los que se circunscribe el proyecto de intervención que se presenta.

Por lo tanto se hace necesario en primer lugar definir a las políticas educativas, las cuales deben entenderse como “la acción educativa impulsada desde el Estado o desde organismos públicos o privados; nacionales o internacionales, con el propósito de orientar el quehacer educativo en un ámbito institucional, estatal o supranacional” (Rosales, 2006).

Las políticas educativas que rigen actualmente el quehacer de los docentes en las aulas de Educación Básica y Normal reciben el nombre de política de Estado la cual es diferente a una política gubernamental ya que “el nombre de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal” (Latapí S. P., 2004). Por lo tanto se hace necesario analizar el por qué se habla de una mayor estabilidad temporal.

Comprender la Reforma Integral de Educación Básica y Normal implica tener claro en primer lugar, que ésta responde a una política de Estado la cual tiene su origen en el establecimiento del modelo socioeconómico neoliberal específicamente en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, fortalecido posteriormente por Carlos Salinas de Gortari.

Establecer el modelo socioeconómico neoliberal en nuestro país implicó imponer “gradualmente los valores asumidos por el neoliberalismo, entre otros: calidad, eficiencia,

competitividad, eficacia, audacia, creatividad, rendimiento, control, programación, planeación, evaluación, consumo y dominio” (Rosales, 2006) los cuales se aplicaron a la educación.

El 18 de mayo de 1992, el presidente Salinas de Gortari expidió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Suscrito por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE. En el apartado IV titulado “La reorganización del sistema educativo”, establece la necesidad de un federalismo educativo y una nueva participación social; en el apartado V titulado “Reformulación de los contenidos y materiales educativos” se establece la necesidad de atender la exigencia generalizada de mayor calidad, por medio de la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994; en el apartado VI “Revaloración de la función magisterial” se habla de reorganizar la formación del maestro por medio de la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, de mejoras salariales, vivienda, carrera magisterial con el objetivo de generar aprecio social hacia el maestro. El acuerdo generó el cambio de la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación de 1993 y las subsecuentes reformas al artículo 3º integrando así finalmente a la Educación Básica con el nivel Preescolar, Primaria y Secundaria incluidas por supuesto las reformas curriculares a la educación Normal.

Estos antecedentes permiten ubicar el origen de los cambios de una política del Estado benefactor a una política neoliberal, la cual remite a conocer las características del panorama internacional ya que como menciona Solange Alberro “este país se está integrando, lo quieran o no, les guste o no; se está integrando, con el Tratado de Libre Comercio, no solamente a los Estados Unidos y Canadá, sino a todo el continente americano y al mundo. La economía del mundo existe desde el siglo XVI ¿Cómo puede México permanecer fuera? Obviamente, en la realidad ya está integrado. Desde el siglo XVI México es parte del mundo”. (Alberro, 2003).

En los siguientes dos apartados se comprueba claramente la congruencia de la política educativa nacional con respecto a la política educativa internacional.

1.1.1. Panorama internacional

El hecho de que los gobiernos de México a partir de la década de los ochenta optaran por un modelo económico neoliberal, implicó una serie de cambios en la política pública del Estado; en primer lugar, ésta debe responder a los acuerdos establecidos a escala internacional que establecen objetivos de cobertura y calidad para la educación básica; y en segundo lugar, se ve obligado el gobierno a responder a las recomendaciones que la Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realice con respecto a las políticas educativas, gracias a que el 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE, mediante el "Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos", publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de julio del mismo año. (<http://www.oecd.org/pages/0,3417>, recuperado 1 junio 2012).

Por lo que es importante abrir un espacio para conocer cuáles son los acuerdos internacionales que rigen las políticas educativas nacionales:

- a) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia 1990, la necesidad de garantizar el acceso universal a la educación básica satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona niño, joven o adulto.
- b) La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), en su informe presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala que la Educación Básica debe superar el analfabetismo, la deserción y ampliar su cobertura, utilizando contenidos educativos que fomenten el deseo de aprender, el ansía y la alegría de conocer, que sirvan de base para la educación de toda su vida.
- c) La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos cuya idea principal es el derecho a recibir Educación Básica en la lengua materna.
- d) En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una Educación Primaria de alta calidad para el año 2015.

- e) En la Cumbre del Milenio (2000) se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015, conocidos como los objetivos de desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el Milenio; en el ámbito educativo, destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Este último objetivo tiene como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza Primaria y Secundaria, preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015 (SEP, Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2010, Marzo 2008).
- f) La Declaración de Buenos Aires 2007. En donde se establece en ocho puntos que el principal desafío de la región es asegurar el derecho de todos a una educación de calidad a lo largo de la vida que sea relevante, pertinente, equitativa y, a través de una acción pública eficaz y eficiente. El Estado debe formular políticas con visión a largo plazo y con participación social, debe enfrentarse a las causas que generan desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos, además incrementar recursos financieros y su distribución en criterios de eficacia, equidad y transparencia, incrementar la inversión en los docentes para mejorar la calidad de la educación y así promover que eleven su eficacia profesional y su responsabilidad por los resultados de aprendizaje, vinculando también la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua (PRELAC, 2007).

Ahora bien, con respecto a las recomendaciones que la OCDE expone en su Análisis del sistema escolar mexicano a la luz de PISA 2006. Se habla de los pésimos resultados alcanzados en la evaluación por lo que este organismo enlista doce recomendaciones para mejorar la calidad del Sistema Educativo Nacional.

Una medida es establecer estándares transparentados a la opinión pública que impongan metas de aprendizaje anuales para el alumnado. También recomiendan someter a concurso las plazas para directores, maestros y vacantes con el objetivo de contratar a los más aptos. Otro importante factor reportado en el informe es la capacitación continua del profesorado. También resulta extremadamente importante que este profesorado se mantenga al tanto del desempeño del alumnado, aplicando clases de apoyo cuando sea

necesario. Además es necesario que México estandarice mecanismos para regular la aptitud del profesorado y que establezca cómo reforzar a los alumnos que se rezaguen. La OCDE mencionó que nuestro país debe garantizar que los cursos a los maestros tengan altos estándares de calidad y pertinencia, además de estar alineados con las necesidades curriculares de los planes y programas de estudio.

También sugiere que urge revisar el marco de financiamiento, en el que poco más de 90 por ciento del gasto se va al pago de salarios y personal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En concreto la OCDE propone desarrollar mecanismos de medición para evaluar y monitorear el logro de los estándares fijados para los alumnos, además de alinear los planes de estudio a las principales áreas de conocimiento. Otra tarea que propone es realizar acciones inmediatas para fortalecer el liderazgo en la escuela y en los diferentes niveles al interior del sistema educativo nacional, así como dotar a los centros escolares de autonomía y brindar apoyo a los alumnos en riesgo de fracaso escolar. (www.oei.es/noticias/spip.php, recuperado 4 de junio 2012)

Estas recomendaciones establecidas por la OCDE se vinculan con los cambios en las políticas educativas en las últimas tres décadas y con los acuerdos internacionales, para consolidar las características del panorama nacional en lo que a educación se refiere.

1.1.2. Panorama nacional

Como se puede observar en los apartados anteriores los compromisos políticos establecidos por el gobierno mexicano al establecer un modelo económico neoliberal le obligan a iniciar cambios paulatinos desde la década de los ochenta para estar en sintonía con la política internacional es decir, con el mundo globalizado. Sin embargo el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y las reformas curriculares no fueron suficientes para lograr elevar la calidad de la educación, como lo reporta el informe de la OCDE (2006), por lo que se hizo necesario establecer en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 los siguientes objetivos: 9. Elevar la calidad educativa; 10. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos en las oportunidades educativas; 11. Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus

capacidades para la vida; 12. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.

Congruente con éste, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se establecen los siguientes objetivos, que son más puntuales en torno a lograr elevar la calidad de la educación:

1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (SEP, Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la artículación curricular 2007-2010, Marzo 2008).

Buscando lograr el objetivo número 1 del Programa Sectorial, se considera como la estrategia idónea realizar la Reforma Integral de la Educación Básica, adoptando un modelo educativo basado en competencias.

Es necesario mencionar que estas políticas se establecen en el 2007, pero que producto de las reformas de la década anterior, se inician modificaciones en el programa de español (2000), posteriormente en la reforma de preescolar del 2004 y en el 2006 con la reforma al currículo de secundaria.

Fortaleciendo estas decisiones políticas con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, en mayo de 2008 la cual establece la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica.

La Alianza desarrolla las acciones en 5 ejes y 10 procesos, los cuales son:

Eje 1. Modernización de los centros escolares: Infraestructura y equipamiento; Tecnologías de la información y la comunicación, Gestión y participación social

Eje 2. Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas: Ingreso y promoción, Profesionalización, Incentivos y estímulos.

Eje 3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos: Salud, alimentación y nutrición, Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno

Eje 4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo: Reforma curricular

Eje 5. Evaluar para mejorar.

Por lo tanto el nivel educativo que faltaba por reformar era el de primaria, iniciando una nueva propuesta curricular para primaria, en el ciclo escolar 2008-2009 conociéndose como Reforma Integral de la Educación Básica. La cual tiene sustento legal en el artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación, Plan Nacional de Desarrollo, Programa Sectorial de Educación y Alianza por la Calidad de la Educación, documentos que como se ha mencionado son congruentes con los acuerdos internacionales y responden a las recomendaciones de la OCDE, por lo tanto al modelo económico neoliberal.

En el siguiente espacio se hace necesario hablar de cómo impactaron estas políticas educativas a la educación Normal; dentro del contexto nacional es necesario explicar el proceso que ha sufrido y para poder entenderlo es necesario mencionar el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, el cual establece el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas Normales, por lo que a partir de dicho momento sería requisito indispensable contar con el bachillerato para ingresar a las Normales, las cuales adquirieron así el carácter de instituciones de educación superior, agregando funciones sustantivas como la investigación y difusión cultural, para lo que no estaban preparadas.

Por lo que fue una necesidad cambiar el plan de estudios, estableciéndose así la reforma de 1984, la cual se tradujo en problemas como la subvaloración del ejercicio docente, además de la ausencia de una normatividad que regulara el trabajo académico, congruente con una Institución de Educación Superior dedicada a la formación de profesores. Situación que trajo como consecuencia el debilitamiento del cumplimiento de las funciones académicas.

Es así como en estas condiciones se enfrenta el ANMEB de 1992, con el cual se da la reforma curricular de la educación básica lo que implica un nuevo cambio para la Normal.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se establece la necesidad de fortalecer a la educación Normal surgiendo así el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual atiende cuatro líneas principales: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas Normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas Normales.

De esta forma surge el Plan del Estudios para la formación inicial de profesores de Educación Primaria en 1997, vigente actualmente.

Ahora bien, este plan de estudios se enfrenta nuevamente a la Reforma Integral de la Educación Básica (2009), por lo que se hace inminente la reforma curricular, la cual deberá responder a las recomendaciones de la OCDE dictadas en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, en donde establece 15 recomendaciones de las cuales, las tres primeras tienen que ver con la reforma curricular de las Normales: definir la enseñanza eficaz, traer mejores candidatos docentes y fortalecer la formación inicial docente, cuyas palabras clave son calidad, eficacia, evaluación y estándares.

Reforma curricular que se establece en el ciclo escolar 2012-2013 y la cual responde al modelo educativo por competencias y a los requerimientos de la política internacional. Abriendo espacios curriculares para asignaturas como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e inglés y reduciendo considerablemente las asignaturas de historia a sólo tres espacios curriculares.

Se comprende por tanto que actualmente el contexto histórico, social y político determina la práctica docente. Queda aún más claro que las actuales políticas educativas tienen las características de una política de Estado, más que de gobierno, esto quiere decir que se observa la clara duración en el tiempo sobrepasando los periodos presidenciales, incluso en nuestro país pasando de gobiernos priistas a panistas. Por lo tanto con esto queda inválido el argumento escuchado una y otra vez en las escuelas, “cuando salga este gobierno todo va a cambiar” o “cada gobierno aplica lo que quiere y nunca concluyen”.

Si bien, es cierto que el docente no es actor principal en la elaboración de las políticas educativas, (por vivir dentro de una democracia representativa), por lo que las considera como una actividad técnico-administrativa y no cómo una práctica ética-política, descalificándolas de inicio. Sin embargo, creo que debe empezar a entenderlas como la acción educativa impulsada desde el Estado circunscrita dentro de un modelo económico neoliberal del que forma parte e incluso que participa continuamente con su hacer, ya sea en su reproducción acrítica o en su renovación crítica. Por lo que es momento de iniciar el debate público de sus principios e ideas no para su reproducción sino para su análisis y resignificación con una mirada crítica. Lo que implica que debe ser más hábil para identificar a realidad educativa que se vive actualmente, y así considerar aquello que de las políticas educativas nos fortalece y cuestionar, resignificar y transformar con su intervención lo que nos debilita.

Por lo tanto el docente debe ser más reactivo ante sus propuestas, debe exigir que el Estado cumpla con lo que se propone, pero también debe comprometerse a realizar la parte que le corresponde, no es necesario desgarrarse las vestiduras, sólo debe aportar el grano de arena que le toca, la pregunta es ¿qué papel debe jugar el docente actual en la sociedad? Y como se mencionó en líneas anteriores, lo idóneo es pensar en el docente como motor de cambio, quien promueve la reflexión personal, del colectivo docente y de los estudiantes. Es momento de ocupar el lugar que le corresponde dentro de la solución de los problemas del gremio, es importante no dejar pasar las políticas educativas, porque como se ha visto éstas han dejado de ser políticas de gobierno, para convertirse en políticas de Estado. Por lo tanto es necesario que el docente reflexione si las recomendaciones de la OCDE son congruentes con la realidad de nuestra educación; exija la mejora que tanto se pregona; levante la voz ante las incongruencias en la aplicación de las políticas, pero también se

comprometa a ser sujeto de la historia², a hacer lo que le corresponde desde su trinchera. Es claro que el Estado cumple ante la opinión pública internacional y nacional al lanzar los documentos que sustentan teórica y jurídicamente la reforma y nuestro Sistema Educativo Nacional, y que para él los maestros son el lastre de las políticas, mientras que para el docente el Estado es el que necesita reformarse.

Conocer de política y mucho más aún de políticas educativas también es tarea del docente, ya que vive en un Estado de derecho³, en el que debe exigir sus garantías sociales e individuales. Está en el docente no dejar que la política sea letra muerta o sea la reproductora de las desigualdades sociales.

Es claro que el docente tiene una gran responsabilidad ya que necesita, desarrollar competencias profesionales⁴ que le permitan llevar a la realidad la letra en el papel, es muy

² Sujeto de la historia se entiende como la identificación de los “agentes” del proceso histórico, en función del papel protagónico que pueden desempeñar en cada proceso histórico, considerando la dicotomía de la historia que es hecha y los hombres que la hacen. (Sánchez Quintanar A. , 2002)

³ El concepto Estado de derecho define y caracteriza a la forma de Estado nacida a fines del siglo XVIII, que se identifica con la forma de organización político-jurídica de la sociedad que históricamente tiende a someterse a un régimen constitucional que reconoce y tutela los derechos humanos de los gobernados contra los posibles excesos por parte de los titulares de los órganos públicos. (<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/467/3.pdf> 30 sep 2013)

⁴ Competencias profesionales se expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Las competencias profesionales que se definieron son las siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (SEP, Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, 2012)

ambiciosa esta presunción, muchos pensarían al leerla que es muy idealista y que las condiciones de la realidad determinan que el docente sea transmisor de la globalización, competencias, sociedad del conocimiento, calidad, eficacia, eficiencia, evaluación, participación social, profesionalización, rendición de cuentas. Sin embargo, la certeza que construye este trabajo es que quién resignifica es el docente, ya que desde su aula puede lograr mediante sus acciones transformaciones de la realidad.

1.2. Reforma Integral de la Educación Básica

Como se puede observar en los apartados anteriores, el currículo que se impone en las escuelas de Educación Básica y Normal, responde al modelo económico-social, jurídico-político e incluso ético de los grupos políticos en el poder. Sentadas así las bases del sustento jurídico de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se hace necesario conocer cuáles son sus fundamentos pedagógicos, ya que para el profesor de Educación Básica y Normal, una de las herramientas básicas para realizar su labor docente, es el plan y programas de estudio, en ellos se establecen los marcos referenciales sobre los cuales necesita planear su intervención pedagógica. Combinados los cambios políticos y educativos establecidos en los apartados anteriores, generaron la necesidad de reformar el plan y programas de estudio de educación primaria, el cual sirvió de pretexto para consolidar la Educación Básica integrada por tres niveles preescolar, primaria y secundaria, con un total de 12 años de estudio y con la característica fundamental de estar articulados curricularmente.

La RIEB entiende al currículo como *“el conjunto de contenidos ordenados en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos”*. Caracterizándose por considerar los procesos de desarrollo y aprendizaje de niños y adolescentes así como el avance didáctico de las disciplinas para lograr una adecuada articulación curricular.

Esta concepción de currículo y las demás características establecidas en los documentos oficiales, indican que pertenece a un currículo complejo categoría empleada

por Sergio Tobón (2010), puesto que responde a las características de éste, como por ejemplo:

- a) Busca una formación integral en tanto establece el desarrollo integral de los estudiantes fomentando competencias integradas por conocimientos, habilidades y valores, para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica, lo que se traducirá en una evaluación continua de los indicadores de logro verificando que alcancen los estándares de desempeño, indicados específicamente en el perfil de egreso.
- b) Establece la formación por competencias, específicamente cinco competencias para la vida; competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para la vida en sociedad.
- c) Gestión de recursos, espacios, facilitadores y metodologías cuando establece: el uso de los medios y materiales de apoyo agregando lógicamente los nuevos recursos producto del desarrollo de las TIC. Dentro de este apartado la gestión escolar cambia dando paso al trabajo colaborativo o colegiado.
- d) Trabajo por problemas y proyectos cuando en las orientaciones didácticas establece el trabajo por proyectos y estos los distribuye en los cinco bloques que comprenden cada una de las asignaturas.
- e) Entrelaza la sociedad, la autorrealización y la empresa al establecer los temas transversales y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística.

Es así como el plan de estudios de la educación básica integra propuestas programáticas en cada nivel, modalidad y grado, articuladas con los niveles precedentes y consecuentes. El maestro es por lo tanto el agente fundamental de la intervención educativa y ocupa el papel de mediador, quien debe considerar las características tanto psicológicas como físicas de sus alumnos, lo que implica reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica.

Ahora bien, parece congruente el diseño curricular de la educación básica con el currículo complejo, sin embargo también se puede explicar a partir del documento de Díaz

B. F. “*Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*”, en Tecnología y Comunicación Educativas, en donde menciona que “en la actualidad el desarrollo curricular se inclina por privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje y el papel de la interacción entre los alumnos”, ya que estas características son fundamentales dentro del diseño curricular.

El mapa curricular está determinado así por campos formativos (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia), estos responden a los propósitos establecidos en el perfil de egreso de la Educación Básica. Además existe una articulación entre las asignaturas que conforman los currículos, tendientes a lograr la unidad, con mayor integración en los enfoques y contenidos de las asignaturas, con el fin de responder al desarrollo de las competencias.

Otro aspecto que es importante destacar en el plan de estudios de Educación Básica primaria con respecto al mapa curricular específicamente, es que existen de manera transversal temas que permiten el desarrollo integral de los alumnos: igualdad de oportunidades entre las personas del mismo sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, sexual, cívica y ética y educación para la paz.

En *Aula de innovación educativa núm 161. Currículo Basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión* de Xabier Garagorri Yarza, menciona que un currículo por competencias se preocupa porque el alumno sepa aplicar los conocimientos en una situación de la problemática de la vida real. Situación que es clara como una de las finalidades de la Educación Básica.

También especifica que “las competencias generales o transversales aplicándolas al ámbito escolar, son aquellas que son nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares; y las competencias específicas o particulares son las que se relacionan con cada área temática” (Garagorri, 2008).

Por lo tanto se observa el desarrollo de un currículo articulado tanto de forma horizontal como vertical, integrado en cinco bloques, para las asignaturas dentro de cuatro campos de formación, con temas y competencias transversales y unificadas por medio de proyectos.

En donde la “gestión de la calidad curricular tiene como base la estandarización de todos los procesos de aprendizaje-enseñanza-evaluación, con una apropiada validación pública y documentos por escrito” (Tobón, 2010). Dicha estandarización se observa al establecer las cinco competencias transversales, que permean todo el mapa curricular y que no son específicas de una asignatura, y que están apoyadas por las competencias específicas de las asignaturas.

Por lo tanto las características de las competencias que se observan en el mapa curricular, son:

- Tienen un carácter integrador
- Las competencias para la vida son transferibles y multifuncionales
- Tienen un carácter dinámico e ilimitado
- Son evaluables.

Con éstas se pretende pasar de una enseñanza para saber, al saber para actuar; del profesor propietario de su materia, al coeducador; de las escuelas separadas a las conectadas en redes; de la perspectiva del aprendizaje centrada en el individuo a la que incluye la interacción y el contexto. Gracias a estas características podría hablarse de un enfoque socioeducativo en la reforma. El cual entiende al alumno en su contexto sociocultural, en donde existen aprendizajes individuales, grupales y sociales, el entorno social es visto como contexto educativo en el que se promueven aprendizajes y la escuela tiene que establecer los puentes necesarios. Sólo que es ineludible hacer la siguiente consideración; los programas pueden plantear los problemas de la vida real para ser trabajados en el aula con el fin de generar transformaciones, a partir de los temas transversales y los proyectos, sin embargo el trabajo interdisciplinario no se ha llevado cabalmente a la práctica escolar. A pesar de ello el currículo establece el siguiente perfil de egreso:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los

razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente

Estos rasgos del perfil de egreso se transforman en los indicadores o competencias a desarrollar por parte de los estudiantes en su tránsito por la educación básica.

Lo que permite abrir un espacio para analizar la noción de “competencia”, para lo cual se retoma el texto de J. Gimeno Sacristán. *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* en donde menciona lo siguiente, es necesario entender que hablar de competencias implica tener en común los siguientes rasgos definatorios:

1. *“Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan el valor de aportar capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados se erosionan en la memoria o se finan como mera erudición.”*

La organización por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad.

2. *Una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación.*
3. *Un tercer enfoque de la enseñanza por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar)” (Gimeno J., 2009).*

Con estos planteamientos queda claro que no es simple el desarrollo de una educación basada en un modelo por competencias, ya que se observa se debe determinar las tareas para que los alumnos construyan sus competencias. Además se plantea un reto para la evaluación, ya que se tienen que definir, específicamente los indicadores de logro para evaluar las competencias, es decir, el logro del perfil de egreso.

1.3. Cambios curriculares por nivel

Conocer los fundamentos legales internacionales como nacionales, así como comprender los fundamentos pedagógicos de la RIEB, permite centrarnos en el análisis particular de los cambios curriculares sucedidos específicamente en los programas de estudio de historia, tanto los de Educación Básica como Normal. La propuesta de intervención que da sentido a este trabajo tendrá lugar en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ya que actualmente trabajo como formadora de docentes, lo que hace fundamental conocer las características del plan y programas de Educación Básica primaria específicamente en la

asignatura de historia, porque es en este campo de conocimiento, sobre el que se plantea la intervención en la formación de los futuros profesores de historia de las escuelas primarias del Distrito Federal.

Por tal motivo en este apartado se habla de los fundamentos pedagógicos de los programas de estudio de historia de Educación Básica, así como de la Educación Normal. Como se mencionó en el apartado anterior el mapa curricular de Educación Básica está integrado por campos formativos, el campo formativo en el que está integrado el conocimiento histórico recibe el nombre de “Exploración y comprensión del mundo natural y social”.

En el siguiente cuadro se presenta el campo formativo y las asignaturas propias por nivel educativo:

Campo formativo	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la naturaleza y la sociedad		Estudio de la Entidad donde vivo	Historia			Geografía de México y el Mundo	H I S T O R I A I	H I S T O R I A II

Elaborado por Rocío Ramírez González.

El análisis de los programas de estudio arroja los siguientes resultados:

- a) En preescolar específicamente el campo formativo se organiza en dos aspectos: Mundo natural y Cultura y vida social. Dentro de este último se determinan tres competencias para el trabajo posterior en la asignatura de historia: a) Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a partir de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales; b) Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad; c)

Participa en actividades que le hacen comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida.

- b) En primaria los dos primeros años se mantiene el campo formativo haciendo hincapié en la formación de la identidad personal, analizando el contexto social inmediato que rodea al niño e iniciando con el desarrollo de nociones temporales, en donde la noción de cambio es la fundamental. En tercer año se integran las asignaturas de geografía e historia, para comprender las características geohistóricas de la entidad en la que vive el niño. De cuarto a sexto se trabaja la asignatura de historia.
- c) En secundaria igual que en primaria se aborda historia en segundo y tercer año.

En los primeros cinco años de Educación Básica se observa una clara influencia de la adopción de los avances en materia de psicología educativa y cómo impactan en el desarrollo del currículo, se consideran para el desarrollo de las asignaturas las características cognitivas de los alumnos. Mientras que en los años restantes se combinan las aportaciones de esta disciplina con la evolución de las prácticas didácticas de la asignatura en lo específico. Por lo que en el siguiente espacio se analizan puntualmente las características de la historia que se pretende desarrollar en los estudiantes de cuarto de primaria a tercero de secundaria.

El enfoque establece una historia formativa, la que pretende el desarrollo de la comprensión temporal y espacial, con el fin de encontrar respuestas al presente. Se observa en este enfoque los avances en materia de historiografía estableciendo que se debe estudiar una historia global considerando que los conocimientos históricos no son verdades absolutas ya que están impregnados de distintos puntos de vista.

Las competencias a desarrollar son:

- a) *Comprensión del tiempo y espacio histórico*: En tanto a la noción de tiempo se desarrollaran habilidades propias de la medición del tiempo ordenamiento cronológico, relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente y futuro. Con respecto a la noción de espacio, utilizando

los componentes geográficos identificara la relación entre el espacio geográfico y los hechos históricos.

- b) *Manejo de la información histórica*: Lo que implica interrogar al pasado haciendo uso de habilidades intelectuales que le permitan seleccionar, analizar, criticar diversas fuentes de información.
- c) *Formación de una conciencia histórica para la convivencia* traducida en el desarrollo de habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, valores y decisiones pasado influyen en el presente y en el futuro de las sociedades.

Los propósitos generales de la enseñanza de la Historia en la educación básica son:

- a) Desarrollar nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, de modo que los alumnos puedan explicar la manera en que la localidad, la entidad, el país y el mundo se transforman.
- b) Analizar las interrelaciones que los seres humanos han establecido entre sí y el ambiente a través del tiempo y del espacio.
- c) Desarrollar habilidades para el manejo de información histórica.
- d) Percibir a los individuos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional, y que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social.
- e) Desarrollar el respeto al patrimonio cultural y a los recursos naturales.
- f) Participar de manera informada en la resolución de problemas, con el objetivo de fortalecer la convivencia democrática e intercultural. (SEP, Educación básica.Secundaria. Programas de Estudio , 2006, pág. 11)

Los programas se organizan de la siguiente forma:

- a) En cuatro ámbitos: Económico, social, político y cultural, observando nuevamente los avances en la construcción del conocimiento histórico.

- b) En cinco bloques divididos por propósitos de grado, de bloque, temas divididos a su vez en: temas para comprender el periodo, temas para reflexionar, aprendizajes esperados y sugerencias didácticas.
- c) Cuentan también con sugerencias para el trabajo educativo las cuales corresponden a las características cognitivas de los niños, las características propias de la enseñanza de la historia; así como los recursos didácticos y la especificación del papel del docente como mediador. Sin dejar de incluir las sugerencias de evaluación.

Con el fin de obtener una visión global de los temas que se abordan en la asignatura de historia, se presenta el siguiente cuadro:

Grado		Temas				
		Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
P R I M A R I A	4	Del poblamiento de América a los inicios de la agricultura	Mesoamérica	El encuentro de América y Europa	La formación de una nueva sociedad el virreinato	El camino a la independencia
	5	Los primeros años de vida independiente	De la Reforma a la República Restaurada	Del Porfiriato a la Revolución Mexicana	De los caudillos a las instituciones (1920-1982)	México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI
	6	De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas.	Las civilizaciones agrícolas de oriente y las civilizaciones del mediterráneo.	Las civilizaciones mesoamericanas y andinas.	La Edad Media en Europa y el acontecer de oriente en esta época.	Inicios de la época moderna, expansión cultural y demográfica

S E C U N D A R I A	2	De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII.	De mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX.	De mediados del siglo XIX a 1920.	El mundo entre 1920 y 1960.	Décadas recientes.
	3	Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España.	Nueva España, desde su consolidación hasta la independencia.	De la consumación de la independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)	Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1910-1920)	México en la era Global(1982-2006)

Elaborado por Rocío Ramírez González

Sobre la evaluación, las orientaciones en los programas sugieren considerar el logro de las competencias considerando los contenidos que la integran: conceptual, procedimental y actitudinal.

Es clara la articulación curricular que se ha dado a la Educación Básica y el modelo por competencias, al cual debe responder la formación inicial de los docentes que aspiran a ser maestros de primaria.

Con respecto a la educación Normal, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, actualmente trabaja con el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997, el cual establece cinco rasgos del perfil de egreso:

- a) Habilidades intelectuales específicas
- b) Dominio de contenidos de enseñanza
- c) Competencias didácticas
- d) Identidad ética profesional
- e) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

Particularmente en el segundo rasgo se establece que:

- a) “Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio” (SEP, Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, 1997 a).

Lo que implica abordar los planteamientos de la RIEB, específicamente para este documento en la asignatura de historia.

Dentro del Plan de Estudios, al particularizar en los programas de las asignaturas, rescato los siguientes criterios:

- El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los alumnos.
- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.

Como se puede observar en estos criterios prevalece la idea de formación inicial, por lo que da por hecho que el docente entenderá la necesidad de seguirse formando profesionalmente. Además cuando establece que el dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los alumnos, se traduce en una incongruencia, ya que un docente no debe conformarse sólo con el conocimiento que se imparte en primaria, además de que los programas privilegian el cómo enseñar.

Particularizando específicamente en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II el programa aporta a los docentes en formación la posibilidad de:

- Estudiar y comprender algunos de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación.
- Conocer las ideas y propuestas que los educadores de mayor influencia han planteado en torno a la formación sistemática de las nuevas generaciones.
- Complementar su formación profesional desde una perspectiva universal y les permitirá explicarse el origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época y la diversidad con que se expresan.

La importancia de la signatura para los futuros maestros radica en el hecho de que “a través de la comprensión del pasado (tanto del fenómeno de estudio, de la reflexión sobre él y el de la conformación de la propia disciplina), se propicia una mejor comprensión del presente, de su realidad y de su papel como especialista de la educación” (Carpy, 2011). Comprender cuál es su papel como especialista en la educación impacta directamente en el cuarto rasgo del perfil de egreso, identidad profesional y ética, que en su primer apartado establece que el docente en formación “asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad”. (SEP, Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, 1997 a). Lo que implica por lo tanto identificar el significado de su trabajo por medio del estudio de la historia y en este caso de la historia de su profesión ya que “la educación no puede estudiarse de manera aislada y atemporal, sino como un proceso que corresponde a un momento histórico determinado, contextualizado por aspectos sociales, políticos, económicos, geográficos y culturales, entre otros.” (Carpy, 2011)

Por lo tanto, los anteriores argumentos explican la importancia de estudiar la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación,

asignatura que se inserta dentro del campo del conocimiento histórico. El cual debe responder a las características de este conocimiento establecidas en la RIEB.

Sin embargo, la enseñanza de la historia, se ve nuevamente en problemas ya que “los críticos de la reforma han expresado su oposición a que se dedique más tiempo a las materias de carácter instrumental como matemáticas y español, y menos a las humanísticas, afirman que la enseñanza de la historia es precisamente uno de los contenidos que más se ha recortado” (Arredondo López, 2006)

La enseñanza de la historia en la Normal cursa por momentos difíciles, “por ello se requiere de un esfuerzo constructivo, un manejo de artista para organizar y seleccionar información además de experiencias pedagógicas para identificar habilidades de investigación específicas que provean a los niños y a los jóvenes de recursos de pensamiento y habilidades para aprender a pensar por cuenta propia en el pasado, el presente y el devenir humano con toda su complejidad “ (López Pérez, 2006)

Dentro de este panorama la historia, no se ha resignificado como campo disciplinario que forma parte fundamental de la consolidación de la cultura ciudadana, porque tal parece que en la vía de los hechos esta situación no se ha comprendido, ya que el docente también es producto de su tiempo⁵. ¿Cómo puedo pretender que un docente logre un cambio de actitud si desconoce la mayoría de los campos disciplinarios, si su actuar en el aula es más empírico que científico, si utiliza el libro de texto de sus alumnos como fuente de información para su clase, si cree que al utilizar la enciclopedia está innovando su labor?

Por otra parte está el científico que construye el conocimiento histórico, aquel historiador que tiene como misión la investigación, la difusión y la docencia, acciones que no penetran, en lo más mínimo, la educación básica, situación que facilita al Estado la elaboración de una memoria colectiva oficial, para legitimarse, exaltando a los héroes nacionales, con los que se pretende que el mexicano construya su identidad nacional.

Conjugar esta historia muerta, acartonada, oficialista, con un ser individualista, egocéntrico, nativo de las tecnologías, que está más pendiente por adquirir la última moda en tecnología que leer un libro y mucho menos un libro de historia, es la tarea cotidiana del

⁵ Como expresaba Marc Bloch al citar el proverbio árabe “Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres.” (Bloch, 1987, pág. 32)

docente frente a grupo, tarea que muchas veces practica con la inconsciencia que le otorga la ignorancia de la ciencia histórica y, como consecuencia, la falta de un pensamiento histórico.

¿A quién le importa el conocimiento de nuevas evidencias para explicar un hecho histórico que no mejora en lo material la vida actual? Los medios de comunicación promocionan los avances tecnológicos porque pueden ser traducidos en producción, mercancías y dinero. Por lo tanto, el reto es muy fuerte, ya que combatimos al presentismo, consumismo e individualismo; en los que se encuentra instalado el hombre postmoderno⁶.

La memoria histórica no tiene significado en el aquí y ahora, y mucho menos aún si las prácticas educativas se caracterizan por reproducir una historia que se ve como un conocimiento concluido, que sólo es útil cuando se memoriza, es decir, que se centra únicamente en lo factual, sin contemplar la complejidad de la construcción conceptual, procedimental y valoral.

La historia debe entenderse como un conocimiento que está en construcción, que sigue vivo mientras el hombre siga realizando acciones a través del tiempo. Dichas acciones están condicionadas precisamente por la conservación de la memoria histórica⁷. Pero, ¿Cómo cambiar las representaciones que nuestros alumnos han construido de su experiencia con el aprendizaje de la historia? ¿Cómo enfrentar un contexto social en el que se han devaluado las ciencias humanas? El reto no es sencillo; sin embargo, debemos asumirlo porque somos conscientes de que no se podrá construir una sociedad libre, democrática y justa si el hombre del presente no redimensiona sus acciones a partir de un pensamiento histórico.

No obstante, insertar al aprendizaje de la historia en los nuevos paradigmas educativos y en las condiciones sociales de la postmodernidad implica una reflexión seria que considere las problemáticas epistemológicas y didácticas de la historia.

⁶ El posmodernismo se ubica entre 1968 y 1972, surge como un movimiento anti-moderno, cuyas ideas distintivas tienen que ver con la fragmentación, indefinición y descreimiento profundo respecto de los meta-relatos. (Harvey, 1998)

Por lo tanto se considera al hombre postmoderno utiliza su cuerpo con un sentido hedonista, narcisista e individualista y todo lo que en él hace reafirma estos sentidos. (Cortina, 2004)

⁷ La memoria histórica, entendida como aquella historiografía que exige distanciamiento, objetividad, reflexividad y multiperspectiva, aquella historia que se crea con un fin específico y que se considera una historia oficial. (Carretero, Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global., 2007)

Partir de la conciencia clara de que el conocimiento histórico está devaluado socialmente, de que el tiempo efectivo dedicado a la historia en la educación formal es mínimo y de que los contenidos temáticos son muy extensos, nos permitirá generar propuestas de intervención que optimicen las condiciones reales para poder ir construyendo un pensamiento histórico. Pero para lograrlo debemos ser conscientes de que somos docentes, no historiadores.

Por lo tanto, es compromiso ineludible acercarnos a la construcción epistemológica de la historia y al conocimiento erudito de la misma, partiendo de que no podemos construir en el otro aquello de lo que carecemos. Encontrar el para qué del aprendizaje de la historia nos permitirá definir el qué enseñar, para finalmente innovar en el cómo. El *cómo* debe ser lo suficientemente persuasivo como para competir contra los placeres de la vida postmoderna, y así lograr construir un pensamiento histórico que permita al individuo resignificar su situación de vida, superar el presentismo, evitar el consumismo e intentar trabajar por el beneficio colectivo, alejándose del individualismo. Finalmente *la historia, como un saber necesario para la educación del futuro, se preocupará por enseñar la condición humana a lo largo del tiempo, con su diversidad de colores, ideologías, creencias, fobias, proyectos y utopías.* (López Pérez, 2006)

En este contexto, buscar la respuesta a las preguntas de ¿Cómo enseñar historia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros? ¿Por qué los docentes en formación deben estudiar historia? Será uno de los propósitos de este trabajo. Identificar los conocimientos, habilidades y valores que es necesario fortalecer al enseñar y aprender historia.

CAPÍTULO 2

PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA

Vincular la docencia con la investigación inicia con la problematización de la propia práctica docente, la cual según Ricardo Sánchez Puentes (1993) se entiende en primer lugar, como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario. Al problematizar, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su que hacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos; así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de los mismos.

2.1. Caracterización de la unidad de estudio

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM en lo sucesivo) es la Normal más antigua del D.F. formadora de profesores de educación primaria inaugurada el 24 de febrero de 1887, con el nombre de Escuela Normal para Profesores (López Yañez Blancarte, 1975), bajo el gobierno de Porfirio Díaz y Joaquín Baranda quien era Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, actualmente se ubica en Calzada México Tacuba #75 Col. Un hogar para nosotros. Delegación Miguel Hidalgo.

“La organización de las Escuelas Normales debe atender al modelo de educación superior, es decir docencia, investigación y difusión cultural, como funciones sustantivas y al manejo de recursos humanos, materiales y financieros como funciones adjetivas.

En general la estructura orgánica de las escuelas Normales está conformada por una dirección, dos subdirecciones -una académica y otra administrativa-, áreas sustantivas de docencia, investigación y difusión cultural, así como unidad de planeación, actualización y posgrado y algunos departamentos operativos” (Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, 2003).

El trabajo docente se organiza en espacios denominados “colegios” que sustituyeron a las áreas disciplinarias, estos responden a los espacios curriculares que contemplan los planes de estudios y funcionan con la gestión de coordinadores.

Su misión es “formar licenciados en educación primaria con un compromiso ético y social acorde con los principios de la educación pública, ofrecer educación continua a profesores en servicio y a formadores de docentes, así como, desarrollar actividades académicas que contemplen la diversidad en un marco de tolerancia respeto, que respondan al contexto sociocultural del DF”.

Como se mencionó en el capítulo anterior el Plan del Estudios para la formación inicial de profesores de Educación Primaria en 1997, vigente establece cinco rasgos del perfil de egreso.

- Habilidades intelectuales específicas
- Dominio de contenidos de enseñanza
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

El mapa curricular (Anexo 1) se caracteriza por la importancia que le da a las asignaturas de enseñanza y a las horas de práctica.

La escuela cuenta con 15 grupos de primer año, 15 de segundo año y 15 de tercer año; en cuarto año se integran 30 grupos. El total de alumnos en este momento es de 1299. En la BENM, las relaciones interpersonales son muy complejas ya que el personal académico está integrado aproximadamente por 185 o más profesores, lo que dificulta conocerlos y establecer vínculos con ellos. Realmente las relaciones interpersonales se establecen al interior de los colegios en las juntas colegiadas y en las juntas intercolegiadas.

En las juntas de colegio participan únicamente los integrantes del mismo, en ellas se discuten desde el plan de trabajo hasta la organización de las actividades que se hallan previsto para el semestre. Las juntas intercolegiadas, se llevan a cabo con la participación de la planta docente que comparte grupo durante el semestre, en ellas se tiene la oportunidad de discutir problemáticas de carácter académico con el objetivo de establecer acuerdos que beneficien el desempeño escolar de los alumnos. Por semestre tenemos la oportunidad de reunirnos cuatro ocasiones, por grupo. En el semestre non del ciclo escolar 2011-2012, se trabajó con dos grupos de dos horas semanales, el 3° ”4” y 3° “10”.

Realmente se puede afirmar que se establecieron relaciones interpersonales de trabajo tanto con maestros como con alumnos, guiadas principalmente por el trabajo académico.

Como se había mencionado actualmente pertenezco al Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación y estoy comisionada al Área de Docencia. Desafortunadamente en este momento el colegio no cuenta con el personal académico necesario para cubrir los grupos por lo que la BENM se ha visto en la necesidad de solicitar a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM en lo sucesivo) profesores comisionados que cubran las horas de clase frente a grupo, lo que se traduce en una falta de trabajo colegiado, para alcanzar los objetivos de la asignatura. En este semestre no el colegio está integrado por dos profesores, los demás pertenecen a otros colegios o son comisionados de DGENAM.

La BENM es una institución que se caracteriza por tener una cultura escolar muy vertiginosa por las diferentes corrientes ideológicas que en ella subsisten; sin embargo, los dos grupos más representativos son el democrático y el sindical, ambos grupos con sus convicciones, luchan por posicionarse dentro de la institución; unos para ahondar aún más el estado de crisis en la que se encuentra y otros por sacarla de la misma posicionándola por medio de trabajo académico y la participación democrática.

2.2. Contexto socioeconómico y socioeducativo

La BENM se encuentra en la Delegación Miguel Hidalgo, sin embargo la mayoría de los estudiantes que asisten a la misma no son originarios de las colonias que circundan la escuela, en su mayoría provienen del Estado de México y en un porcentaje mucho menor de algún estado de la república como Oaxaca, Hidalgo, Guerrero y de las distintas delegaciones del D.F.⁸

Datos tomados de un estudio de ingreso a las escuelas normales oficiales en el año 2001-2002 indican que “caracterizar a los alumnos de las escuelas normales es asomarse a los rasgos de la diversidad. La mayoría del alumnado es de un nivel económico medio y medio bajo; algunos son hijos de comerciantes, empleados federales, obreros, campesinos o

⁸ Información obtenida del documento titulado “*Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el D.F.*” de la Subsecretaría de Servicios Educativos del D.F., 2003 en ses2.sp.gob.mx recuperado en noviembre 2010.

profesionistas. El perfil de los estudiantes que ingresan a las licenciaturas es predominantemente con estudios de bachillerato; sin embargo, también existen docentes en servicio, sobre todo en la Licenciatura en Educación Secundaria y en algunas escuelas particulares. La mayoría de los alumnos de educación normal son mujeres. En algunos casos se les conceden becas y colegiaturas diferenciadas; algunos trabajan en contra turno para solventar los costos de sus estudios; en ocasiones tienen como antecedente estudios técnicos o de licenciatura.

Un porcentaje importante no tenía como su primera opción el magisterio y aproximadamente el 50% de estudiantes de la BENM, la Escuela Normal Superior de México y la Escuela Nacional de Especialización provienen de la zona conurbada del Estado de México (Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, 2003).

Esto habla de un medio social en el que es necesario atender la diversidad, y la necesidad de fortalecer la identidad ética profesional de los alumnos, ya que un porcentaje muy elevado no tenía como primera opción ser maestro⁹. Aunado a esta situación el hecho de que la profesión docente en la actualidad se encuentra devaluada socialmente, porque su labor no responde a las necesidades que la misma sociedad le impone.

Fortaleciéndose esta idea con el hecho de los pésimos resultados en las evaluaciones estandarizadas, de los cuales se culpa al docente, por su falta de competencias docentes. ¿Cuándo se dejará de buscar culpables para centrar los esfuerzos en las verdaderas causas de deterioro educativo?, ¿cuando se aceptará públicamente que la violencia, corrupción, desintegración familiar, falta de empleo, se deben a la crisis estructural de nuestro sistema de gobierno?

El gobierno, que amparado bajo la ideología del neoliberalismo y de la globalización quieren vendernos la idea de que “todos los hombres de la Tierra tienen idénticas posibilidades de desarrollo económico, social, político y cultural [...] De este modo, con gran insistencia, se pretende esfumar toda actitud que implique un desafío al orden establecido; así como abatir por completo cualquier elemento de crítica, de identidad, o el reconocimiento de cualquier diferencia o semejanza que ponga en riesgo la estabilidad mundial de los mercados, la potestad de sus dominios imperiales y el incuestionable poder

⁹ Esta información se corrobora al iniciar el trabajo con los alumnos de nuevo ingreso en la BENM, ya que en las presentaciones personales y después del primer semestre se registran bajas definitivas porque no era la expectativa estudiar la Licenciatura en Educación Primaria.

que ejercen los dueños del capital, en casi todas las regiones del orbe” (Sánchez Quintanar, 2006).

Dentro de este contexto subsiste la BENM, institución formadora de docentes, entonces ¿cuál es el papel que juega esta institución dentro de este panorama?

Trabajamos con la población más vulnerable, económicamente hablando, son jóvenes con fuertes problemas familiares, baja autoestima, violencia familiar, alcoholismo, drogadicción, familias disfuncionales. Estos jóvenes necesitan que construyamos para ellos una escuela en la que aprendan y se sientan a gusto en la que fortalezcan su autoestima, en la que se den cuenta que también existen otras formas de relacionarse con los demás. Pero sobre todo que fortalezcan su identidad ética profesional.

2.4. Caracterización de la Práctica Profesional

Al inicio del semestre se entrega a los grupos la planificación del curso, con el fin de realizar el encuadre necesario para iniciar el trabajo semestral.

El problema que surge de inicio, es la resistencia de los alumnos al trabajo, ya que están acostumbrados a restar importancia a la materia, por diversos motivos, dentro de los que se pueden mencionar; la falta de significatividad que le encuentran o el deficiente trabajo realizado en los cursos anteriores, aspectos que se detectan al platicar directamente con ellos y en el ejercicio de reflexión que se entregan al final del encuadre del curso, en donde responden al preguntar sobre los propósitos de la asignatura ideas como: “entender el orden cronológico de los acontecimientos más importantes”, “utilizar nuevas propuestas de trabajo que sean útiles para un mejor aprendizaje”, ”conocer estrategias que puedan fortalecer mi personalidad docente”, mientras que otros copian los propósitos de la instrumentación que les entrego al inicio de la sesión. Es decir, se comprueba que no logran identificar y mucho menos alcanzar los objetivos de los dos seminarios anteriores (Anexo 2).

La planificación se caracteriza por ser congruente con el programa de estudios, del cual se retoman los propósitos, contenidos, ejes de análisis y bibliografía, cuenta con fechas, lecturas y actividades propias de la asignatura y una hoja de evaluación personalizada en la que se registra la evaluación continua (Anexo 3).

El principal problema de esta asignatura es la carga horaria ya que sólo cuenta con 2 hrs/semana, lo que se traduce en 13 sesiones por semestre.

El trabajo en el aula se basa en la lectura de las fuentes de información y la entrega de un mapa conceptual o cuadro sinóptico de las mismas con las respectivas conclusiones, se promueve el análisis de las lecturas de forma grupal o por medio de dinámicas grupales.

El objeto de entregar un reporte como mapa conceptual o cuadro sinóptico, radica en el hecho de que los alumnos de semestres anteriores entregaban ensayos copiados de internet, sin mayor lectura ni comprensión.

A pesar de que se pretende realizar una evaluación cualitativa, ésta tiene un sesgo más cuantitativo.

Para poder definir cuál es la forma de acercarme al conocimiento y de conducir el proceso educativo, se realizó la grabación de una sesión de trabajo con el grupo 3° “14” con el cual se trabajó en el semestre par del ciclo escolar 2010-2011.

El análisis de la clase grabada se explica en dos momentos; primero, se describe el transcurrir de la clase, posteriormente se otorga un significado a las acciones en ella observadas.

Se inició la sesión a la 7:30, hora en la cual sólo habían llegado al aula 14 de 24 alumnos que integran el grupo, se percibe un ambiente tranquilo, se procedió a sacar los materiales, lista, ejercicios, papel bond y una lectura. Se estableció el tema de la sesión (*El credo pedagógico de John Dewey*) y se organizó el trabajo, explicando que la clase estaría dividida en dos momentos: en el primero, el grupo se dividiría en cinco equipos de trabajo, cada uno se ocuparía de un artículo específico del credo, del cual seleccionarían cinco frases que explicaran la esencia del artículo, escribiéndolas en un papel bond, para colocarlas al frente del grupo (para el análisis grupal). Indicando que sólo contarían con 10 minutos para realizar la actividad. La segunda parte de la clase, constaría sobre una discusión grupal sobre las frases seleccionadas, para finalmente concluir con la resolución de un ejercicio escrito que les proporcionaría y la autoevaluación para la sesión.

La clase transcurrió tal y como se estableció las observaciones que se pueden mencionar al analizar el video son: me dirijo en un tono muy formal a los alumnos, un tanto impersonal, soy muy directiva, superviso los tiempos, los marco continuamente, incluso indico en donde peguen el papel. Al promover la discusión lo hago por medio de preguntas

generadoras, no doy la respuesta, formulo otra pregunta para que ellos mismos reflexionen sobre el punto al que deseo llegar. Cuando veo que no responden pregunto directamente a un alumno apoyada con la lista de asistencia, procuro preguntar a todos los integrantes del grupo. Cabe señalar que mientras transcurre la clase van integrándose los alumnos faltantes.

Cecilia Fierro (2010) clasifica a la estructura de la clase en: fuerte, moderada y débil. Concluyó que mi clase se identifica con la estructura fuerte, en donde el maestro es el centro de la actividad, la fuente de información, el organizador y controlador de las situaciones de aprendizaje.

En lo concerniente a la congruencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, con la RIEB, es claro que es congruente puesto que a pesar de que este plan responde a los programas de primaria 1993, se observa cómo establece los rasgos del perfil de egreso expresados en competencias.

Finalmente después de caracterizar la práctica profesional propia, resulta importante rescatar el hecho de que los estudiantes al iniciar el Seminario, en el establecimiento de compromisos y propósitos de la asignatura, se aprecia que no lograron los propósitos de aprendizaje del curso anterior.

2.5. Planteamiento de la problemática específica

La transformación de la práctica se inicia con la necesidad del docente de solucionar en un momento dado las problemáticas que se le presentan. (Cecilia Fierro, 2010). Por tal motivo el campo de estudio en el que centraré mi intervención se refiere específicamente a los problemas de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación.

En el capítulo anterior se mencionaron los propósitos establecidos en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III que se cursa en el cuarto, quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, conforme el Plan de Estudios 1997, sin embargo es necesario puntualizarlos nuevamente para efectuar un análisis más profundo. Estos son, que los estudiantes normalistas:

- *Estudien y comprendan algunos de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación.*
- *Conozcan las ideas y propuestas que los educadores de mayor influencia han planteado en torno a la formación sistemática de las nuevas generaciones.*
- *Expliquen el origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época y la diversidad con que se expresan.*

Lograr estos propósitos tiene las siguientes implicaciones: al tratar un número reducido de temas de momentos relevantes del desarrollo histórico de la educación, se hace necesario el manejo de contenidos históricos tanto conceptuales como procedimentales por parte de los alumnos para poder entender el entorno social y cultural en el que surgen y se aplican dichas ideas para poder identificar las finalidades, organización y medios que caracterizaron dichas prácticas. Lo que le permitiría al docente en formación identificar las relaciones que esas prácticas e ideas tienen con las creencias y valores dominantes en la sociedad de su tiempo, con los procesos de continuidad o de ruptura social, con el poder y los conflictos políticos e ideológicos.

El seminario exige un conocimiento más profundo y el ejercicio de la comprensión histórica y al no contar con él, se traduce en revisar temas aislados sin relación común identificando las ideas de los autores, sin lograr explicar la relación que tienen dichos contenidos con su formación y su quehacer docente. Por lo que ellos entienden a la asignatura como una serie de recetas para aterrizar en su práctica en el mejor de los casos.

Por lo tanto, lograr los propósitos de la asignatura, depende del saber histórico con el que cuentan los estudiantes normalistas y en la vía de los hechos, no logran explicar qué relación tienen las temáticas propias de la asignatura con su contexto histórico y con su presente. Por ejemplo, no logran dar significado a las ideas pedagógicas de John Dewey ya que no conocen el contexto socio-histórico en el que surgen y como impacta éste en las concepciones del autor. No comprenden por qué se deben estudiar contenidos de historia de Estados Unidos durante el período del progresismo estadounidense e incluso comentan que no saben por qué tienen que estudiar historia en una materia de pedagogía. Esta falta de conocimiento dificulta aún más la comprensión de la vinculación entre proyectos y

experiencias de distinta época, que representan perspectivas pedagógicas o culturales diferentes, con los fenómenos educativos actuales, por lo que no valoran más objetivamente su importancia (SEP, Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I.II.III, 1997 c).

Entonces me pregunto **¿Cómo podrá lograr los propósitos planteados por el programa de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, el estudiante que no sabe determinados momentos relevantes de historia universal y no entiende por qué tiene que estudiarla en una asignatura que considera de carácter pedagógico?**

En la BENM, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, establece que *“El conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan estrechamente en los programas de estudio evitando la separación entre la disciplina y la didáctica”*.

Sin embargo, en lo que respecta específicamente al aprendizaje de la historia, desafortunadamente dentro de la Licenciatura no existe una asignatura dedicada al conocimiento tanto de Historia Universal como de Historia de México, incluso en la asignatura de Historia y su Enseñanza, se establece que:

“El programa tiene como eje el estudio de los problemas y retos que implica enseñar historia a los niños; a partir de estos problemas se revisan algunos hechos o periodos de la historia de México, pero no es materia de este curso el estudio sistemático de la disciplina; en este caso se parte de reconocer que los estudiantes, durante su formación previa, han adquirido conocimientos básicos acerca de la misma y que, además, han tenido oportunidad de repasarlos durante los cursos de La Educación en el Desarrollo Histórico de México. También es importante recordar que los estudios de licenciatura constituyen solamente la formación inicial y que a partir del interés, las inquietudes y las preguntas que se generen con los cursos de Historia y su Enseñanza, los estudiantes ampliarán por cuenta propia sus conocimientos acerca de la historia de la entidad donde viven y de nuestro país. (SEP, Programas y

materiales de apoyo para el estudio. Historia y su Enseñanza I y II, 1997 b, pág. 11 y 12).

Como se puede observar, el enfoque del programa de Historia y su Enseñanza, reconoce que el curso no es para abordar los saberes conceptuales de la disciplina, sólo se centra en las estrategias para su enseñanza. Situación que en la realidad se manifiesta como una dificultad a superar por parte de los docentes en formación ya que no cuentan con dichos conocimientos, en el mejor de los casos aprenden cómo enseñar, pero no saben qué. “Se han hecho muchas revisiones, propuestas e innovaciones en el terreno de la didáctica de la historia, sin embargo, cualquier reformulación de contenidos, propuesta de métodos novedosos o dotación de medios de enseñanza estará condenada al fracaso si los docentes no poseen conocimientos disciplinarios” (Arredondo López, 2006)

El saber histórico es fundamental para cualquier docente, pero no la historia memorística de fechas y acontecimientos cronológicos, un docente que no adquiera los conocimientos básicos de la ciencia y de la disciplina difícilmente podrá entender cuál es su función social. Por tanto creo que el desarrollo de las competencias docentes queda trunco si los docentes en formación no consolidan un pensamiento histórico, que según Andrea Sánchez Quintanar (2002) “es justamente la relación que se establece entre el pasado y el presente en las formas de enseñanza-difusión, lo que conduce a lograr el propósito fundamental del conocimiento histórico”, lo que se traducirá finalmente en la consolidación de una conciencia histórico social, gracias a la cual el docente podría entender los rasgos del escenario social, político, económico y cultural mundial actual; podrá entender el modelo llamado neo-neo; es decir, el neoliberalismo neoconservador, que se caracteriza por una ciudadanía tímida, acrítica, fragmentada y consumidora (Rigal, 2004) lo que se traduciría en comprender que es una tarea social, la construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido.

Por lo tanto es función del profesor, “ser un actor social que amasa tradiciones y experiencias, desarrolla sensibilidades, actitudes, sentimientos y razonamientos, quienes leen, traducen y resignifican lo que se les dice” (Romero, 2007).

2.6. Informe del instrumento diagnóstico

Para confirmar la problemática detectada con los alumnos en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II, se aplicó un instrumento diagnóstico (Anexo 4), específicamente a los alumnos del grupo 3^o4 del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Dicho instrumento se divide en ocho apartados:

En el primer apartado titulado “datos de identificación”, se rescata la siguiente información: de 18 alumnos cuatro son hombres catorce mujeres, situación que nos habla del hecho de que la profesión de docente en educación primaria está en manos del sexo femenino. Es interesante observar que ningún alumno vive en la Delegación Miguel Hidalgo, 10 de ellos radican en Iztacalco, Gustavo A. Madero, Iztapala, Xochimilco, Álvaro Obregón; mientras que 8 alumnos vienen de los siguientes municipios del Estado de México; Texcoco, Netzahualcóyotl, Metepec, Naucalpan, Ixtapaluca, Tlalnepantla. La estudiante que viene de Texcoco llega tarde a la sesión, argumenta que no existe transporte a la hora que tiene que salir de casa para llegar a las 7:30 por lo que se le hace tarde. Todos registran teléfono celular y 16 en casa. Todos cuentan con correo electrónico y 16 de ellos son originarios del D.F.

El apartado dos se titula “datos personales” en el cual manifiestan que los tiempos que dedican para trasladarse a la escuela, son los siguientes: 10 de ellos tardan de una a dos horas para llegar, mientras que los restantes de 15 minutos a una hora, realmente es mucho tiempo el que tienen que invertir para trasladarse a la escuela. Doce de los estudiantes de este grupo dependen económicamente de sus padres, dos medianamente, tres no dependen de sus padres, situación que se corrobora cuando se ubican 13 solteros, cuatro casados y una persona en unión libre. Dentro de los cuales cuatro personas reportan que tienen un hijo. Y las mismas cuatro reportan que trabajan menos de 20 horas a la semana, los demás hablan de que han trabajado pero actualmente no trabajan. Esta situación implica la posibilidad de trabajar con un grupo en donde la mayoría está dedicado al estudio.

Fortalecidos por el hecho de que 10 alumnos viven en familias integradas por sus padres y hermanos, sólo dos viven con su mamá, tres con el cónyuge, tres con familiares. La constitución familiar se caracteriza por estar integrada por tres personas en seis

alumnos; cuatro personas en 7 alumnos; una familia integrada por 5 personas; dos familias de seis personas; una de 7 y otra de ocho personas. Se puede observar que son familias pequeñas entre tres y cuatro personas, con ingresos entre los cuatro y ocho mil pesos mensuales. Tres alumnos tienen padres maestros, los demás son empleados, comerciantes, amas de casa.

En el apartado tres titulado, datos de la vivienda, doce alumnos tienen casa propia cuatro alquilan y dos viven en casa prestada. Solamente un alumno habla de que el techo de su casa es de lámina. Las demás son de concreto, mosaico y uno con loseta.

En el apartado cinco titulado equipamiento doméstico me interesa resaltar que 15 alumnos cuentan con computadora personal y tres no tienen. De estos 10 cuentan con internet y 8 no tienen este servicio en casa. Sin embargo todos tienen correo electrónico lo que implica que acceden al servicio por otras vías.

Con respecto a los recursos con los que cuentan para realizar sus estudios, en el apartado cinco, se rescatan los siguientes resultados: dos personas reportan que a veces tienen recursos para transporte, para libros, para reinscripción y nunca tienen dinero suficiente para comer en la escuela o para actividades recreativas y culturales; cinco reportan que tienen para transporte la mayoría de las veces, así como algunas veces tienen para libros, inscripción o reinscripción, casi nunca para comer o para actividades recreativas; los doce restantes mencionan que siempre tienen dinero para el transporte y la mayoría de las veces tienen para libros, actividades recreativas, comer o reinscripción. Ni un solo alumno reporta tener los recursos suficientes para realizar sus estudios. Sin embargo, a pesar de los resultados 16 se consideran de la clase media y uno se considera de la clase media baja y una persona de la clase baja.

Con respecto al uso del tiempo libre, un alumno menciona que estudia una segunda carrera en Ciudad Universitaria, pedagogía; mientras que los otros escuchan música, leen, ven la tele, cuidan a sus hijos o conviven con su familia. Doce de ellos dedican a la televisión entre dos y tres horas, los programas que más ven son series; sólo una persona menciona que ve la televisión de tres a cuatro horas y una de cuatro a 5 horas; tres mencionan que ven la tele de 10 minutos a una hora, una persona no contestó.

Diecisiete alumnos mencionan que no pertenecen a ninguna comunidad académica ni de amigos, sólo una persona menciona que pertenece a “RODAMAR”. En cuanto al

último libro que leído mencionan los siguientes: Colorín colorado, este cuento no ha terminado, dos personas; Labios pintados de color carmín; El bardo; Los ojos de mi princesa; Los cuatro acuerdos; Harry Potter y las reliquias de la muerte; Ángeles y Demonios y Los Árabes; Hablando sola; El Alquimista; Angelology. El libro de las generaciones; El diario de Ana Frank; Principito, dos alumnos; Por qué a mí; Didáctica Magna, dos personas no contestaron. Es importante observar que la mayoría de los textos son novelas. Sólo el alumno que estudia pedagogía en la UNAM, menciona que leyó a Comenio. Además por la diversidad de títulos me parece que no existe un fomento sistemático de lectura de obras completas en la Normal.

Con respecto a cómo se enteran de las noticias el mayor número de menciones lo obtuvo la televisión y el radio en tercer lugar internet, en cuarto el periódico y finalmente por amigos y familiares. Doce alumnos mencionan que se enteran diariamente de las noticias mientras que seis mencionan que sólo en algunas ocasiones.

Con respecto al historial académico en el apartado número siete los resultados son los siguientes: Los alumnos estudiaron su educación primaria, secundaria, bachillerato y Normal en instituciones de educación pública. El grupo se caracteriza por tener los siguientes promedios: Primaria 9.1 Secundaria 9.1 bachillerato 8.3, Normal 8.7. Dos alumnos adeudan ciencias naturales. Con respecto al conocimiento de los rasgos del perfil de egreso 8 alumnos no contestaron, y sólo una alumna conoce los cinco rasgos del perfil de egreso. Los restantes tratan de hablar sobre rasgos de manera general como planear, cumplir con las necesidades educativas de la educación básica, tener un promedio mayor a 7.5 en bachillerato, conocer planes y programas, habilidades en comunicación, investigación y adaptación, resolución de problemas en circunstancias espontaneas, autocrítica. Conocer el perfil de egreso permite a los alumnos identificar el por qué y para qué de los contenidos abordados durante la formación inicial, cuando no se tienen presentes es difícil autorregular la formación profesional.

La asignatura con más menciones como favorita fue observación de la práctica con seis menciones; Ciencias Naturales con 5 menciones; Matemáticas 2; Bases Filosóficas 2; Educación Física uno: Desarrollo Infantil uno y ninguna asignatura una persona. Sólo dos personas se interesaron por el área de sociales y ninguna por el Seminario ya que no le encuentran significado para su formación.

Con respecto a la forma de trabajo el semestre anterior en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación fue por medio de exposiciones y participaciones de lecturas de libros e internet. Situación que se traduce en los continuos problemas a los que me enfrento en mi quehacer cotidiano. La asignatura está planteada como seminario, en donde el alumno debe comprometerse a leer la bibliografía básica y la complementaria con el objeto de debatir, cuestionar y llegar a conclusiones de forma grupal. Si el alumno se acostumbra a recibir una antología que posteriormente leerá y expondrá, se anulan habilidades intelectuales necesarias como el manejo de información, el desarrollo de un pensamiento crítico. Aunado a esta situación el hecho de no conocer el perfil de egreso, y de no manifestar agrado por la asignatura, situaciones que fortalecen la falta de significado y sentido de la asignatura para los docentes en formación.

En el apartado ocho, específico de historia, se les pregunto ¿Para ti que es la historia? las respuestas fueron las siguientes:

La historia es:

- *Es el estudio del pasado para comprender el presente.*
- *Es el conocer el pasado de acontecimientos para poder comprenderlos en el presente.*
- *Es una ciencia que estudia los acontecimientos más importantes de nuestro país.*
- *Ciencia que estudia los hechos que nos ayudan a comprender el presente basándonos en el pasado.*
- *Es lo que me habla y acerca a mis raíces me informa y da a conocer el proceso de evolución, problemas, cambios, etc. por el cual ha pasado la sociedad el hombre y su contexto.*
- *La disciplina que estudia los hechos en el tiempo para conocer el pasado comprender el presente y tener un panorama de un posible futuro.*
- *Son antecedentes que nos ayudan a vivir el presente y comprender el pasado.*

- *Es la evolución en lo sucedido en un país.*
- *Estudio de hombre que vuelve como necesidad de tratar de comprender los hechos sucedidos y en un contexto determinado.*
- *Hechos pasados importantes de una generación o vida de la humanidad.*
- *Son todos aquellos hechos pasados parte de un individuo de una sociedad y del mundo que lo hacen ser lo que es hoy y va marcando el futuro.*
- *Son todos aquellos hechos pasados parte de un individuo de una sociedad y del mundo, que lo hacen ser lo que es hoy y va marcando el futuro.*

Como se puede observar la mayoría de ellos establece la necesidad de conocer el pasado para comprender el presente.

La siguiente pregunta fue ¿Qué es un hecho histórico?, las respuestas fueron las siguientes:

- *Es un suceso que repercute a través del tiempo*
- *Son hechos relevantes en el transcurso de la historia que trasciende en la época actual.*
- *Un suceso que ha tenido gran impacto en una etapa de la vida de una sociedad.*
- *Es un suceso que de alguna manera sobresale en nuestro pasado.*
- *Movimiento que deja huella en el presente.*
- *Es un acontecimiento que paso en un determinado periodo.*
- *Un suceso que por su importancia forma parte importante de la historia.*
- *Son acontecimientos del pasado que repercuten en el presente.*
- *Un acontecimiento que causa un cambio drástico en el proceso de un pueblo o sociedad (nacional o internacional).*
- *Acontecimiento que trasciende.*

- *Suceso que marca la identidad de un lugar o sociedad.*
- *Un suceso pasado que hizo que cambiara el rumbo de un país.*
- *Un evento que ya haya pasado y que hay que evidencia de tal hecho (un testimonio o prueba).*
- *Es un suceso o acontecimiento que marca un cambio, es decir, tiene una o más consecuencias en la sociedad.*
- *Acontecimiento que marca una etapa del desarrollo social.*
- *Un evento del pasado con relevancia para la o las sociedades por tener impacto en diversos ámbitos.*

Es interesante observar, como no todos consideran que repercute hacia el presente, generalmente lo ubican en el pasado y le dan importancia por el impacto o cambio que genera. Es decir, se mantiene la idea de hecho histórico como acontecimiento político o militar.

La siguiente pregunta fue ¿Para ti, qué es la historia de la pedagogía y la educación?, las respuestas fueron:

- *El estudio de los procesos educativos a través del tiempo, contexto y estructura.*
- *Estudia eventos en el ámbito de la enseñanza y su cambio en el tiempo así como la misma concepción de estos términos.*
- *Los cambios que ha habido tanto en la pedagogía como en la educación gracias a lo que pido haber pasado antes.*
- *Los hechos o acontecimientos que hicieron que evolucionara la educación.*
- *El desarrollo y la evolución que ha tenido la educación a través del tiempo.*
- *Son todos aquellos acontecimientos que han influido el desarrollo intelectual, moral y ético de hombre desde que apareció hasta la actualidad.*

- *El proceso que ha tenido la educación y sus métodos de enseñanza a nivel mundial (en distintos países) y la influencia que recibe México.*
- *La que se encarga de mostrarnos a los pedagogos que aportaron algo importante a la educación y que aún se aplica.*
- *El pasado o las bases que han formado a la educación como hoy la conocemos.*
- *Son todos los sucesos que han quedado en el pasado y que han ido construyendo lo que es la pedagogía y la educación.*
- *Se enfoca en los movimientos que tienen que ver con la educación, el cómo surgió, los tipos de educación y escuela que hay.*
- *Es una ciencia que estudia el desarrollo y acontecimientos importantes de ambas y el cual te sirve para comprender más de los problemas de educación que hay en el país.*
- *Los hechos importantes dentro del margen de aprendizaje mediante técnicas que facilitan el aprendizaje.*
- *Hechos históricos que han marcado su estructura.*
- *Desarrollo de estas dos disciplinas, mediante estudios, evaluaciones y evoluciones.*
- *Son las técnicas de enseñanza. (dos alumnos)*

Se puede observar, como la mayoría de los estudiantes, construyen su concepto a partir de la experiencia que han tenido con la asignatura, lo cual nos muestra que no cuentan con una concepción adecuada del campo de estudio de la Historia de la Pedagogía y la Educación.

Al preguntarles ¿Te gusta estudiar la historia, explica tu respuesta?, mencionan que sí, once de ellos, dentro de estos dos hablan de una historia dinámica y no memorística; así como los restantes siete mencionan que no les gusta la historia, que les aburre, situación que habla de la forma en la que han aprendido. Es necesario recordar que ninguno la anotó como asignatura de su agrado.

En la pregunta ¿Para ti qué relación existe entre saber historia y aprender historia de la pedagogía y la educación?, responden lo siguiente:

- *Es una razón por las nociones históricas, ubicar temporalmente un hecho y dentro de ese mismo contexto los hechos educativos y pedagógicos.*
- *El saber son conocimientos que ya se tienen y aprender es recordar y adquirir nuevos de éstos.*
- *La historia es general y la de la pedagogía y la educación es una parte de esta historia, es profundizar más en un punto.*
- *Que las dos nos permiten conocer y saber mejor los elementos de nuestra formación.*
- *Saber no es meternos a fondo o saber lo que paso solo sabemos que paso y ya. Aprender historia es retomar todo, conocerlo a fondo, los por qué y qué produjo.*
- *Que ambas se retoman a sus inicios y a los cambios a través del tiempo.*
- *Tienen relación en algunos datos como relación en periodos y algunos años.*
- *Ambas van de la mano porque ambas son hechos pasados sólo que una referida a pedagogía y educación.*
- *En que las dos nos dan a conocer procesos para comprender lo que vivimos en la actualidad.*
- *Considero que si lo aprendes es porque existió un razonamiento.*
- *Como lo había dicho antes es importante conocer los antecedentes.*
- *Porque la historia se relaciona con la evolución de la pedagogía y lo sucedido ya que es parte de lo que pasa en el mundo.*
- *Saber lo que se relaciona entre estas dos materias.*

- *Saber historia general nos facilita la comprensión y desarrollo de la historia pedagógica.*
- *Que la historia de la pedagogía y la educación es parte de la historia general, los diferentes cuentos de ambas se han influenciado entre sí.*

Esta pregunta nos permite ver cómo no existe una comprensión de la relación que existe entre la Historia y la Historia de la Pedagogía y la Educación, incluso tres alumnos no contestaron la pregunta. Muchos coinciden con la noción de pasado, pero realmente se observa que nunca han significado su relación.

Cuando se les pregunta *¿Para ti cuál es la importancia de estudiar Historia de la Pedagogía y la Educación en la Normal?*, los estudiantes dan las siguientes respuestas:

- *Es importante en la formación docente ya que resulta un conocimiento que solidifica su valor profesional y sustenta respuestas a problemas actuales (alumno que estudia pedagogía en C.U.) En esta respuesta se observa que el alumno tiene claro cuál es el principal objetivo del estudio de la asignatura.*

Las siguientes respuestas tienen elementos rescatables:

- *Es importante para poder entender el desarrollo que ha llevado a cabo con el paso del tiempo, poder comparar y analizar cómo es la educación que tenemos ahora y de donde salió.*
- *Conocer otro tipo de pedagogía para tener más herramientas en mi formación y aplicarlas en mi labor docente.*
- *Me ayuda a valorizar más mi profesión y a entenderla mejor.*
- *Conocer el pasado, entender el presente y poder diseñar estrategias que nos faciliten el proceso enseñanza aprendizaje en la práctica escolar y profesional.*
- *Sumamente importante, es necesario conocer las ideas pasadas para guiarlas y proponer nuevas formas de educación en este presente y hacia un futuro.*

Las siguientes preguntas nos hablan de una falta de comprensión de la asignatura, es importante mencionar que para el quinto semestre de la licenciatura, los estudiantes han cursado la asignatura de *Historia de la Educación en México e Historia y su enseñanza I*.

Por lo que sus conceptos deberían ser más sólidos, sin embargo no se observan dichos conocimientos:

- *Para estar informada sobre lo ocurrido en la escuela donde me estoy formando como profesora.*
- *Es importante porque, para saber o tratar este tema en la actualidad o cualquiera se debe fundamentar.*
- *Porque es la base de conocimientos para poder estudiar y desarrollarnos en el ámbito de trabajo.*
- *Lo importante es conocer y sobre todo aplicar de la mejor manera.*
- *Estudias los principios básicos para mejorar la práctica docente.*
- *Pues conocer lo aportes, la conducta de los niños y todo lo que ha influido en las escuelas. Es básico conocer las ideas de los pedagogos y sus aportes.*
- *De entender y comprender mejor cómo fue cambiando la educación en cada país así como aprender que pensaban en años anteriores de la educación.*
- *Que así sabemos cual método de enseñanza preferimos elegir mediante lo sucedido antes. Llegamos preparados con los niños con respecto a la historia.*
- *Estudias los principios básicos para poder mejorar tu práctica docente.*
- *Porque es donde nos formamos y son materias primordiales.*
- *Dos personas no contestaron.*

Al preguntarles *¿Cuáles son las nociones que debemos tomar en cuenta para estudiar y aprender historia?*, las respuestas fueron las siguientes:

- *Temporalidad, espacialidad, empatía, causalidad, entre otras.*
- *Temporalidad, espacio, causalidad, sujetos de la historia y empatía.*
- *Causa-efecto, temporalidad, espacio geográfico.*
- *Temporalidad, empatía y espacialidad.*
- *Empatía, temporalidad, espacialidad.*
- *Espacio- tiempo.*
- *Espacialidad, temporalidad*
- *Tiempo y espacio histórico.*
- *Tiempo y espacio.*
- *Tiempo y espacio y lugar de los hechos.*
- *El tiempo, sucesos, acontecimientos de importancia, causa-efecto.*

- *La noción temporal y la noción espacial, que ambas se relacionan para aprender historia.*
- *Fechas, lugares y personajes.*
- *Origen, por qué, cuándo, qué de la historia.*
- *La cronología, temporalidad, espacio, causa-efecto.*
- *Conocer la fuentes históricas, distinguir los hechos históricos mucha imaginación, interés en la historia (no aburrida)*

Es importante observar como los estudiantes no tienen claras las nociones que se deben fortalecer en la enseñanza de la historia, inclusive uno no contestó, mientras que hay quien se circunscribe dentro de una enseñanza memorística con una historia positivista al hablar de fechas, lugares y personas.

Cuando se les cuestionó ¿De la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, menciona el tema que consideraran más importante y explicará el por qué?, contestaron lo siguiente:

- *La imprenta, por la creación de la enciclopedia y los libros para acercar los conocimientos y dejarlos plasmados para la humanidad y sus ciencias.*
- *Educación en Grecia. Porque la formación que se les impartía era integral. Estaba conformada por aprendizajes y deportes.*
- *Conocer la manera en la que se trabajó en otros países la educación básica.*
- *La educación en México.*
- *La historia de la pedagogía (los inicios) porque es la base de el entendimiento de la misma.*
- *Los métodos de enseñanza en diferentes países, porque podemos comparar y utilizar algunos de ellos.*
- *Cómo es la educación en otros países así como en Grecia, E.U. etc. Porque vemos con qué método se trabaja en cada uno de ellos.*
- *Los aportes de los pedagogos aplicados algunos en la educación en México.*
- *Historia en la educación Española, porque se parece mucho ese sistema al de nuestro país.*
- *Las distintas corrientes pedagógicas como Montessori, Juan Bosco y Freinet ya que nos permite conocerlos así enseñar con intención.*

- *Orígenes de la educación en México (conceptos)*
- *No puedo especificar uno en sí, más bien para mí fue importante saber de la pedagogía comparada porque resulta de un análisis informativo del nuestro.*
- *Seis alumnos no contestaron la pregunta.*

Es importante observar cómo sólo los dos primeros alumnos contestaron adecuadamente la pregunta refiriéndose a los temas vistos en el Seminario I, los demás alumnos no tienen idea de las temáticas abordadas en el Seminario, situación que me parece muy preocupante, porque no es posible que de un grupo que abordo la asignatura durante un semestre no identifique ni siquiera los temas estudiados, mucho menos me hablaran de su contexto histórico ni de la importancia para su formación. Es decir, no se logran los propósitos del programa.

Otra pregunta que resulta importante resaltar es la siguiente ¿Cuál es la importancia de estudiar la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación?, las respuestas fueron:

- *Conocer esos momentos clave en la historia de la educación que nos han situado en la actual realidad educativa.*
- *Analizar, comparar y comprender el desarrollo de la educación para entender la educación actual.*
- *Poder entender la situación actual de la educación en nuestro país y conocer la influencia que han tenido otros países y así utilizar alguna estrategia de las utilizadas en otros tiempos.*

Estas respuestas son las que de alguna manera se acercan a los propósitos del Seminario, sin embargo son más los alumnos que responden con concepciones erróneas de la asignatura, con lo que se puede observar lo que han aprendido en la misma, que obviamente no tiene que ver con sus propósitos:

- *El fundamento teórico que se lleva de la mano con el trabajo en la escuela primaria.*
- *Aprender y aplicar los temas.*
- *Para saber el tipo de educación que se imparte en otros países y darnos cuenta que en algunos casos es similar a la de México.*
- *Aprender nuevos conceptos educativos en el mundo.*

- *Para comprender un poco más algunos datos importantes de ambas.*
- *Conocer más sobre pedagogía ya que es vital para nuestra carrera como docentes.*
- *Adquirir más herramientas, conocer más pedagogías, tipos de sociedad y culturas de esto puedo tomar mucho para mi labor como docente.*
- *Conocer las corrientes y sus avances.*
- *Para conocer nuestro ámbito de estudio y trabajo.*
- *Es importante ya que así podemos tener información, sobre los hechos que han marcado la evolución de la educación en México con las influencias de otros países y sus sistemas educativos.*
- *Solidificar el conocimiento y tener un rasgo más profesional de la licenciatura.*
- *Podemos conocer los cambios realizados con anterioridad a los programas.*
- *Conocer sobre otras técnicas de enseñanza.*
- *Conocer y aprender sobre las técnicas de la enseñanza en la educación.*

Finalmente se les pidió que describieran cómo trabajarían una clase en la que abordarían el tema de Grecia Clásica, para los alumnos de primaria, considerando recursos, actividades y evaluación. Es importante mencionar que en el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, el primer tema es “La educación de los niños en la Atenas clásica (entre los siglos VI y IV a. de C.)

Los jóvenes responden con una serie de actividades desde ir a enciclopedia, rally, debate, cuestionarios, imágenes, sin embargo, ninguno refleja en su actividad, el conocimiento específico sobre qué temáticas específicas abordaría del tema. No hablan de las constantes de la historia, ni de las nociones de la historia. Es decir, no se observa que tengan el conocimiento de la historia de Grecia, sobre las polis, incluso ninguno hizo referencia, al hecho de abordar sólo las características de Atenas, lo que me indica que no fue abordado, el tema, esta conclusión se refuerza con la pregunta que se refiere a los temas del Seminario I, la cual tampoco lograron contestar.

Este instrumento diagnóstico, responde al hecho de establecer las características del referente empírico directo del maestro de historia, es decir, el aula y sus alumnos. Los alumnos son parte de un contexto social que implica problemáticas diversas. La tarea del docente es conocer las características estructurales, políticas y sociales que surgen del

contexto propio de los estudiantes y que impactan en la relación pedagógica cotidiana del aula. Sin embargo, dicha tarea debe sustentarse en explicaciones teórico-conceptuales y no sólo en referentes empíricos, ya que una inadecuada lectura de la realidad facilita el anquilosamiento de las condiciones de trabajo en el aula.

Por lo tanto, identificar los elementos estructurales que conforman las dinámicas sociales y los procesos de interacción que impactan dentro del aula, permite tomar decisiones para realizar una transposición didáctica que incida en el aprendizaje del conocimiento científico; en este caso, del conocimiento histórico en el aula.

Definir el paradigma de análisis interpretativo implica tener claro que existen diferentes autores que abordan diversas perspectivas científico-humanistas para analizar los contextos y problemas de la sociedad actual, con el propósito de explicar las dinámicas humanas del presente y crear fuentes críticas; ya sea justificando y hablando de las bondades del presente o elaborando fuertes críticas.

Por lo tanto es una necesidad de este documento definir las posturas teóricas que permiten tener una actitud científica dentro del aula, así en las siguientes líneas se caracterizará a las metáforas de *modernidad líquida* o *sociedad de riesgo*.

Pero, para poder entender estas posturas, es necesario explicar la categoría conceptual de la globalización, concepto que se incluye dentro del nuevo currículo, con el objetivo de explicar a los estudiantes las características, ventajas y desventajas del mundo globalizado. La literatura científica que existe en torno a este constructo conceptual es variada y extensa; sin embargo, para fines de análisis, apelo a autores como Immanuel Maurice Wallerstein, Gilles Lipovetsky, Zygmunt Bauman.

Wallerstein es el principal constructor y promotor de la perspectiva teórica del “*análisis de los sistemas mundo*”. Preocupado por el estudio de los problemas de su presente desde una perspectiva histórica, define la globalización como el mecanismo que genera toda una red de intercambio sobre una superficie de territorio, en la que no sólo se habla del intercambio económico, sino también social, cultural, etcétera, el cual ha tenido consecuencias humanas, tales como el cambio en la concepción de Estado, en la economía, en las personas y por lo tanto en la ideología. Es un fenómeno global, pero desigual, que tiene su origen desde el siglo XVI, el cual no logra ser explicado por la mayoría de la población debido a la falta de un pensamiento histórico.

La tarea del aprendizaje de la historia, en este contexto, implicaría *orientar y dirigir el pensamiento de los individuos sociales para que comprendan y hagan suya la idea de que su persona no es una hoja al viento, su identidad personal no es una dirección electrónica: ellos son sujetos en la historia y no simples objetos [...] productores de ganancias o consumidores de bienes y servicios* (Sánchez Quintanar, 2006).

La tarea no es sencilla. Basta remitirnos a la interpretación que Lipovetsky (2003) realiza al hablar de *la era del vacío*, dentro de un nuevo estadio histórico del individualismo. Él sostiene que después de la Segunda Guerra Mundial se dio fin a la idea de una historia basada en la sociedad de masas, que tenía un carácter más dinámico y organicista, la cual fue sustituida por un nuevo concepto basado en la personalidad narcisista producto de una sociedad de consumo, que se caracteriza por el individualismo, el sinsentido, la disfunción social y el no pensamiento crítico. Los actores sociales que representan el vacío se caracterizan por vivir para sentir y creen e interiorizan que son parte de una sociedad y un contexto que los hace jóvenes y felices para siempre; no les interesa la historia, la política, el cambio social, las ideologías; sólo existen para consumir, ser y hacerse merecedores de bienes y mercancías diversas. *Esta visión de la vida tan desoladora, en parte, responde a un arquetipo y al sinsentido de ubicarnos dentro de un tiempo sin duración, un espacio sin identidad y una historia sin sujetos, sin el reconocimiento real de las homogeneidades o diferencias culturales* (Sánchez Quintanar, 2006).

Cuántas veces escuchamos en el aula, a nuestros alumnos expresar, “para qué me sirve la historia.” Urge identificar el sentido de la historia para explicar nuestra verdadera condición humana. Condición humana que se explica por medio de la metáfora utilizada por Zigmunt Bauman (2003) cuando habla de la *modernidad líquida*, al comparar las formas de vida con la fluidez o liquidez, ya que la palabra de moda es “cambio”.

Resultado de dicha comparación es la tipificación de una forma de vida que se caracteriza por la precariedad de vínculos humanos dentro de una sociedad individualista y privatizada, con un carácter transitorio y volátil en sus relaciones por el vínculo sin rostro que ofrece la *Web*.

Parece ser un tiempo sin certezas, donde los hombres que heredaron los derechos emanados de la Ilustración dejan de entenderlos como tales y los resignifican como una

obligación sin sentido, la cual no influye de manera determinante en la previsión del futuro, porque éste no existe, sólo existe el aquí y ahora; por lo tanto, si no existe el futuro, mucho menos existe el pasado y mucho menos se resignifica el presente para actuar en él.

Interpretar el contexto histórico social actual por medio de estas miradas, nos permite construir certezas dentro de nuestro propio contexto y, mejor aún, entenderlo en la complejidad que representa.

Es claro que el sistema político y económico implantado en nuestro país desde la década de los ochenta responde al neoliberalismo. Categoría económica que explica la globalización y sus lógicas de mercado. Las decisiones que en materia de política de Estado toma nuestro gobierno, agudizan las necesidades del contexto complejo en el que vivimos, ya que éstas responden a los requerimientos de países económicamente más poderosos, que nos ven como mercado potencial para sus mercancías, las cuales son producto del desarrollo científico y tecnológico del que son dueños. Pero, claro, no podremos convertirnos en su mercado mientras no estemos convencidos de la necesidad imperante de consumir sus productos, además de saber usarlos. Por ello no es casualidad que las categorías económicas se traspongan a la educación y que se generen reformas educativas que respondan al discurso de adaptarnos a una sociedad cambiante.

Es necesario entender que nuestra realidad es compleja y que se requiere de una reflexión y acción científica dentro de las aulas para lograr una mejor condición de vida. En este contexto, es necesario reflexionar ¿Cómo enseñar historia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?

2.7. Delimitación del problema de intervención.

Una vez que se ha planteado la problemática e interpretado el instrumento diagnóstico, en el siguiente apartado se delimitará el problema de intervención. Por lo que se hace necesario puntualizar nuevamente en el hecho de que en la BENM el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, establece que *“El conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan estrechamente en los programas de estudio evitando la separación entre la disciplina y la didáctica”*.

Sin embargo, en lo que respecta al aprendizaje de la historia desafortunadamente dentro de la Licenciatura no existe una asignatura dedicada al conocimiento tanto de Historia Universal como de Historia de México, y en la asignatura de Historia y su Enseñanza no se considera dicho propósito ya que el enfoque del programa, reconoce que el curso no es para abordar los saberes conceptuales de la disciplina, sólo se centra en las estrategias para su enseñanza. Situación que en la realidad se manifiesta como una dificultad a superar por parte de los docentes en formación ya que no cuentan con dichos conocimientos, en el mejor de los casos aprenden cómo enseñar, pero no saben qué.

“Se han hecho muchas revisiones, propuestas e innovaciones en el terreno de la didáctica de la historia, sin embargo, cualquier reformulación de contenidos, propuesta de métodos novedosos o dotación de medios de enseñanza estará condenada al fracaso si los docentes no poseen conocimientos disciplinarios” (Arredondo López, 2006)

Por tal motivo los propósitos establecidos en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III que se cursa en el cuarto, quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, conforme el Plan de Estudios 1997 son de difícil acceso para los docentes, ya que como se había establecido, los propósitos que persiguen estos seminarios son, que los alumnos normalistas:

- *Estudien y comprendan algunos de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación.*
- *Conozcan las ideas y propuestas que los educadores de mayor influencia han planteado en torno a la formación sistemática de las nuevas generaciones.*
- *Expliquen el origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época y la diversidad con que se expresan.*

Resulta reiterativo, pero es importante mencionarlos ya que como explica el programa:

Para lograr estos propósitos, en cada programa se tratará un número reducido de temas. Los estudiantes tendrán así mejores posibilidades de entender el entono social y cultural en el cual surgen y se aplican las ideas educativas y de conocer las finalidades, la organización y los

medios que caracterizaron a las prácticas estudiadas. También podrán identificar las relaciones que esas prácticas e ideas tienen con las creencias y valores dominantes en la sociedad de su tiempo, con los procesos de continuidad o de ruptura sociales, con el poder y con los conflictos políticos e ideológicos.

Como se puede apreciar, la intención formativa del seminario es distinta a la que se persigue en un curso convencional de historia general de la educación o de las ideas pedagógicas, en el que se presentan panoramas históricos completos y secuenciales, aunque inevitablemente los temas sean tratados con superficialidad. En estos seminarios la selección de temas permite un estudio más profundo, el ejercicio de la comprensión histórica, combinando fuentes de información de distinto tipo y la reflexión sobre problemas y soluciones en el terreno educativo. (SEP, 1997c)

Como se puede observar el programa plantea una serie de propósitos, que dependen del saber histórico con el que cuentan los estudiantes normalistas.

Por lo tanto cómo podrá lograr los propósitos planteados por el programa, cuando el estudiante no sabe historia y no entiende por qué tiene que estudiarla en una asignatura que considera de carácter pedagógico, situación que se traduce en el hecho de no encontrarle significatividad; tanto a la relación que existe entre las ideas pedagógicas y el contexto histórico en el que surgen así como a la asignatura dentro de la comprensión de su realidad actual.

Por lo tanto los objetivos definidos no se han alcanzado en la realidad, por lo que la intervención tiene la finalidad de acercar al estudiante normalista al estudio de la historia de momentos relevantes, con el fin específico de consolidar en ellos un pensamiento histórico, que les permita comprender y explicar cómo el contexto histórico social determina las ideas pedagógicas, en determinado momento histórico.

El conocimiento de la historia es fundamental para cualquier docente, pero no la historia memorística de fechas y acontecimientos cronológicos, un docente que no adquiera los conocimientos básicos de la ciencia y de la disciplina difícilmente podrá entender cuál

es su función social. Por tanto creo que el desarrollo de las competencias docentes queda trunco si los docentes en formación no consolidan un pensamiento histórico, lo que se traducirá finalmente en la consolidación de una conciencia histórico social.

Por lo tanto ¿cómo podrán lograr los propósitos planteados por el programa, cuando el estudiante no conoce los procesos históricos que se relacionan directamente con el surgimiento de determinadas ideas pedagógicas o prácticas educativas?

Como se pudo establecer en el diagnóstico, los propósitos planteados por el programa, no se han alcanzado en la realidad, por lo que la intervención tiene la finalidad de acercar al estudiante normalista al estudio de determinados procesos históricos con el fin específico de consolidar en ellos un pensamiento histórico, que les permita comprender y explicar cómo el contexto histórico-social determina las ideas pedagógicas y por lo tanto comprender el sentido del saber de historia de la Pedagogía y la Educación por medio del desarrollo de su pensamiento histórico, lo cual será la tarea de la intervención.

Es necesario mencionar que la asignatura de Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación II, aborda las siguientes temáticas:

Tema I. El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet.

Tema II. La construcción de un sistema escolar público en los Estados Unidos a lo largo del siglo XIX.

Tema III. La educación primaria en Francia en la década de 1880. La organización de un sistema nacional como servicio público, laico, obligatorio y gratuito.

Tema IV. Modernización económica y científica y creación de un nuevo sistema educativo. Japón en la época Meiji 1868-1912.

De dichas temáticas, se considerará el primer tema para efectuar la intervención, por la relevancia histórica de la Revolución Francesa. Estudiar alguna temática histórica implica finalmente consolidar el pensamiento histórico en el estudiante, ya que esto le permitirá comprender las características económicas, sociales, culturales, políticas y educativas de un momento histórico determinado, comprendiendo las interrelaciones existentes en estos diferentes ámbitos, sin aislarlos para su estudio.

2.6.1. Problema de investigación:

¿Cómo elaborar una propuesta de intervención didáctica para construir habilidades de pensamiento histórico como herramienta para que los docentes en formación del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, logren explicar la relación del contexto socio-histórico de la Revolución Francesa con el proyecto de educación universal, laica y gratuita. La propuesta de Condorcet?

Objetivos:

General:

- ❑ Partiendo del programa de estudio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, identificar cuáles son las habilidades de pensamiento histórico que sirven como herramienta para que los estudiantes del 5° semestre de la LEP 1997, de la BENM, logren contextualizar socio-históricamente el proyecto de educación universal, laica y gratuita. La propuesta de Condorcet, durante la Revolución Francesa.

Específicos:

- ❑ Elaborar un instrumento de diagnóstico para identificar cuáles son los contenidos disciplinares y las habilidades procedimentales propias de la historia, con las que cuentan los docentes en formación, al iniciar el quinto semestre de formación inicial.
- ❑ Definir el marco teórico metodológico del aprendizaje-enseñanza de la historia.
- ❑ Identificar cuáles son las habilidades de pensamiento histórico, que deben construirse con la intervención educativa.
- ❑ Identificar cuáles son los contenidos temáticos de la Revolución Francesa que me permitan lograr los objetivos del tema 1 “El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet” en el programa de estudio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II.

- ❑ Analizar los objetivos del tema 1 “El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet” en el programa de estudio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II, para construir a partir de ellos una propuesta de intervención que fortalezca las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes del 5° semestre de la LEP 1997 en la BENM, como herramienta para comprender y contextualizar las ideas pedagógicas de Condorcet durante la Revolución Francesa.
- ❑ Consolidar el pensamiento histórico a partir de la aplicación de la propuesta de intervención.
- ❑ Elaborar instrumentos de evaluación para ser aplicados a los docentes en formación, que permitan identificar la pertinencia de la propuesta de intervención.

Como se puede apreciar, se ha cubierto el primer objetivo de la intervención, la aplicación e interpretación del diagnóstico se ha efectuado, por lo que en el siguiente capítulo se establecen los fundamentos teóricos que sustentan la intervención.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

La dimensión didáctica de la práctica educativa se maneja dentro de un marco teórico tanto como metodológico, por lo que en las siguientes líneas se definirán los referentes teóricos y metodológicos, que explican la noción de aprendizaje de la historia que sustenta mi propuesta de intervención. Considerando que todo docente de historia, debe saber; en primer lugar, cómo ha evolucionado el pensamiento historiográfico, con el objetivo de determinar qué historia es la que desea que sus alumnos conozcan, ya que si no se tiene dicha noción, el docente puede seguir instalado en la reproducción de una historia acartonada que exige la memorización; en segundo lugar, el docente debe conocer las propuestas que han existido con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la historia, para no adoptar acríticamente el actual modelo curricular por competencias y finalmente dentro de mi propuesta de intervención, existe un sentido muy particular, historia para qué dentro de una asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación.

Desarrollar estas tres intenciones es el propósito de este capítulo. Por lo tanto para sustentar teóricamente la propuesta de intervención iniciaré con un primer apartado, dentro del cual se explicará cómo se ha construido el conocimiento histórico a través del tiempo, deteniéndome particularmente en las últimas corrientes historiográficas que dan mayor sentido a la historia como ciencia.

3.1. Las diferentes caras de Clío. ¿Qué historia aprender?

La reflexión y acción científica para el profesor de historia debe partir del conocimiento de su ciencia.¹⁰ La primer tarea del docente de historia es comprender cómo ha ido evolucionando su ciencia a través del tiempo. La historia para consolidarse como ciencia ha transitado por una serie de reconceptualizaciones a través del tiempo que nos ubican en el

¹⁰ Entendiendo que la historia es una ciencia con sus implicaciones: objeto de estudio, metodología de investigación, pregunta a responder.

presente. Esta situación resulta ser importante porque existe una vinculación muy estrecha entre el pensamiento historiográfico y la forma en la que se ha enseñado.

Por lo tanto me parece importante realizar el ejercicio intelectual de mirar de manera general, la evolución del pensamiento historiográfico en el tiempo. Por lo que no se puede dejar de mencionar a Heródoto como “el padre de la Historia” quien escribió los *Nueve libros de la historia* y a Tucídides autor de la obra *Historia de la Guerra del Peloponeso*, en Grecia o a Tito Livio con su *Historia de Roma* y a Tácito con *Las historias*, historias que se caracterizan porque pretenden ir más allá de la mera narración de hechos, buscan sus causas y tratan de establecer principios teóricos de los mismos.

Con los cambios que sufrieron el mundo antiguo y el desarrollo del cristianismo se da paso a la historiografía de la Edad Media la cual refleja el dominio de la iglesia católica. La historia es la interpretación de la obra y palabra de Dios, supone la concepción de una historia lineal, irrepetible. Como historiador medieval destaca San Agustín de Hipona, autor de la *Ciudad de Dios*, en la cual fija las posiciones de la iglesia acerca de la historia, dividiéndola en siete etapas, cuya culminación lleva al juicio final.

La historiografía del Renacimiento en Europa durante los siglos XV y XVI, se caracteriza por la rebelión del ser humano contra Dios. Los grandes descubrimientos científicos y geográficos, la filosofía humanista, el contacto con otras civilizaciones y razas y una visión práctica de las cosas, son las bases sobre las que se asienta una visión diferente para escribir historia.

La historia moderna cuyo personaje principal será la humanidad y la razón como instrumento fundamental del conocimiento, traduciendo a la historia como la maestra de los gobernantes, como ejemplo se puede mencionar a Maquiavelo quien escribió *El Príncipe*. Durante los siglos XVII y XVIII, se desarrolla el racionalismo, “La filosofía de la Naturaleza”. Francis Bacon, John Locke, René Descartes, se preocuparon por aplicar el uso de la razón para entender el mundo, y la sistematización del llamado método científico experimental. Se opone a los racionalistas y experimentalistas el italiano Juan Bautista Vico autor de *La ciencia Nueva o los principios de la filosofía de la historia*. Para él, el hombre no puede conocer aquello en lo que no ha intervenido en su creación. Propone la tesis de los ciclos históricos, aunque sin volver totalmente a las concepciones griegas, ya que está implícito cierto progreso en sus planteamientos es decir, cada ciclo es superior al anterior.

En el siglo XVIII había alcanzado un gran progreso la tecnología que, patrocinada por la burguesía, impactó en las concepciones de la historia. Las aportaciones a la historia por parte del Enciclopedismo son: se desplaza la fe por la razón en el conocimiento, los movimientos históricos están sujetos a leyes, creen en la razón y en la perfectibilidad del hombre y por ello ven a la historia humana como el avance del hombre hacia la perfección, hay un intento de ver a la historia como un movimiento universal. Se estudian otras civilizaciones como la India, América, China etcétera, en esta época se acuñó el término filosofía de la historia que pretende investigar las causas y tendencias de los movimientos históricos.

El siglo XIX, es el llamado “Siglo de la historia”, en el cual se “vio multiplicarse las interpretaciones históricas, así como bajo un intento de limitación del campo del conocimiento histórico con la ambición de convertirla en “ciencia” la historia se transformó en un quehacer preciso y definido” (Vazquez, 1985). Situación que generó una ciencia para la cual lo histórico se entendía como hechos comprobables a través de documentos oficiales. Para el siglo XX esta Historia ha evolucionado surgiendo así nuevos pensamientos historiográficos que no sólo emplean el documento como fuente para la construcción de la narración histórica. Dentro de esta diversificación se pueden encontrar pensamientos historiográficos como el de la escuela de los Annales o nueva historia, la historia de las mentalidades o la historia de la cultura, etcétera.

Leer historia en la actualidad requiere identificar las diferentes corrientes historiográficas que desde diversas miradas, pretenden acercarnos a diferentes ámbitos del pasado. Pero también implica tener claro que la historia no es un cuerpo de conocimientos estático, se reescribe no sólo como lo hemos visto por historiadores influidos por la época en la que viven, también se reescribe cuando se encuentran nuevas fuentes, por lo que es fundamental profesionalizar nuestras fuentes de información y conocer la variedad de pensamiento historiográfico. Es decir, “La evolución del concepto de la historia, por una parte; y por otra, nuevas tendencias pedagógicas [...] las nuevas concepciones de la historia no pueden dejar de tener consecuencias pedagógicas [...] Saber cómo enseñar está bien. Pero saber qué enseñar, está mejor aún” (Febvre & Leuilliot:7).

Precisamente ese es uno de los retos que enfrenta la propuesta, porque es necesario determinar ¿qué deben saber mis alumnos de la Revolución Francesa? Y con el objeto de

superar la historia que tradicionalmente se ha estudiado, dentro de la variedad de pensamiento historiográfico, la propuesta de intervención que se sustenta en este documento, se encuentra ubicada dentro de la “historia de la cultura”. Los estudiosos modernos señalan que buena parte de las dinámicas, problemáticas y maneras de entender la realidad desde una vertiente clásica que tomara en cuenta únicamente lo político y lo económico, ha quedado atrás. Actualmente la mayor parte de los problemáticas que vivimos a nivel estructural y social son culturales.

El interés de los estudiosos por la cultura de masas desde fines del siglo XVIII, se fortalece en el siglo XIX y se hace científico en el siglo XX. El propósito de los estudios culturales fue describir e interpretar a la cultura por si misma o sea a través de la propia cultura. Entendiéndola como “Un sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna esa cultura. Un ejemplo de esto es la obra vanguardista del historiador Peter Burke, que hoy en día es fundamental, para los especialistas modernos con su trabajo titulado “*La cultura popular en la Europa Moderna*”.

El primer punto a desarrollar fue abrir un nuevo paradigma entorno al concepto de cultura, yendo más allá de la perspectiva marxista. Recordando que Marx veía a la cultura como la reproducción más alta en la sociedad. Resignificar el concepto cultura fue una de las misiones que los historiadores modernos buscaron lograr. Burke en el trabajo citado nos hizo ver que la cultura popular, que es concretamente en este caso, toda actividad social, lúdica y profesional que tenga que ver con lo cotidiano, es fundamental para aquellos que pretenden entender cómo se construye la realidad social e histórica.

La resignificación de la cultura, llevó a los historiadores a evaluar los fines y usos sociales y programáticos de la misma y se llegó a una temática fundamental, la cultura que es la base social constructiva de la identidad, la validación del yo y la de consolidación de los imaginarios que validaron a la sociedad actual y al contexto civilizatorio moderno.

La cultura se sustancia y se presenta en los actos, actitudes, formas de socialización, hábitos y formas de consumo. Todo esto fue llamado por los estudiosos “cultura popular”. La cultura popular vino a ser una preocupación que los estudiosos tomaron en cuenta para entender algunos de los paradigmas actuales que debían tomarse en cuenta para analizar la realidad. Se llegó a la conclusión de que la cultura como objeto de estudio y herramienta

para el análisis social tenía como casi todas las cosas un desarrollo, se hizo entonces investigación sobre el concepto, la palabra cultura, su uso social y su lugar en la actividad humana.

Esto nos lleva a un asunto clave y fundamental, concretamente en nuestro caso, en la enseñanza de la historia. La propuesta de intervención se aleja de la historia política¹¹, para tratar de acercar al alumno a la cultura de los franceses en el siglo XVIII, la cual determinó su participación la Revolución Francesa, momento crucial en la historia de Francia, en donde surgen ideas pedagógicas que delinear un hombre con ciertas características, el cual es necesario perfilar a través de la educación. Lograr esta comprensión implica fortalecer las habilidades de pensamiento histórico en los docentes en formación. Haciéndose necesario así proceder a fundamentar teóricamente que se entiende por pensamiento histórico.

3.2. ¿Por qué hablar de Pensamiento histórico?

Generalmente la historia de la pedagogía y la educación se centra en el acto educativo a través del tiempo o en las ideas pedagógicas que lo sustentan, dejando aún lado la idea de una historia incluyente, en la que se aborden los diversos ámbitos que explican una realidad ubicada en un tiempo y espacio determinado.

Esta situación ha generado en la vía de los hechos que los docentes en formación no encuentren la relación entre el contexto histórico social y las ideas pedagógicas que surgen en dicho contexto. La propuesta se sustenta en el hecho de que esta situación se debe a la falta de saber histórico y por lo tanto de un pensamiento histórico. Por lo que la pregunta esencial en este momento es precisamente definir qué es el pensamiento histórico.

La variedad de concepciones del pensamiento histórico, invita a sistematizar la información, para decidir, finalmente qué se entiende como pensamiento histórico dentro de la propuesta de intervención.

La propuesta es compleja, porque para decidir cuál será el marco teórico conceptual que oriente la investigación empírica se debe considerar las diversas aportaciones que en

¹¹ La más enseñada en el siglo y XX consolidada como punto de partida de la narración para sustentar y sostener la consolidación del Estado nacional.

este ámbito se están realizando actualmente. Teniendo claro que “no se desprende ningún consenso de los escritos en cuanto a la definición de pensamiento histórico. No obstante, podemos clasificar en tres grandes grupos las diferentes definiciones propuestas por los autores en el ámbito de la didáctica de la historia. Algunos autores definen el pensamiento histórico como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia. Otros se refieren más bien a una cultura histórica, es decir, a una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos. Y otros añaden aún la dimensión argumentativa a estos dos elementos, sin la cual el razonamiento histórico crítico no se puede construir.” (Ethier, Demers, & Lefrancois, 2010)

A continuación se presentan a los diversos autores que definen al pensamiento histórico. Es necesario en primer lugar mencionar a Pierre Vilar, quien señaló en la conferencia pronunciada en la clausura de cursos de verano de la “Fundación Claudio Sánchez Albornoz, el 30 de julio de 1987, que para comprender de manera adecuada los procesos históricos, es necesario que el estudioso rompa con la historia historizante, la economía pura y la tentación descriptiva. Vilar propone algo que para los estudiosos de la historia es muy importante, “pensar históricamente”. Su propuesta consiste en reivindicar el historicismo “¡pensar fuera de la historia me resultaría tan imposible como ser un pez que respira fuera del agua!”. Para pensar a la sociedad actual es necesario siempre hacer alusión a las dimensiones temporales, sin ellas podemos extraviarnos y confundirnos. Es necesario pensar históricamente. Como se puede observar, para él, una de las categorías determinantes del pensamiento histórico, es el tiempo, el que considera “no afecta por igual ni al mismo tiempo a todos los espacios terrestres ni a todas las masas humanas. Pensar históricamente [...] implica situar, medir, fechar, sin cesar”. Entender los componentes de una situación en el tiempo.

Andrea Sánchez Quintanar (2002) establece que “es justamente la relación que se establece entre el pasado y el presente en las formas de enseñanza-difusión, lo que conduce a lograr el propósito fundamental del conocimiento histórico [...] enseñar a pensar históricamente. Es decir, que cada hombre se asuma como ser histórico resultado de un proceso anterior, actuante en un presente y proyectante de su propio futuro como ser social.

Para Sebastián Pla Pérez (2005), “se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado”.

Para Sam Wineburg pensar históricamente significa pensar como un historiador, “argumenta que la enseñanza de la historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo” (Henríquez Vasquez, 2009) por lo que es fundamental que los alumnos construyan el conocimiento histórico a través de la consulta en fuentes primarias.

Antoni Santisteban Fernández (2010) el pensamiento histórico es “dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que le permiten abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente”.

Carretero y Kriger (2010) definen al pensamiento histórico como “habilitar la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas. Pensar históricamente, por ende, no es meramente incorporar información, sino internalizar y entrenarse en una lógica de viajero que permita aproximarse al ayer tanto a través de sentimientos de cercanía, vinculados con la necesidad de pertenencia al grupo, como de extrañamiento, vinculados con la necesidad de extender los límites del mundo. Pensar históricamente significa poder “navegar” entre lo particular y lo universal, entre lo familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, y entre la herencia y el proyecto”.

Pagés (2009) en su artículo titulado “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, efectúa una sistematización de autores que definen el pensamiento histórico de los cuales citaré los siguientes:

Cardin y Tutiaux-Guillon (2007) quienes coinciden con la noción de Wineburg, considerando que “el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro...” (Pagés, 2009)

Martineau (1999) quien considera que los tres componentes del pensar históricamente son la actitud, el método y el lenguaje. Relacionando la finalidad de pensar históricamente con la formación de la ciudadanía, lo que se traduce en una competencia.

Charles Heimberg (2002) quien considera que las bases del pensamiento histórico son: “la periodización como dominio progresivo de las temporalidades, una reflexión alrededor de una (sic) razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un periodo a otro, un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica, la distinción de diferentes niveles de lectura o de escritura de un documento histórico.” (Pagés, 2009).

Hassani Idrisi (2005), para quien se debe partir de la problematización, transformado el objeto de estudio en un problema histórico, sin olvidar la dimensión temporal, espacial y social.

Levesque (2008) para quien el pensamiento histórico es pensamiento crítico por lo tanto procedimental, que sirve para formar una ciudadanía democrática.

Como se puede observar dentro de esta variedad de concepciones según Ethier, Demers y Lefrancois (2010), los cuatro atributos del pensamiento histórico citados con mayor frecuencia son:

- Que es una construcción
- Es metódico
- Integra una perspectiva temporal
- Es una interpretación crítica

A los cuales agregaría que tiene como finalidad formar una ciudadanía democrática. Joan Pagés, apunta que ante el nuevo currículo por competencias el reto en la enseñanza de la historia es que “la principal competencia a desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?” (Pagés, 2009).

Es momento así de establecer que la propuesta de intervención se ubica dentro de la Educación Histórica, entendiendo al pensamiento histórico dentro de las propuesta de autores que lo caracterizan como un conjunto de procedimientos metodológicos que

competen específicamente al ámbito de la historia. Entendiendo estos procedimientos como habilidades de pensamiento histórico.

3.3. Clío en las aulas. ¿Cómo aprender historia?

Considero que la didáctica de la historia centrada en el aprendizaje, se puede mirar desde tres aristas que engloban a su vez diversas miradas y propuestas de enseñanza: la primera se caracteriza por estar centrada en los procesos cognitivos; la segunda, considera el análisis cognitivo en relación con la naturaleza del conocimiento histórico y la mirada del historiador y la última considera el contexto sociocultural en relación con la naturaleza del conocimiento histórico y la mirada del historiador.

Producto de estas aristas surgen propuestas de trabajo como la historia como problema, enfoques narrativistas, uso de la imagen frente a enseñar historia o enseñar a historiar o la educación histórica.

Estas propuestas han transitado dentro de los diferentes enfoques curriculares a través del tiempo, sin embargo, actualmente se impone el enfoque curricular centrado en competencias.

Por lo tanto la propuesta de intervención que se presenta en este documento se circunscribe dentro del enfoque curricular por competencias, específicamente dentro de la Educación Histórica y desde una mirada crítica.

3.4. ¿Por qué Educación Histórica?

Se ha establecido como precedente la importancia del saber erudito de la ciencia histórica y de su epistemología, por parte del docente, situación que le permitirá tomar decisiones de enseñanza. Los teóricos que sustentan este postulado, se circunscriben dentro de lo que hoy recibe el nombre de Educación Histórica.

Julio Valdeón Baruque (2005) en España, en la década de los ochenta, planteaba la pregunta ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? Mientras tanto en Reino Unido Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby, investigaban las ideas de los niños sobre la historia, con su proyecto CHATA (Concepts of Hystory and Teaching Approaches: 7-14)

pretendiendo avanzar de la memoria y el recuerdo de la historia a la comprensión de la misma. “Estas ideas se expresaron con suma claridad en la obra de Shelmilt (History 13-16 Evaluation Study, 1980) la cual insistía en que los adolescentes deberían aprender <algo de la lógica de la historia y los significados de ideas clave como *cambio, desarrollo, causa y efecto*, entre otras> (Lee, Dickinson, & Ashby, 2004).

En Canadá “Ken Osborne (2004-2006) ha ido más allá de la cuestión de “que historia debemos contar” al identificar tres concepciones de los que significa enseñar y estudiar historia: la primera se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se centra en el análisis de los problemas contemporáneos en el contexto histórico [...]; y la tercera tomando la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente”(Osborne, 2006,p.107 en Peck & Seixas)

En Estados Unidos Sam Wineburg, propone que “pensar como un historiador merece, cuanto antes, un lugar en el salón de clases” (Wineburg, Pensando como un historiador, 2012) los historiadores se acercan a las fuentes primarias, por lo que al acercar a los alumnos a éstas surgen diversas posibilidades. Por lo que se trata de acercar a los alumnos a lo que piensan los historiadores y cómo lo hacen.

En México, Andrea Sánchez Quintanar en su tesis de doctorado “Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México (2000), recoge parte de las reflexiones que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional acerca de la enseñanza de la historia que se imparte en distintos niveles educativos, y en particular, en el nivel superior, construyendo una revisión histórica de las formas de enseñanza de la historia, en su obra ella sostiene que la formación del historiador ocupa un lugar preponderante. Es decir, el docente de historia debe ser historiador, ya que éste será conocedor de su ciencia, lo que le permitirá entender mejor su naturaleza y por lo tanto su docencia. Sin embargo, instalados en la realidad, los docentes de educación básica y Normal, en su gran mayoría no son historiadores. Por tal situación me parece de vital importancia la propuesta que se plantea en el documento.

Por lo tanto la propuesta de intervención que se presenta, es producto de la integración de las propuestas que se están aplicando en las últimas décadas en Gran

Bretaña, Canadá, Estados Unidos y España. En las siguientes líneas se abordan con mayor puntualidad.

En Gran Bretaña Peter Lee y Rosalyn Ashby, identificaron que las preocupaciones que se tenían desde la década de 1960, en tanto a la educación histórica, versaban en dos ejes; en el primero, se discutía sobre la importancia del contenido histórico; en el segundo se abordaba la preocupación sobre cómo desarrollar las ideas de los estudiantes acerca de la disciplina de la historia en sí misma. Por tal motivo se distingue la *historia sustantiva que “es el contenido de la historia, acerca de lo que es la historia”*, por ejemplo, para nuestra historia patria, serían conceptos como Benito Juárez, Reforma, Revolución Mexicana, Batalla del 5 de Mayo. Frente a esta historia sustantiva se encuentran *las ideas de segundo orden o procedimentales que comprende conceptos como evidencia histórica, explicación, cambio y narrativa*. Conceptos que se refieren a lo que se hace, cuando se investiga historia. Por lo que se entiende el aprendizaje de la historia como el encuentro con la disciplina. “Así, además de adquirir conocimientos sobre el pasado, los estudiantes desarrollan una comprensión más poderosa sobre la naturaleza de la disciplina, que a su vez legitima la afirmación de que lo que ellos adquieren es en verdad conocimiento”. El que se va reconstruyendo partiendo de que el conocimiento histórico no es una verdad absoluta y depende de la interpretación del historiador.

Así a partir del proyecto CHATA, (Concepts of History and Teaching Approaches: 7-14.) Conceptos históricos y enfoques de enseñanza, investigaron las ideas de los niños utilizando conceptos de segundo orden como son: averiguación y explicación, en especial evidencia, versiones, causa, comprensión racional y adecuación explicativa, los cuales se caracterizan por ser tácitos, “en el sentido obvio de que generalmente no se explican pero también en el sentido más fuerte de que los estudiantes quizá nunca hayan pensado acerca de sus ideas[...] Por estas razones CHATA tomó un acercamiento indirecto intentando inferir ideas tácitas de la manera en que los niños enfrentan las tareas de historia sustantiva y cómo van construyendo relatos históricos. Las conclusiones a las que llegaron fueron:

- La experiencia en Reino Unido sugiere que, a medida que los estudiantes se dan cuenta del poder de las nuevas ideas, la historia es valorada cada vez más como una materia difícil pero que vale la pena.
- No se infiere que el progreso esté relacionado con la edad.

- Debido a que los maestros no tienen una idea clara de lo que intentan enseñar, se cae en acercamientos algorítmicos en cualquier forma de la enseñanza de la historia.
- Muchos licenciados británicos egresan de la universidad bien preparados para poner en juego los puntos de vista de los historiadores actuales en áreas de contenido particulares, pero estos egresados se encuentran mal equipados para presentar una narración coherente sobre la evidencia histórica o sobre las razones de que existan relatos históricos alternativos.
- Ponderan la importancia de la formación en la disciplina histórica para los docentes y sus formadores.
- Los docentes deben reconocer los puntos de partida cognoscitivos iniciales de sus estudiantes y desarrollar estrategias para construir sobre esa base.
- Comprender la historia significa mucho más que criticar historias o enfrentar múltiples perspectivas. Los estudiantes necesitan aprender a cuestionar pero, sólo si esto les permite encontrar los caminos para resolver los problemas a los que se enfrentan. A medida que los estudiantes desarrollan ideas más poderosas acerca de cómo podemos hacer afirmaciones sobre el pasado y acerca de las maneras en las que los diferentes tipos de afirmaciones pueden ser tomadas en cuenta o rechazadas, ellos adquieren el mejor juego de herramientas intelectuales que tenemos para pensar acerca del mundo humano en el tiempo.
- La historia tampoco es el segundo mejor camino para los estudios que se dirigen “directamente” a problemas contemporáneos, porque nuestros conceptos y los individuos que hacen nuestro presente se basan en el pasado; una gran parte de nuestro pensamiento o conocimiento involucra hacer por lo menos afirmaciones tácitas sobre el pasado.
- El sentido de estudiar historia es saber algo del pasado pero lo que es aprendido en la escuela es rápidamente olvidado si no se usa de manera continua (los historiadores profesionales deberían preguntarse cuánto de química recuerdan). Los estudiantes quizá no salgan de la escuela con la imagen que a los historiadores les gustaría que tuvieran. Lo que necesitan es desarrollar marcos de historia que es probable que usen, marcos que puedan asimilar nuevo conocimiento, pero que mantengan un carácter provisional y que puedan ser revisados continuamente

- Es necesario desarrollar herramientas para entender el pasado.

En Estados Unidos se encuentran las investigaciones de Sam Wineburg, quien afirma que ha gastado 20 años investigando cómo los estudiantes de bachillerato aprenden historia. Su propuesta radica en acercar a los estudiantes a “pensar como un historiador” ya que estos discuten acerca del significado del pasado y sobre qué tiene éste para aportarnos en el presente.

Es necesario dejar claro que incluso los historiadores no poseen todo el conocimiento fáctico de todos los temas, lo que poseen son las habilidades para acercarse a las fuentes primarias.

Por lo tanto la tarea de los docentes será acercar a los alumnos al trabajo con las fuentes primarias. Su propuesta se desarrolla a partir de las siguientes estrategias:

- a) Ubicación de la fuente: Pensar sobre el autor del documento y su proceso de elaboración. Es necesario interrogar a la fuente, ¿quién creó el documento?, ¿cuándo?, ¿para qué?, ¿qué tan confiable puede ser?, ¿por qué?
- b) Contextualización: Situar el documento y los acontecimientos enunciados en el tiempo y el espacio.
- c) Lectura a profundidad: considerar detalladamente qué es lo que dice el documento y el lenguaje que se utiliza para decirlo.
- d) Utilización del conocimiento propio: Usar información y conocimiento históricos para leer y entender el documento.
- e) Lectura de los silencios: identificar que se ha pasado por alto o que hace falta en el documento por medio de la interrogación de lo que presenta.
- f) Corroboración: Preguntar sobre elementos importantes mediante diferentes fuentes con el objeto de determinar puntos de acuerdo y discordancia.

Sugiere que estas estrategias se pueden emplear también para los “libros de texto” ya que el objetivo para los docentes debe ser desarrollar una perspectiva crítica ante cualquier recuento que trate de presentarse como una narración “absoluta” del pasado. Situación que se logrará si los alumnos interrogan al pasado a través de la interrogación a la fuente, evalúan la evidencia que ésta ofrece para sus afirmaciones y leen analíticamente la fuente más cuidadosamente que en los recuentos históricos leídos con antelación.

Considera que este conocimiento le permitirá al alumno facilitar su adaptación a situaciones nuevas y motivar una actitud de reflexión que evite el facilismo de la primera respuesta que venga a la mente a situaciones de la vida diaria.

Sam Wineburg trabaja en la Universidad de Stanford, la cual cuenta con un sitio en internet, titulado *Projects Library of Congress Teaching with Primary Sources*, cuyo objetivo es proporcionar fuentes primarias digitalizadas para los profesores de educación secundaria y bachillerato. En el sitio dan las herramientas y ejercicios necesarios para apoyar a los docentes en el trabajo con fuentes primarias.

De las recomendaciones que se ofrecen en el sitio destacan las siguientes:

- *Consideran que las fuentes primarias son la materia prima de la historia, son documentos originales y objetos que se crearon en la época de estudio. Permiten acceder al pensamiento artístico, social, científico y político.*
- *Poner en contacto directo a los estudiantes con estas fuentes en ocasiones personales, ya sean documentos u objetos, que pueden dar un sentido muy real de lo que era estar vivo, durante una época del pasado.*
- *Permite al alumno entender la historia como una serie de acontecimientos humanos, haciendo más reales los relatos.*
- *Ayudar a los estudiantes a analizar las fuentes primarias puede guiar hacia el pensamiento de orden superior y un mejor pensamiento crítico y habilidades de análisis por medio de la investigación.*

Recomienda como actividades previas para el maestro:

- *Elegir por lo menos dos o tres fuentes principales que apoyen los objetivos de aprendizaje y sean accesibles a los estudiantes.*
- *Considerar cómo los estudiantes pueden comparar estos elementos con otras fuentes primarias y secundarias.*
- *Identificar una herramienta de análisis por medio de preguntas orientadoras que los estudiantes utilizaran para analizar las fuentes primarias.*

Una vez seleccionadas las fuentes y elaborado el instrumento de análisis el maestro debe involucrar a los estudiantes con las fuentes, de la siguiente manera:

1. *Aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.*
- *Pedir a los estudiantes formulen las siguientes preguntas a la fuente primaria:*

- a) *¿Quién creó esta fuente primaria?*
- b) *¿Cuándo fue creada?*
- c) *¿Qué es lo primero que ves?*
- *Ayudar a los estudiantes a ver los detalles clave.*
 - a) *¿Qué ve que no esperaba?*
 - b) *¿Qué ideas relevantes se expresan?*
- *Anime a los estudiantes a pensar cómo se sienten frente a la fuente primaria.*
 - a) *¿Qué sentimientos y pensamientos genera en ti la fuente primaria?*
 - b) *¿Qué preguntas harías a la fuente primaria?*
- 2. *Promover que los estudiantes investiguen.*
- *Anime a los estudiantes a especular acerca de cada fuente, su creador, y su contexto.*
 - a) *¿Lo que estaba sucediendo durante este período de tiempo?*
 - b) *¿Cuál era el propósito del creador de esta fuente primaria?*
 - c) *¿Qué hace el creador para conseguir su objetivo a través de la fuente primaria?*
 - d) *¿Cuál era la audiencia a la que está dirigida esta fuente primaria?*
 - e) *¿Qué prejuicios o estereotipos ves?*
- *Pregunte si esta fuente está de acuerdo con otras fuentes primarias, o con lo que los alumnos ya saben.*
 - a) *Pregunte a los estudiantes para poner a prueba sus hipótesis sobre el pasado.*
 - b) *Pregunte a los estudiantes para encontrar otras fuentes primarias o secundarias que ofrecen apoyo o contradicción.*
- 3. *Evaluar cómo los alumnos aplican el pensamiento crítico y las habilidades de análisis a las fuentes primarias-*
- *Pida a los alumnos un resumen de lo que han aprendido.*
 - a) *Preguntar las razones y las pruebas específicas para apoyar sus conclusiones.*

b) *Ayudar a los estudiantes para seguir investigando mediante la formulación de nuevas preguntas, además de desarrollar estrategias para poder contestarlas.*¹²

Al trabajar con fuentes primarias, el alumno podrá desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Ya que analizar y criticar una fuente, implica examinar los documentos y los objetos, porque son fragmentos de la realidad en un tiempo determinado, entonces para lograr analizarlas se debe utilizar el conocimiento previo y trabajar con múltiples fuentes tanto primarias como secundarias, para poder comparar y encontrar las contradicciones o los diferentes puntos de vista que subsisten, sobre un mismo hecho, de tal suerte que comprenda la complejidad del pasado. De esta forma los estudiantes construyen conocimiento al llegar a conclusiones razonadas basadas en la evidencia, la cual fue conectada con el contexto en el que fue creada para finalmente lograr una síntesis de la información consultada en múltiples fuentes. La integración de lo que deducen de la comparación de las fuentes primarias, con lo que ya saben, y lo que han aprendido de la investigación, permite a los estudiantes a construir conocimiento de los contenidos y profundizar la comprensión.

Como antecedente es importante mencionar que en la década de los noventa la propuesta didáctica de la reforma española proponía la integración de los procedimientos en los contenidos y por lo tanto en la evaluación. Entendiendo por procedimientos “aquello que constituye una habilidad intelectual específica que desarrolla de manera propia una disciplina concreta, y sin el estudio de la cual queda incompleta, en algunos aspectos la formación integral de la persona...” (Hernández i Cardona & Trepát i Carbonell, 1992)

Los procedimientos tienen en cuenta dos supuestos: la significatividad lógica que es la estructura interna del procedimiento y sus pasos lógicos y la significatividad psicológica que es el grado y tipo de procedimiento que puede ser aprendido significativamente según el momento de desarrollo cognitivo de los alumnos.

Los procedimientos en Historia son:

- a) Uso correcto de categorías y nociones temporales:
 - Asume la relatividad de las diferentes etapas históricas.

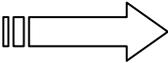
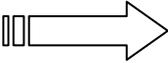
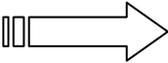
¹² Dichas recomendaciones se encuentran en idioma inglés. Traducción Rocío Ramírez González.

- Detecta elementos de continuidad, ritmos de sucesión de hechos o coyunturales y relaciones de simultaneidad que inciden en un hecho o proceso histórico.
 - Ordenan repertorios extensos y diversos de iconografía y objetos históricos en una situación correcta.
- b) Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico:
- Datar cada vez con más precisión amplia gama de objetos, artefactos relacionados con los diferentes períodos históricos.
- c) Representación icónica del tiempo y del espacio histórico:
- Usar e interpretar actas históricas o monográficos complejos.
 - Diseñar mapas históricos con precisión, seleccionado tramas y signos convencionales apropiados.
- d) Relaciones causa y efecto:
- Establecer tramas de relaciones de causa-efecto utilizando múltiples variables cada vez más complejas a propósito del estudio de hechos históricos complejos y particulares, jerarquizar los diferentes tipos de causas y efectos.
 - Distinguir la tipología de las causas (económicas, ideológicas, sociales, políticas, tecnológicas etc.) y los efectos.
 - Prever situaciones de futuro a partir de un determinado contexto histórico.
 - Imaginar hecho o situación histórica si se hubiera variado algunas de sus causas, igualmente imaginar consecuencias a partir de desenlaces diversos para un hecho histórico.
- e) Empatía histórica:
- Relacionar lo imaginario de una sociedad en el tiempo y en el espacio con las opiniones y actitudes de sus miembros.
 - Profundizar cada vez más en las mentalidades que inciden el comportamiento de los individuos de una determinada sociedad en el tiempo y en el espacio.
- f) Manejo de fuentes, documentos y testimonios históricos:
- Analizar con el máximo de complejidad el diseño y uso de diferentes restos materiales de otros tipos. Situarlos con precisión aceptable en el período histórico que corresponden.

- Ensayar interpretaciones cada vez más complejas sobre los elementos históricos presentes de un paisaje.
 - Recurrir a testigos presenciales a fin de recabar información sobre un hecho histórico, valorando elementos subjetivos presentes en sus informaciones.
- g) Fuentes documentales y testimonios históricos, fuentes de información indirectas:
- Analizar y comentar textos complejos sobre temas muy concretos o abstractos siguiendo las pautas convencionales para el comentarios de textos
 - Abordar el estudio de temas, lugares, hechos históricos cada vez más complejos y utilizando contrastando todo tipo de fuentes de información.
- h) Adquisición y uso de vocabulario histórico:
- Amplio y correcto uso de términos referidos a los aspectos más importantes de la Historia sobre aspectos políticos, ideológicos y sociales etc.

Con la introducción del modelo por competencias, Antoni Santisteban y Joan Pagés, trabajan una propuesta para la formación en competencias de pensamiento histórico. Parten de la idea de que es necesario dotar al alumno de instrumentos que le permitan estudiar a la historia con autonomía, dichos instrumentos serán el análisis, la comprensión y la interpretación, los cuales le permitirán construir su propia representación del pasado. En el siguiente cuadro comparativo se rescatan las características de la historia a superar por la historia que proponen:

HISTORIA

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Acumulación de información, hechos, datos, fechas, personajes o instituciones |  | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El eje central del discurso es la cronología |  | <ul style="list-style-type: none"> • El eje central del discurso deben ser los cambios sociales, temporalidad, fuentes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Es un discurso acabado, cerrado, inalterable. |  | <ul style="list-style-type: none"> • Es una argumentación abierta al debate democrático que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas. |

Elaborado por Rocío Ramírez González

Consideran que la historia es una ciencia social compleja, cuyo conocimiento debe ser público y evaluable, por lo que es necesario generar modelos explicativos para la caracterización de la historia escolar. Deben ser propuestas que definan las características de la construcción del pensamiento histórico, que partan de la didáctica de la historia, no de la historiografía.

Resaltan así la importancia de los modelos o redes conceptuales propuestos desde la didáctica de las Ciencias Sociales y la historia. Ya que estos reproducen los sistemas sociales en forma de redes de significado y puesto que “los fenómenos sociales son difíciles de describir, por un lado por su temporalidad y sus elementos de cambio y continuidad, por otro por los aspectos que le confieren la multicausalidad y el multiefecto”. Por lo tanto proponen un modelo conceptual para el pensamiento histórico. Diferenciando entre el aprendizaje de hechos y de conceptos:

Aprendizaje de hechos	Aprendizaje de conceptos
• Repetir, memorizar	• Experiencias diversas
• Acumulación aritmética	• Progresión geométrica
• Se aprenden de forma directa	• Más interrelaciones conceptuales
• Respuestas algorítmicas	• Respuestas heurísticas
• Auxiliares	• Instrumentos esenciales

Elaborado por Rocío Ramírez González

Sin embargo, el aprendizaje conceptual, requiere trabajar con representaciones sociales. Por lo tanto la propuesta que se presenta sobre la formación en competencias de pensamiento histórico cuenta con tres elementos fundamentales:

- Modelos conceptuales
- Aprendizaje conceptual
- Representaciones sociales

El problema de hablar de competencias relacionadas con la formación del pensamiento histórico, radica en que no existen suficientes modelos conceptuales, ejemplifican preguntando ¿qué significa ser competentes en tiempo histórico?

“Si el caso del tiempo histórico es uno de los ejemplos que podemos utilizar para pensar en las dificultades del trabajo de la didáctica de la historia, hemos de considerar que

una propuesta conceptual para la formación del pensamiento histórico - que incluye la temporalidad histórica en su estructura conceptual-, representará una dificultad todavía mayor”. A lo cual responden con la propuesta de que la estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico debería contemplar 4 tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico (Santisteban, González, Pagés, 2010):

1. La Construcción de la conciencia histórico-temporal:
 - a) Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)
 - b) Cambio-Continuidad (Progreso/Complejidad)
 - c) El tiempo histórico como conocimiento y como poder sobre el tiempo futuro.
2. Las formas de Representación de la historia
 - a) Narración Histórica (forma de representación)
 - b) Explicaciones causales-intencionales
 - c) Construcción de la historia: escenarios-personajes-hechos históricos
3. La imaginación/creatividad histórica
 - a) Empatía histórica
 - b) Contextualización histórica
 - c) Pensamiento crítico-creativo. Juicio Moral
4. El aprendizaje de la interpretación histórica
 - a) Fuentes históricas (lectura-tratamiento)
 - b) Textos históricos (contraste-confrontación)
 - c) Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica

“La Educación Histórica tanto en Canadá como en otras partes, ha sido objeto de continuas y concienzudas discusiones sobre sus propósitos y los enfoques bajo los que debe desarrollarse”. En Canadá encontramos los trabajos de Peter Seixas y quien se pregunta ¿qué deben saber y ser capaz de hacer los estudiantes cuando terminen sus estudios de historia escolar? Es obvio que la perspectiva es, superar la historia memorística y fortalecer la evaluación en historia. El proyecto que inicia se encuentra en congruencia con la concepción de Ken Osborne quien considera que la Educación Histórica debe ser considerada “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia

como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006, p. 107 en Peck & Seixas, 2010)

De los conocimientos y experiencias previas, a nivel internacional, utilizaron las investigaciones de Lee y Ashby en Gran Bretaña, de las que retomaron los conceptos históricos de segundo orden como cambio, causa y evidencia; considerando que esta categorización implica la progresión en el pensamiento histórico, ya que las investigaciones de Lee y Ashby, han demostrado que los conceptos de segundo orden pueden llegar a ser cada vez más complejos, por lo que se puede considerar como un modelo de aprendizaje para los alumnos.

Así utilizando como base estas investigaciones, se propone el proyecto de Pensamiento Histórico, que ha desarrollado un marco de seis conceptos de pensamiento histórico, para proporcionar una forma de comunicar ideas complejas. Los conceptos de segundo orden y sus características son los siguientes:

	Características	Nivel más alto de desempeño para el alumno avanzado.	Tareas sugeridas para el estudiante.
<p>¿Cómo decidimos qué estudiar del pasado por su relevancia?</p> <p>Relevancia histórica</p> <p>Historical Significance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Genera cambio <p>El evento, persona o devenir, tienen consecuencias profundas, para mucha gente, sobre un período de tiempo largo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporciona indicios (Revealing) <p>El evento, persona o devenir, da luz a los asuntos perdurables o emergentes de la historia y vida contemporánea.</p> <p>Evento o persona ocupa un lugar relevante en la narrativa histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestre en una narrativa cómo un evento, persona o el devenir, es relevante. Y sirve para entender un asunto perdurable o emergente. <p>Explique cómo y porque la relevancia histórica varía con el transcurso del tiempo y de grupo a grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique lo que hace a (x) relevante • Escoja el evento más relevante y explique su elección. • Identifique y explique diferencias en la relevancia histórica, con el transcurso del tiempo o de grupo a grupo.

<p>¿Cómo sabemos lo que conocemos sobre el pasado?</p> <p>Evidencia</p> <p>Evidence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las buenas preguntas son necesarias a fin de volver una fuente en evidencia, la primer pregunta debe ser. “¿Qué es ...?” • Profesión de autor: La posición del autor(s) es una consideración clave. • Las fuentes primarias pueden revelar información sobre los propósitos (conscientes) del autor así como los valores (inconscientes) y visión del mundo del autor. • Una fuente debe ser leída en vista de su base histórica. • Análisis de la fuente debe proporcionar también nueva evidencia sobre el momento histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use varias fuentes primarias para construir un argumento original de un evento histórico, 	<ul style="list-style-type: none"> • Formule preguntas sobre fuentes primarias, cuyas respuestas ayudarían para dar luz al contexto histórico. • Analice una fuente primaria para identificar los propósitos, valores y visión del mundo del autor. • Compare puntos de vista y utilidad de varias fuentes primarias. • Evalúe lo que pueden y no pueden contestar las fuentes primarias específicas. • Use las fuentes primarias para construir un argumento o narrativa
<p>Cómo podemos comprender la complejidad del pasado</p> <p>Continuidad y cambio</p> <p>Continuity & Change</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidad y cambio se correlacionan: los procesos de cambio son normalmente continuos, no aísle en una serie de los eventos discretos. • Ciertos aspectos de la vida cambian más rápidamente en ciertos períodos que otros. Los puntos críticos son de ayuda para localizar el 	<ul style="list-style-type: none"> • Explique cómo ciertas cosas continúan y otras cambian, en cualquier período de la historia. • Identifique los cambios en el tiempo en aspectos de la vida cotidiana que asumimos son continuos; e identifique continuidades en aspectos de la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordene cronológicamente una serie de fotografías explicando por qué las coloca en dicho orden • Compare dos (o más) documentos de períodos de tiempo diferentes y explique lo que

	<p>cambio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progreso y declive son vías fundamentales para evaluar el cambio con el transcurso del tiempo. • Cronología y periodización pueden ayudar para organizar nuestra comprensión de continuidad y cambio. 	<p>cotidiana que asumimos han tenido cambio en el tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprenda que la periodización y juicios sobre el progreso y el declive pueden variar dependiendo del propósito y la perspectiva. 	<p>cambia y lo que permanece con el transcurso del tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúe el progreso y el declive desde el punto de vista de varios grupos desde un cierto punto en el tiempo.
<p>¿Cómo explicamos los efectos de las decisiones y acciones tomados en el pasado?</p> <p>Causa y Consecuencia</p> <p>Cause & Consequence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actores históricos o agentes son las personas (individuos, o grupos) que causan el cambio histórico. • Los contextos históricos, sociales, políticos y económicos, así como los actores históricos son dinámicos y se influyen para determinar o no el cambio. • Las acciones a menudo tienen consecuencias no premeditadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifique la interacción de la acción humana intencional, y las limitaciones de las acciones humanas al causar cambio. • Identifique varios tipos de causas para un evento particular, usando unas o más evidencias del evento. • Sea capaz de construir explicaciones alternativas (por ejemplo, si gran Bretaña no hubiera declarado la guerra a Alemania en 1914, entonces...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Examine un evento diario (por ejemplo un accidente de automóvil) para identificar sus causas potenciales. • Analice un pasaje histórico e identifique de que tipos son las causas que se presentan (por ejemplo económicas, políticas, culturales; condiciones, acciones individuales) • Examine la relación entre los motivos y la intenciones del actor y las consecuencias de sus acciones. • Enumere las causas de (x) acontecimiento y explíquelas. • ¿Cómo las personas contemporáneas al acontecimiento (x)

			podrían explicar sus causas y cómo difiere de cómo nosotros lo explicaríamos ahora?
<p>¿Cómo podemos comprender mejor a las personas del pasado?</p> <p>Perspectiva histórica</p> <p>Takin An Historical Perspective</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar la perspectiva del actor histórico depende de la evidencia y las inferencias que de ésta realicemos, sobre cómo las personas sentían y pensaban. • Es importante evitar presentismo - la imposición injustificable de ideas del presente en actores del pasado. • En los eventos o situaciones históricos existen personas que pueden tener perspectivas diversas. Explorar éstas es una llave para comprender el evento. • Entender la perspectiva de un actor histórico no implica identificarnos con ese actor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozca el presentismo en las narraciones históricas. • Use evidencia y comprenda el contexto histórico para responder preguntas de porque las personas actuaron de determinada manera (o pensaron que lo hicieron) aún cuando sus acciones parecen al principio irracionales o inexplicables o diferentes de lo que podríamos haber pensado que debían hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriba una carta, diario, cartel (etc.) desde la perspectiva de (x) acontecimiento, basados en ciertas fuentes proporcionadas por el maestro, o investigadas por ellos mismos. • Compare fuentes primarias de un acontecimiento, con perspectiva opuesta o diferente, escriba (o dibuje, pinte, etc.) identificando dichas perspectivas y explique sus diferencias.
<p>¿Qué podemos aprender del pasado para ayudarnos a comprender el presente?</p> <p>La</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los hechos históricos suponen juicios éticos implícitos o explícitos. • Al hacer los juicios éticos de las acciones pasadas, siempre arriesgamos 	<ul style="list-style-type: none"> • Haga juicios sobre acciones de personas en el pasado reconociendo el contexto histórico en que actuaron. • Usar narrativas históricas para 	<ul style="list-style-type: none"> • Examine un asunto histórico que implica el conflicto ético, identificando las perspectivas que estuvieron presentes en el tiempo, y explique cómo estos conflictos

dimensión ética	imponiendo nuestras propias normas de lo bueno y malo en el pasado	cuestionar ética y políticamente en el presente.	históricos nos puede educar hoy. <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes identifican un asunto ético hoy investigando su base histórica, explicando las implicaciones de dicha historia para hoy.
-----------------	--	--	--

Traducido por Rocío Ramírez González

Este modelo de aprendizaje, determina el desempeño que el alumno debe alcanzar, por lo que permite avanzar en la evaluación de la historia. Es decir provee de estándares de pensamiento histórico. Igual que en Estado Unidos, en la página www.historybenchmarks.ca, se encuentra el sitio llamado *The Historical Thinkg Projet. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. En el cual se encuentran los recursos necesarios para entender la propuesta que se está trabajando en Canadá y cómo ésta inclusive impacta en el currículo.

Una vez caracterizadas las propuestas anteriores, es necesario reflexionar lo siguiente: las propuestas estudiadas, están centradas en educación básica, sin embargo, la propuesta de intervención que se presenta en este documento, se ubica dentro de la formación del profesorado para educación primaria, por lo que aportan para responder a la siguiente cuestión: ¿Qué necesita saber y saber hacer un profesor o una profesora para enseñar historia?

En nuestro país la Doctora Belinda Arteaga, ha sido la principal impulsora del fortalecimiento académico de los docentes de historia en la educación Normal, para impactar en la formación inicial de los docentes de historia en educación primaria. Los trabajos radican en poner en marcha el fortalecimiento de la Educación Histórica en el profesorado de las Normales nacionales.

3.5. Clio y las competencias ¿Por qué hablar de habilidades de pensamiento histórico?

Como se ha mencionado, el enfoque por competencias, se impone en la educación básica y en la formación docente. En el caso de la intervención no se habla de competencias de pensamiento histórico, porque el constructo de competencias hasta este momento es polisémico y está en construcción, por lo que parece arriesgado y poco serio agregar el concepto de competencia al de pensamiento histórico.

El concepto de competencia entendido desde una perspectiva holística, implica contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por tal motivo, podría aceptar que el pensamiento histórico es una competencia con carácter holístico. Ahora bien esta concepción a la luz de la noción de pensamiento histórico que orienta la intervención, me permite hablar de habilidades de pensamiento histórico, ubicandome así en el saber hacer.

En la propuesta de intervención establezco a las habilidades de pensamiento histórico como “herramienta” a la luz de la perspectiva de la psicología evolutiva soviética de Vigotsky, cuya característica principal es la de ser instrumental, ya que “todos los procesos superiores o complejos de la conducta, ya esten relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora, tienen un carácter mediacional o lo que es lo mismo consisten en la utilización no sólo de los estímulos del medio, sino sobre todo de los estímulos o recursos internos que el sujeto va constuyendo a lo largo de su desarrollo”. (Carretero & García, 1986).

Por lo tanto al ubicarme en el saber hacer, puedo definir indicadores de logro, lo que me permite evaluar la intervención, dado que las competencia es prospectiva, porque se “define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente” (Zabala & Arnau, 2007).

En este sentido se hace necesario para mi propuesta de intervención, resignificar los modelos de aprendizaje de la historia que se han presentado en el apartado anterior, para elaborar la propuesta de intervención, que permita evaluar las habilidades de pensamiento histórico que le permiten al estudiante consolidar su pensamiento histórico, entendido éste

así como un cúmulo de conocimientos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permiten al estudiante construir una argumentación pertinente ya sea oral o escrita con respecto a un conocimiento histórico, en donde se observan las habilidades de pensamiento histórico.

Coincido con el hecho de acercar al estudiante a las fuentes primarias, pero considero que no debe ser la única fuente para la adquisición del conocimiento histórico, ya que deben considerarse también los textos producto de la acción científica de los historiadores. Esta situación se menciona debido a que los estudiantes deben contar con otras habilidades de pensamiento, que si bien no se circunscriben dentro del conocimiento histórico, están vinculadas e incluso condicionan su adquisición, por ejemplo: la búsqueda y selección de información, comprensión lectora, argumentación, razonamiento, formulación de preguntas, lenguaje oral y escrito, inducción, deducción.

Por tal motivo y considerando las premisas anteriores, como se ha establecido, las competencias están integradas por cuatro contenidos, los cuales son factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, en esta intervención se entenderán como habilidades de pensamiento histórico a los contenidos procedimentales, sin olvidar a los otros tres, que permiten la construcción de la competencia.

En la propuesta de Wineburg se habla del manejo de fuentes primarias, en la propuesta canadiense se hablan de los conceptos de segundo orden, mientras que en España se habla de competencias de pensamiento histórico y procedimientos en historia. Resignificando dichas aportaciones a la luz del modelo por competencias, retomo las siguientes herramientas intelectuales, como medio para desarrollar el pensamiento histórico, es decir, son habilidades de pensamiento histórico:

- Maneja y contextualiza fuentes históricas, el aprendizaje de la interpretación histórica
- Identifica por qué un hecho histórico es relevante.
- Determina las Causas y consecuencias de un hecho histórico.
- Determina los procesos de continuidad y cambio.
- Identifica la relación pasado presente.
- Elabora una narración histórica como forma de representación.
- Explica el por qué de las acciones de los actores del pasado. Empatía.

Estas herramientas intelectuales, dependen de los contenidos factuales y conceptuales, los cuales en este caso tienen que ver con el conocimiento de la Revolución Francesa, por tanto estos contenidos y las habilidades van de la mano, no pueden separarse ya que forman parte del mismo proceso de aprendizaje del conocimiento histórico, lo que finalmente permitirá la consolidación de un pensamiento histórico.

Por tal motivo, inserta dentro de la Educación Histórica e interpretada a partir del modelo educativo basado en competencias, se presenta en el siguiente capítulo, el diseño de la propuesta de intervención.

CAPITULO 4

FUNDAMENTO METODOLÓGICO

El presente capítulo es el eje vertebral del documento, ya que éste se construye a partir de los referentes teóricos establecidos en el capítulo anterior y bajo la metodología de la investigación cualitativa con el método de investigación acción.

Es una investigación cualitativa ya que “las preguntas clave en dicha investigación son: ¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?” ([http://189.203.26.193/Biblioteca/Investigación Educativa l/Pdf/Unidad 05.pdf](http://189.203.26.193/Biblioteca/Investigación_Educativa_l/Pdf/Unidad_05.pdf) 26 julio 2012). Por lo que se caracteriza por la descripción e interpretación de la realidad, en un contexto específico. En este caso la realidad dentro de las aulas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros centrada en el aprendizaje de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación. Comprenderla, analizarla e interpretarla permite dar explicaciones y generar nuevas visiones sobre la enseñanza de la historia y de la historia de las ideas pedagógicas en el Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación.

Las características de la investigación cualitativa (Taylor y Bogan, 1986 en Rodríguez & Gil & García, 1999) son:

- a) Es inductiva
- b) El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística.
- c) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
- e) El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- f) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas
- g) Los métodos cualitativos son humanistas.
- h) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

- i) Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- j) La investigación cualitativa es un arte.

Ahora bien el método específico dentro del que se suscribe el documento, es la investigación-acción, la cual se caracteriza por la importancia de la acción y no la conducta. “El investigador de campo centra su atención en esta cuando observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados.” (http://189.203.26.193/Biblioteca/Investigación_Educativa_1/Pdf/Unidad_05.pdf 26 julio 2012).

Elliot (1981, en McKernan, 2008) define a la investigación acción como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”, en el ámbito educativo se centra en estudiar la práctica docente a través de la reflexión continua del docente, con el objeto de transformar sus acciones para mejorar las problemáticas que detecte a través de dicha reflexión. Por lo tanto el docente se entiende como un investigador de sus acciones dentro del aula.

“ la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio- en primer lugar, para definir- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica”. (Mc Kernan, 2008)

Las ocho características fundamentales de la investigación-acción que presenta Elliot (1990 en Rodríguez, 1999) son las siguientes:

- Analiza las situaciones sociales experimentadas por los profesores ya sean problemáticas, que pueden cambiar o que requieren una respuesta práctica.

- Tiene el propósito de que el docente mediante un diagnóstico profundice en su problema, mostrando una postura reflexiva ante sus propias acciones.
- Adopta una postura teórica
- Explica lo que sucede utilizando la relación que existe entre los diferentes hechos.
- Interpreta, lo que ocurre desde el punto de vista de los actores.
- Describe y explica lo que sucede con el lenguaje del sentido común.
- Es válida a través del diálogo entre los actores implicados en el problema.
- Flujo libre de información entre los actores implicados en el problema.

Las escuelas y las aulas son entornos complejos; es crucial que los investigadores utilicen métodos adecuados a los objetivos de sus estudios. (Mc Kernan, 2008). Por lo tanto en esta investigación, se utilizará como método la observación participante, en donde se hace investigación tomando parte en la vida del grupo que se está investigando. En esta investigación la acción se interpretará a partir de las evidencias empíricas generadas del trabajo en el aula y producto de las acciones emprendidas tanto por la profesora como por los alumnos dentro de la planificación establecida, para transformar el problema identificado. Por lo tanto, en este proceso de investigación será pieza fundamental el portafolio de evidencias y el diario de clase, y los registros de heteroevaluación, y autoevaluación continúa.

4.1. Diseño de la intervención

4.1.1. Supuestos de intervención

La participación de los estudiantes normalistas del 3° “4” en procesos cognitivos que les permitan desarrollar habilidades de pensamiento histórico facilitará la explicación del origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época.

Al finalizar la propuesta será posible valorar la importancia del conocimiento histórico para comprender las ideas pedagógicas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación.

4.1.2. Propósito:

- Partiendo del programa de estudio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, elaborar una propuesta de intervención didáctica para construir las habilidades de pensamiento histórico como herramienta para que los docentes en formación del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, logren explicar la relación del contexto socio-histórico de la Revolución Francesa con el proyecto de educación universal, laica y gratuita. La propuesta de Condorcet.

4.2. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención

a) **Destinatarios:** Alumnos de 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Asignatura Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II. El grupo específico es el 3° “4” el cual cuenta con un total de 22 alumnos.

b) **Lugar:** Benemérita Escuela Nacional de Maestros

c) **Periodo de realización:** Inicio del semestre non del ciclo escolar 2011-2012. El cronograma de actividades es el siguiente:

Fecha	Actividad
23/08/2011	Aplicación instrumento diagnóstico
30/08/2011	Encuadre
06/09/2011	Sesión 1
13/09/2011	Sesión 2
20/09/2011	Sesión 3
27/09/2011	Sesión 4
04/10/2011	Sesión 5
11/10/2011	1ª Jornada de Práctica
25/10/2011	Sesión 6
01/11/2012	Sesión 7
08/11/2012	Entrega del ensayo final

d) Organización: El grupo participante fue seleccionado respetando la distribución de grupos del departamento de docencia. En este caso se determinó el 3° “4”.

e) Recursos de infraestructura institucional: Fue necesaria la participación de las áreas como biblioteca, cómputo y recursos materiales y el Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación.

f) Acuerdos y compromisos: Se presentó el proyecto al coordinador del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, para su aprobación, con el compromiso de no ser afectada la dinámica de trabajo establecida para una asignatura de enseñanza en la BENM, lo que significa que los alumnos deben cumplir con la planeación de las jornadas de práctica, presentar en tiempo y forma las evaluaciones parciales y finales de semestre.

4.3. Estrategias y/o técnicas para la realización de la planificación

Para lograr la planificación de proyecto se realizaron las siguientes tareas:

1. Determinar la Ruta formativa, entendiendo por ésta la especificación de los habilidades de pensamiento histórico
2. Plan de implementación:
 - a) Planeación
 - b) Ejecución
 - c) Evaluación
3. Mediación pedagógica: proceso docente mediante el cual se asesora y acompaña a los estudiantes en la formación de las competencias de acuerdo con la Ruta formativa. Teniendo como base la docencia estratégica.
4. Material de apoyo a la formación, son los contenidos desarrollados en detalle y con profundidad, relacionados con el saber ser, el saber conocer y el saber hacer de cada elemento de competencia.

4.4. Actividades

a) Para determinar la ruta formativa

1. Determinar el tipo de proyecto, básico, genérico o específico
2. Construcción de problemas específicos
3. Determinar el nivel de complejidad: Desempeño rutinario, desempeño autónomo, desempeño de transferencia, desempeño intuitivo

b) Diseño del proyecto:

Metodología:

- Determinar el nivel de participación 1. Es el mismo docente quien diseña el proyecto.
- Considerando: Diagnóstico y definición del problema, objetivos, justificación, localización, fundamentación conceptual, actividades, cronograma, talento humano requerido, recursos necesarios, beneficiarios, metas e indicadores de gestión.

c) Para la implementación del proyecto formativo

d) Diagnóstico de aprendizajes previos:

Metodología:

- Determinar los procedimientos previos para el aprendizaje de la historia que poseen los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a detectar fortalezas y debilidades en el proceso de formación, buscando que tengan conciencia de los aprendizajes previos y de los vacíos en los diferentes saberes (hacer, conocer, ser).
- Motivar a continuar el proceso de formación.

e) Encuadre

Metodología:

- Realizar una dinámica corta de presentación e integración.
- Analizar el contexto en el cual se propone el proyecto, para que los estudiantes puedan entender mejor la ruta formativa y comiencen a pensar en cómo organizar su trabajo y aprendizaje.

- Presentar la ruta formativa, orientando a los estudiantes en la comprensión de los diversos elementos que aparecen en ella, fundamentalmente la identificación del proyecto, los procedimientos por desarrollar, el problema y la metodología de trabajo.
- Enlazar el proyecto con el programa del nodo, teniendo en cuenta los proyectos en el nivel posterior.
- Realizar acuerdos básicos sobre los productos por obtener de manera general: productos del proyecto como tal y productos de aprendizaje
- Pactar el respeto a las normas básicas de convivencia y de trabajo académico.
- Determinar los criterios de evaluación de los aprendizajes esperados.

f) Ejecución

Metodología:

- Analizar cómo se está dando la ejecución.
- Asesoría a los estudiantes en la realización de las actividades
- Coordinar el uso de los espacios y recursos institucionales
- Indicar instrucciones por escrito para la realización de las actividades
- Verificar que los estudiantes asuman los roles establecidos dentro de la planeación.
- Orientar a los estudiantes con base en pautas escritas acerca de dónde pueden tener acceso a los conocimientos y procedimientos requeridos para llevar a cabo las actividades.
- Articular las actividades del proyecto con los contenidos y la metodología de las unidades de aprendizaje.
- Brindar apoyo personalizado a los estudiantes que presentan dificultades en la formación de sus competencias o en la realización de las unidades comprendidas en el proyecto.
- Realizar reuniones con los estudiantes para determinar cómo van las actividades, la resolución del problema y la formación de las competencias.

g) Evaluación del proyecto.

Metodología:

- a) Se logró la construcción de las habilidades de pensamiento histórico para el aprendizaje de la historia.
- b) Para la mediación pedagógica: Materiales de apoyo a la formación. Diseño, utilización.
 - Contenidos del saber ser
 - Contenidos del saber conocer
 - Contenidos del saber hacer
 - Materiales de autovaloración

4.5. Previsiones para instrumentación, seguimiento, evaluación y control del proyecto

- Considerar el calendario de actividades académicas de la BENM, así como las fechas de jornada de práctica.

El proyecto de intervención está determinado por dos ejes rectores; el primero responde a las necesidades del saber histórico determinado en el programa de estudio del Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II y el segundo a la teoría y metodología propia de la enseñanza de la historia. Dentro de este marco de referencia se encuentra el proceso de mediación pedagógica que realicé con mis alumnos, con el objetivo de desarrollar en ellos las habilidades de pensamiento histórico propias del aprendizaje de la historia, a partir de “la investigación como una práctica de indagación en las aulas y en las clases de historia” (López Pérez, 2006).

4.6. Proyecto de intervención

En el siguiente cuadro se presenta el proyecto de intervención

Programa de formación:		
Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II		
Identificación:		
5° Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria		
Horas/semana : 2	Créditos: 3.4	Clave: 51
Horas de asesoría directa: 2 horas		
Tema: El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet.		
Identificación del nodo problematizador:		
Nombre: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.		
Problemas del Nodo: Con el estallamiento de la Revolución Francesa se abrían grandes posibilidades para emprender nuevos caminos y cambios para la educación. En este contexto revolucionario emergió la obra educativa de Condorcet, quien propuso un proyecto educativo liberal, crítico y racionalista por el cual se ilustra a todos los ciudadanos a través de la instrucción pública. <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo se proponía que contribuyera la educación al logro de estos propósitos y de los ideales de la Revolución?• ¿Qué fines orientan su propuesta educativa?• ¿Cómo explica la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva República y el derecho de los ciudadanos a la educación pública?		
Tipo de proyecto formativo: Específico, enfatiza en la consolidación de habilidades de pensamiento histórico.		
Problema Específico del Proyecto Formativo: ¿Cuáles son las habilidades de pensamiento histórico que sirven como herramienta para que los estudiantes del 5° semestre de la LEP 1997, de la BENM, logren contextualizar socio-		

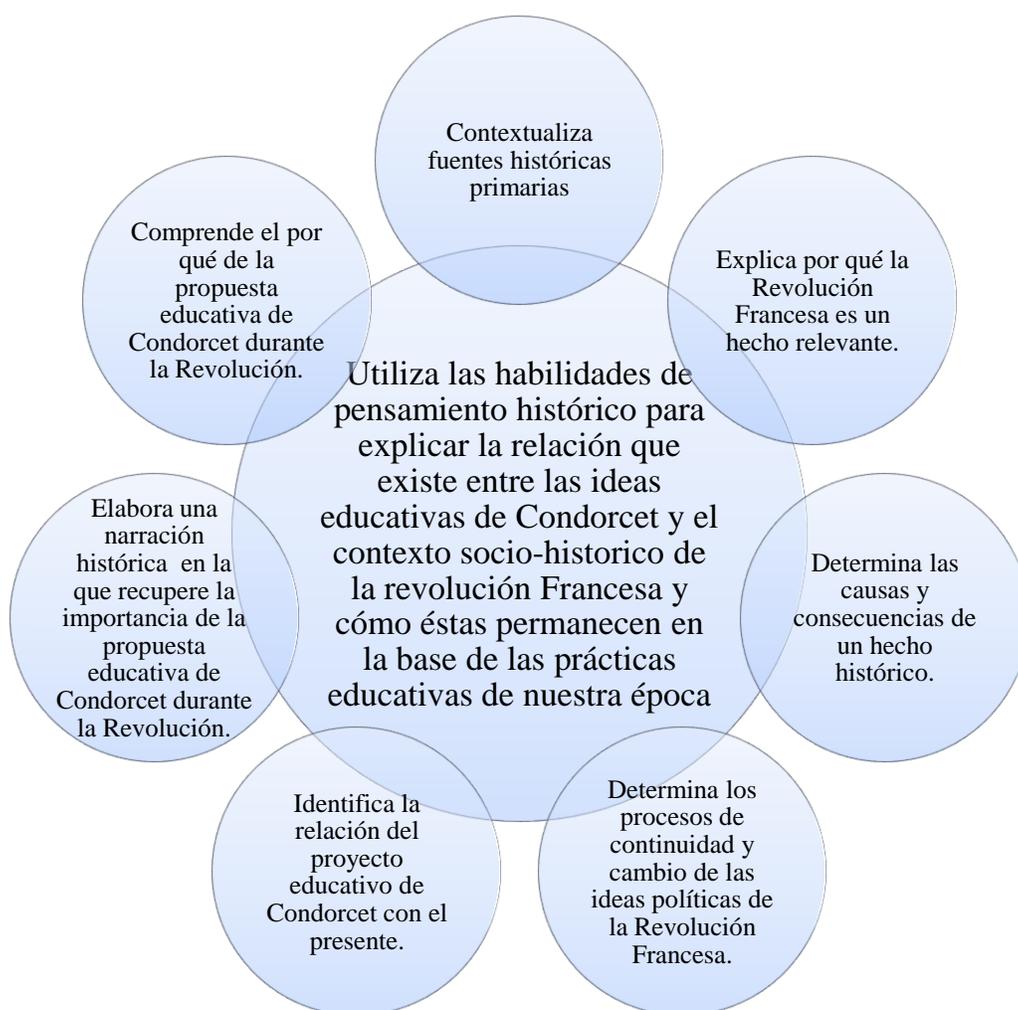
históricamente “El proyecto de educación universal, laica y gratuita. La propuesta de Condorcet”, durante Revolución Francesa?

Nivel de complejidad esperado: Se espera que el alumno logre un nivel de desempeño autónomo, lo que implica que la competencia se aplica en la resolución de problemas y la realización de actividades desde una implicación propia

Metodología de la asesoría directa del docente: Mediación del docente entre el saber experto y el saber escolar.

Metodología general: Trabajo por proyecto.

Unidad de competencia y Elementos de la competencia:



<p>Aprendizajes esperados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica espacial y temporalmente la Revolución Francesa. • Identifica las causas de la Revolución Francesa dentro del contexto socio-histórico del Antiguo Régimen. • Precisa las características sociales, económicas, políticas y culturales de la época de la Revolución Francesa. • Explica los ideales revolucionarios que la sociedad sustentaba. • Describe cómo se expresaron estos ideales en las formas de participación de los ciudadanos y en la vida social francesa. • Explica cómo se da la transición del absolutismo monárquico a un gobierno republicano en Francia. • Analiza por qué la separación de la iglesia y el Estado y la primacía de la razón sobre la fe religiosa eran los rasgos centrales de la Revolución Francesa. • Identifica las características del proyecto educativo de Condorcet. • Explica la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva República y el derecho de los ciudadanos a la educación pública. • Argumenta por qué la razón es el arma más poderosa del individuo en la defensa de sus derechos naturales y para luchar contra la ignorancia y la superstición. • Identifica la propuesta de Condorcet para conciliar los propósitos de la instrucción pública como obligación del Estado con la autonomía de la escuela respecto a cualquier poder. • Identifica los principios que fundamentan su propuesta de organización de contenidos y de los niveles educativos. • Describe que actitudes debe asumir el profesor para lograr la aplicación de los principios de la educación revolucionaria en la escuela.
--------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la congruencia entre el contexto revolucionario y el proyecto educativo de Condorcet. • Explica por qué la Revolución Francesa es considerada como el acontecimiento fundador de las formas contemporáneas del gobierno republicano, a partir de la igualdad de los ciudadanos ante la ley. • Identifica que ideas del proyecto educativo de Condorcet están vigentes en nuestras prácticas educativas actuales.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes primarias • Fuentes secundarias • Internet • Bibliotecas • Fichas de Trabajo • Computadora • Impresora • Retroproyector
Productos	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades disciplinario didácticas • Fichas de trabajo • Ensayo final
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Continua • Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación

4.7. Secuencias Didácticas

23 de Agosto. Aplicación del instrumento diagnóstico		
30 de Agosto: Encuadre del curso, presentación del proyecto y establecimiento de compromisos.		
PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.		
Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura	Sesión 1 06/09/11 2 hrs
Nodo problematizador. ¿Cuáles eran las características sociales del Antiguo Régimen?		
COMPETENCIA GLOBAL: <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. 		
Habilidades de Pensamiento Histórico: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características sociales, económicas, políticas y culturales del ambiente previo a la Revolución Francesa a partir del análisis de fuentes primarias. • Reconoce las características de una fuente primaria. 		
Contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Fuente primaria • Características sociales, económicas, políticas y culturales del Antiguo Régimen 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características de una fuente primaria. • Plantea preguntas a la fuente primaria para construir un proyecto de 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud de empatía ante las condiciones de vida en el ambiente previo a la Revolución Francesa.

	investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud crítica ante los problemas que vivía la población en la Francia prerrevolucionaria.
--	----------------	---

Metodología:

- Lectura en pequeños equipos de las siguientes fuentes primarias: “La tensión entre ricos y pobres”, “Pobreza que se observa. Diario de un cura rural”, ”La pobreza en Auvernia” , “ El barrio de Saint-Marcel”.
- Llenado del formato de análisis de la fuente primaria. El formato establece las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de fuente es?, ¿qué eventos históricos estaban sucediendo cuando se creaba la fuente?, ¿por quién fue creada y quién era la audiencia propuesta?, ¿qué punto de vista/posición representa el autor/creador?, ¿cuál es el punto de vista que adopta la fuente?, ¿qué información rescatan?
- Socialización grupal del contenido de cada una de las fuentes a través de una exposición individual.
- Integración de 4 equipos para elaborar preguntas que respondieran a las dudas que se generaron de cada una de las fuentes primarias.
- Se cuestiona al grupo sobre ¿qué nombre le darían al tema trabajado en la sesión?
- Finalmente del tema que ellos determinaran, se les solicitó que lo caracterizaran con una sola palabra.
- Para la siguiente sesión los alumnos seleccionarían una de las preguntas elaboradas a las fuentes, para investigar la respuesta y entregarla en ficha de trabajo.

Metodología general:

- Lectura y análisis de fuentes primarias
- Generación de preguntas de estudio/análisis

Preguntas análisis del pasado:

- ¿Qué tipo de fuente es?
- ¿Qué eventos históricos estaban sucediendo cuando se creaba la fuente?
- ¿Por quién fue creada y quién era la audiencia propuesta?
- ¿Qué punto de vista/posición representa el autor/creador?
- ¿Cuál es el punto de vista que adopta la fuente?
- ¿Qué información rescatan?

Recursos:

- Fuentes primarias
- Formato de análisis

Evaluación:

- Autoevaluación
- Rúbrica.

PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.

Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura	Sesión 2 13/09/11 2 hrs
---	--------------------------------------	--

Nodo problematizador.
¿Cuáles eran las características políticas del Antiguo Régimen?

COMPETENCIA GLOBAL:

- Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación.

Habilidades de pensamiento histórico:

- Identifica las características políticas del ambiente previo a la Revolución Francesa a partir del análisis de fuentes primarias.
- Selecciona información pertinente para contextualizar una fuente primaria

Contenidos

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos a las preguntas generadas en la sesión anterior • Características del gobierno monárquico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características de una fuente primaria. • Plantea preguntas a la fuente primaria para construir un proyecto de investigación. • Contextualiza fuentes primarias seleccionando 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud de empatía ante las condiciones de vida en el ambiente previo a la Revolución Francesa. • Expresa una actitud crítica ante las características de la autoridad real.

	<p>información de fuentes secundarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora fichas de trabajo respetando el criterio metodológico. 	
<p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica especialistas, en donde a partir de las preguntas generadas en la sesión anterior, los alumnos expondrán sus investigaciones, con el objetivo de generar nuevas dudas para seguir investigando. Se cuestiona sobre la ubicación geográfica a la que hacen referencia las fuentes primarias. • Lectura de la fuente “Bossuet. La naturaleza y propiedades de la autoridad real” • Llenado del formato de análisis de la fuente primaria. El formato establece las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de fuente es?, ¿qué eventos históricos estaban sucediendo cuando se creaba la fuente?, ¿por quién fue creada y quién era la audiencia propuesta?, ¿qué punto de vista/posición representa el autor/creador?, ¿cuál es el punto de vista que adopta la fuente?, ¿qué información rescatan? • Se integra nuevo banco de dudas generadas a partir de la actividad de especialistas y la siguiente fuente primaria. 		
<p>Metodología general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de fuentes primarias • Generación de preguntas de estudio/análisis 		
<p>Preguntas estudio/ análisis del pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de fuente es? • ¿Qué eventos históricos estaban sucediendo cuando se creaba la fuente? 		

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por quién fue creada y quién era la audiencia propuesta? • ¿Qué punto de vista/posición representa el autor/creador? • ¿Cuál es el punto de vista que adopta la fuente? • ¿Qué información rescatan?
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes primarias • Formato de análisis • Fichas de trabajo
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica.

<p>PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet,</p>		
<p>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</p>	<p>Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura</p>	<p>Sesión 3 20/09/11 2 hrs</p>
<p>Nodo problematizador. ¿Cuáles eran las características sociales, económicas y políticas del Antiguo Régimen?</p>		
<p>COMPETENCIA GLOBAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. 		
<p>Habilidades de pensamiento histórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza fuentes primarias seleccionado información de fuentes secundarias. • Sitúa y ordena la información seleccionada para contextualizar una fuente primaria. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Organiza temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio • Identifica la ubicación geográfica de Francia, así como de diversas ciudades. 		
Contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos a las preguntas generadas en la sesión anterior • Características sociales, económicas y políticas del ambiente previo a la Revolución Francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza fuentes primarias seleccionado información de fuentes secundarias. • Expresa oralmente la información utilizando vocabulario conceptual propio • Ubica geográficamente a Francia, París. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud de empatía ante las condiciones de vida en el ambiente previo a la Revolución Francesa. • Expresa una actitud crítica ante las características económicas, políticas y sociales del ambiente previo a la Revolución.
Metodología:		
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del mapa “Europa en 1789”, “Provincias del antiguo Régimen” “París en la Revolución” los cuales serán analizados por los alumnos, identificando sitio históricos significativos para ellos. • Entrega de un mapa de Europa actual en el cual se solicita, los alumnos dibujen la rosa de los vientos e identifiquen a Francia. • Del banco de preguntas generadas en las sesiones anteriores, se identificarán los temas relevantes que permitan explicar las características del ambiente previo a la Revolución Francesa, con el objeto de llevar a cabo la dinámica de rejillas. 		

- Socialización de la información mediante un debate.
- Entrega a los alumnos la fuente primaria titulada ¿qué es el Tercer Estado? Para que la lean y analicen y elaboren juicios de valor como tarea para la siguiente sesión, los cuales serán entregados en fichas de trabajo la siguiente sesión.

Metodología general:

- Investigación documental
- Análisis de mapa
- Rejillas
- Debate

Preguntas estudio/ análisis del pasado:

- Sujetas a la dinámica de investigación propia del grupo.

Recursos:

- Mapas históricos
- Fichas de Trabajo

Evaluación:

- Rúbrica.

PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.		
Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura	Sesión 4 27/09/11 2 hrs
Nodo problematizador. ¿Cuáles eran las características sociales, económicas y políticas del ambiente previo a la Revolución Francesa?		
COMPETENCIA GLOBAL: <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. 		
Habilidades de pensamiento histórico:		
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas principales de una fuente primaria. • Contextualiza fuentes primarias seleccionando información de fuentes secundarias. • Sitúa y ordena la información seleccionada de una fuente primaria en el tiempo histórico. • Articula oralmente un texto en el que organiza temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio de la asignatura. • Comprende y explica el pasado relacionándolo con el presente. 		
Contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Qué es el Tercer Estado • Organización social de la Francia del 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas principales de una fuente primaria. • Contextualiza fuentes primarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud de empatía ante las condiciones de vida en el ambiente previo a la

<p>siglo XVIII</p>	<p>seleccionado información de fuentes secundarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa y ordena la información seleccionada de una fuente primaria en el tiempo histórico. • Articula oralmente y por escrito un texto en el que organiza temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio de la asignatura. • Comprende y explica el pasado relacionándolo con el presente. • Elaboran juicios de valor que implican el uso del pensamiento crítico. • Identifica las características de las formas de vida de la 	<p>Revolución Francesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud crítica ante las condiciones de vida en el ambiente previo a la Revolución Francesa. • Expresa una actitud crítica al vincular las condiciones de vida social de la Francia prerrevolucionaria, con la realidad contextual en la que vive el alumno actualmente.
--------------------	--	---

	<p>sociedad de la Francia prerrevolucionaria, expresándolas oralmente y por escrito utilizando vocabulario propio de la asignatura,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende y explica oralmente y por escrito, el pasado relacionándolo con el presente al identificar similitudes. 	
--	---	--

Metodología:

- La sesión anterior se entregó la fuente primaria titulada ¿Qué es el Tercer Estado? La tarea era identificar la lectura y análisis del texto con el fin de elaborar juicios de valor utilizando el pensamiento crítico, para ser entregados en fichas de trabajo.
- Se cuestionó a los alumnos sobre sus juicios de valor para generar un debate, el que se guía rescatando las ideas principales de la fuente.
- El debate se concluyó con la redacción individual de las conclusiones de la sesión
- Entrega de un fragmento de la fuente primaria “El Contrato social de Rousseau”, para analizar y comentar en fichas, para la siguiente sesión.
- Se solicita la investigación de las ideas principales de los filósofos ilustrados.

<p>Metodología general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de la fuente • Debate
<p>Preguntas estudio/ análisis del pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién integraba el tercer estado? • ¿Por qué recibía el nombre de tercer estado?
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuente primaria • Fichas de Trabajo
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica.

<p>PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.</p>		
<p>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</p>	<p>Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura</p>	<p>Sesión 5 04/10/11 2 hrs</p>
<p>Nodo problematizador. ¿Cuáles eran los ideales que inspiraron el movimiento revolucionario?</p>		
<p>COMPETENCIA GLOBAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. 		
<p>Habilidades de pensamiento histórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas principales de una fuente primaria. 		

- Elabora juicios de valor que implican el uso del pensamiento crítico.
- Identifica la importancia histórica del conocimiento estudiado.
- Identifica los procesos de continuidad y cambio del tema estudiado.

Contenidos

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implica el Contrato Social, Pacto social y soberanía inalienable para Rousseau? • Ideario político de Voltaire, Montesquieu, Rousseau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas principales de una fuente primaria. • Elaboran juicios de valor que implican el uso del pensamiento crítico. • Comprende y explica oralmente y por escrito, el pasado relacionándolo con el presente al identificar similitudes. • Organiza temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud crítica ante la importancia del Contrato Social y las ideas ilustradas. • Expresa una actitud crítica al vincular los ideales que inspiraron el movimiento revolucionario con la realidad contextual actual del alumno.

Metodología:

- La sesión anterior se entregó la fuente primaria titulada El Contrato social de Rousseau, la cual presentan en la sesión trabajada en una ficha de trabajo, en la que se les solicitó anotar las ideas principales del texto.
- A partir de su ficha y de los siguientes ejes de análisis, llevar a cabo una plenaria: “El hombre ha nacido libre y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas”; “...el orden social constituye y derecho sagrado que sirve de base a todos los demás. Sin embargo este derecho no es un derecho natural; esta fundado sobre convenciones”; “Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la

fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes. Tal es el problema fundamental cuya solución da el Contrato Social”. “La primera y más importante consecuencia de los principios establecidos, es la de que la voluntad general puede únicamente dirigir las fuerzas del Estado de acuerdo con los fines de su institución, que es el bien común”.

- En pequeños equipos elaborar un cuadro sinóptico de tres columnas en las que rescaten de su investigación las ideas políticas más representativas de Voltaire, Montesquieu y Rousseau.
- Se solicita a los estudiantes elaboren para la siguiente sesión un diagrama espina de titulado “Causas de la Revolución Francesa”

Metodología general:

- Lectura y análisis de fuentes primarias
- Plenaria
- Investigación documental
- Elaboración de cuadro sinóptico

Preguntas análisis del pasado:

- ¿En el ambiente previo a la Revolución Francesa, porque son relevantes las ideas de los filósofos ilustrados?
- ¿Cómo impactaron en aquel momento?
- ¿Qué ideas permanecen actualmente?

Recursos:

- Fuentes primarias
- Fuentes secundarias

<ul style="list-style-type: none"> Fichas de trabajo.
Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> Rúbrica del cuadro sinóptico
SESIÓN DEL 11 DE OCTUBRE- PRIMERA JORNADA DE PRÁCTICA.
SESIÓN DEL 18 DE OCTUBRE- ANALISIS REFLEXIVO DE LA JORNADA. <ul style="list-style-type: none"> ENTREGA DEL DIAGRAMA ESPINA. Se solicita para la siguiente sesión, la lectura del texto: Furet y Ozouf, “El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet”

PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.		
Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura	Sesión 6 25/10/11 2 hrs
Nodo problematizador. ¿Cuáles son las características del proyecto pedagógico de la Revolución?		
COMPETENCIA GLOBAL: <ul style="list-style-type: none"> Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. 		
Habilidades de pensamiento histórico:		
<ul style="list-style-type: none"> Organiza temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio. Identifica la importancia histórica del conocimiento estudiado. Identifica las causas del hecho histórico estudiado. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los procesos de continuidad y cambio del tema estudiado. 		
Contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción pública • Instrucción nacional • Papel del Estado en la Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona la información pertinente del texto. • Describe qué papel debe desempeñar el Estado en la Educación • Expresa si la instrucción pública debe ser igualitaria y equitativa o bien gradual adaptada a los talentos y capacidades individuales? 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud crítica al vincular los ideales de educación pública de la Revolución, con la realidad contextual actual del alumno.
Metodología:		
<ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a los alumnos un organizador de texto con las siguientes preguntas: ¿Cuál es la importancia respectiva de la instrucción pública y de la educación nacional?, ¿qué papel debe desempeñar el Estado?, ¿hasta dónde puede intervenir?, ¿puede legítimamente, mediante la obligación escolar, interferir en las prerrogativas tradicionalmente reservadas a la familia?, ¿debe el Estado monopolizar la educación?, ¿la instrucción pública debe ser igualitaria y equitativa o bien gradual, adaptada a los talentos y a las capacidades individuales?, ¿debe el Estado limitarse a poner a su disposición de todos los ciudadanos una instrucción elemental o también competir en cultivar los verdadero talentos, en preparar, según los méritos, nuevas élites políticas, y todavía más, favorecer el desarrollo de las ciencias, las letras y las artes? 		
Metodología general:		
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis texto • Plenaria • Elaboración de organizador de información, cuadro sinóptico 		

<p>Preguntas análisis del pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué papel debe desempeñar el Estado en la Educación? • ¿Qué papel desempeña hoy el Estado en la Educación?
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Ordenador de información
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica del cuadro sinóptico

<p>PROYECTO: Ideales revolucionarios que inspiraron el proyecto pedagógico universal, igualitario y progresista de Antonio María de Condorcet.</p>		
<p>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</p>	<p>Grupo: 5 Semestre de la Licenciatura</p>	<p>Sesión 7 1/11/11 2 hrs</p>
<p>Nodo problematizador. ¿Cuáles son las características del proyecto pedagógico de Condorcet?</p>		
<p>COMPETENCIA GLOBAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea las habilidades de pensamiento histórico para comprender las ideas y propuestas educativas de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. 		
<p>Habilidades de pensamiento histórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio. • Identifica la importancia histórica del conocimiento estudiado. • Comprende y explica el pasado relacionándolo con el presente. • Identifica los procesos de continuidad y cambio del tema estudiado. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Elabora explicaciones orales o por escrito en un marco explicativo de estructura (similitud/diferencia) de proceso (continuidad/cambio) y de causalidad (causas y consecuencias). 		
Contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Fines de la propuesta Educativa de Condorcet. • Derecho de los ciudadanos a la educación • Organización de contenidos y niveles educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características del proyecto educativo de Condorcet. • Explica la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva República y el derecho de los ciudadanos a la educación pública. • Argumenta por que la razón es el arma más poderosa del individuo en la defensa de sus derechos naturales y para luchar contra la ignorancia y la superstición. • Identifica la propuesta de Condorcet para conciliar los propósitos de la instrucción pública como obligación del Estado con la autonomía de la escuela respecto a cualquier poder. • Describe que actitudes debe asumir el profesor para lograr la aplicación de los principios de la educación revolucionaria en la escuela. • Analiza la congruencia entre el contexto revolucionario y el proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa una actitud crítica al vincular los ideales de educación pública de la Revolución, con la realidad contextual actual del alumno.

	<p>educativo de Condorcet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica que ideas del proyecto educativo de Condorcet están vigentes en nuestras prácticas educativas actuales. 	
<p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se divide a los alumnos en 6 equipos, se les entrega una pregunta por equipo: Equipo 1. ¿Qué fines orientan la propuesta educativa de Condorcet?; Equipo 2.¿Cómo explica la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva república y el derecho de los ciudadanos a la educación pública?; Equipo 3. ¿Cuáles son los argumentos que sostiene para afirmar que la razón es el arma más poderosa del individuo en la defensa de sus derechos naturales y para luchar contra la ignorancia y la superstición?; Equipo 4. ¿Sobre qué principios fundamenta su propuesta de organización de los contenidos y de los niveles educativos?; Equipo 5.¿Cómo concilia los propósitos de la instrucción pública como obligación del Estado, con la autonomía de la escuela respecto a cualquier poder?; Equipo 6. ¿Qué actitudes debe asumir el profesor para lograr la aplicación de los principios de la educación revolucionaria en la escuela? • Exposición de las respuestas por los equipos • Debate. 		
<p>Metodología general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en pequeños equipos • Exposición • Debate 		
<p>Preguntas análisis del pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación guarda la propuesta educativa de Condorcet, con el contexto 		

<p>histórico de la Francia Revolucionaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación guarda la propuesta educativa de Condorcet, con las características de nuestro actual sistema educativo?
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Hojas de Preguntas
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica del cuadro sinóptico
<p>SESION 8 DE NOVIEMBRE. ENTREGA DEL ENSAYO FINAL.</p>

El diseño de esta propuesta de intervención implicó una serie de decisiones basadas en el referente teórico construido en el capítulo 3, ya que en ella se amalgaman las concepciones de una enseñanza centrada en un modelo por competencias a partir del trabajo por proyecto, complejizándola aún más con las especificaciones propias de la didáctica de la historia al considerar las habilidades de pensamiento histórico.

Por ello resulta ser interesante porque se define qué contenidos de historia son los idóneos para trabajar tanto las ideas pedagógicas de Condorcet, como el contexto histórico que las circunscribía, tratando de dar respuesta a la pregunta qué historia enseñar. Así también se responde el cómo, generando una serie de propuestas en tanto a estrategias de aprendizaje así como materiales bibliográficos. Es así como en el siguiente capítulo se rescata la aplicación de la intervención mediante un análisis y se efectúa una evaluación.

CAPITULO 5

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Como menciona Zabala (2006), uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. La base fundamental de esta mejora profesional debe ser el conocimiento y la experiencia, combinados con la reflexión continúa del hacer dentro de dicha profesión. Sin embargo, la práctica docente, es un sistema complejo, en el que intervienen diversos factores y en la cual predomina la experiencia en la toma de decisiones. La propuesta de intervención que se analiza y evalúa en este capítulo, responde a la premisa de considerar al docente como un investigador de su hacer, quien planifica, aplica y evalúa acciones para solucionar un problema detectado, que incide en su práctica y finalmente con estas acciones verifica si realmente se solucionó el problema, superando así, las decisiones basadas en la experiencia al utilizar un marco de referencia teórico y la reflexión.

La intervención pedagógica tienen un antes y un después y para poder analizarla es necesario “que se contemple un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación”. (Zabala V. A., 2006).

Por lo tanto para efectuar el análisis y la evaluación de la intervención pedagógica, se parte del hecho de que el aula es un microsistema, integrado por espacio, organización social, relaciones interactivas, distribución del tiempo, uso de los recursos didácticos y procesos educativos.

Para este capítulo los ejes rectores de análisis serán las variables metodológicas de la intervención en el aula que propone Zabala (2006)

- a) Secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje.
- b) El papel del profesorado y del alumnado.
- c) Organización social de la clase
- d) Utilización de los espacios y el tiempo
- e) Organización de los contenidos
- f) Uso de materiales y Recursos didácticos

g) El sentido y el papel de la evaluación

Así como los referentes teóricos para el análisis de la práctica, serán los establecidos en el capítulo tres sobre la didáctica de la historia y el modelo por competencias.

Es importante mencionar que considerando a la práctica como un sistema complejo se consideran todas las unidades de análisis, sin embargo, las que impactan directamente el propósito de la propuesta de intervención son: organización de los contenidos; uso de los recursos y materiales didácticos y finalmente el sentido y papel de la evaluación.

5.1. Secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje

Para efectuar el análisis de las secuencias didácticas, se consideran las actividades planteadas y la manera de articularse, con el objeto de determinar si se utilizan actividades expositivas o manipulativas, por percepción o por descubrimiento o si son inductivas o deductivas.

El proyecto de intervención aplicado, se caracteriza por responder a la metodología de diseño de proyectos formativos, propuesta por Tobón (2010).

La propuesta de intervención consta de siete secuencias didácticas, de las cuales se mencionan en el siguiente cuadro las actividades que más se realizan a lo largo de las mismas con el objetivo de identificar la forma de enseñar, por medio de la tipificación de las actividades:

Actividades predominantes en las sesiones	Análisis
<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de dinámicas como: lectura de fuentes primarias en pequeños equipos, especialistas, rejillas, debate.• Llenado de formato de análisis con preguntas eje, las que rigen la discusión grupal. (Anexo 5)• Fichas de trabajo. (Anexo 6)• Organizadores de texto como diagrama espina o cuadro sinóptico. (Anexo 7)	Al efectuar la lectura analítica de las sesiones de clase, e ir identificando las actividades que se sugieren, es importante mencionar que en ningún momento se habla de actividades en las que la profesora del Seminario, tenga que exponer, es clara la guía o mediación que se pretende al priorizar la lectura de fuentes primarias o la investigación, en

<ul style="list-style-type: none"> • Socialización grupal. • Ubicación geográfica en mapa (Anexo 8). • Cuestiona al grupo para obtener conclusiones. • Establecen tareas para la siguiente sesión. • Integración de banco de dudas. 	<p>otras fuentes.</p> <p>Para hablar del hacer del maestro Fierro (2010) propone tres criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Fuerte: el maestro es el centro de la actividad b) Moderada: la actividad se distribuye entre maestro y alumno. c) Débil: el alumno es el centro de la actividad, el controlador de las situaciones de aprendizaje. <p>Definitivamente el ideal sería el débil, sin embargo, los ejes de análisis planteados en las sesiones para ser resueltos por los alumnos requieren una participación más puntual del docente, por tal motivo es necesario mencionar que se sitúan la actividad del maestro, dentro del criterio moderado.</p>
--	--

El análisis de los contenidos se presenta en el siguiente cuadro, es importante mencionar que se toma como referencia la secuencia didáctica de la sesión 1.

Secuencia didáctica. Sesión 1	Análisis de Contenido
	Conceptual / Procedimental / Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en pequeños equipos de las siguientes fuentes primarias: “<i>La tensión entre ricos y pobres</i>”, “<i>Pobreza que se observa. Diario de un cura rural</i>”, “<i>La pobreza en Auvernia</i>”, “<i>El barrio de Saint-</i> 	<p>En las actividades planteadas en esta secuencia didáctica se consideran los tres diferentes tipos de contenidos. En los que juegan un papel central los contenidos procedimentales, ya que a partir de estos se pretendió que los alumnos logaran la</p>

<p><i>Marcel</i>”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llenado del formato de análisis de la fuente primaria. El formato establece las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de fuente es?, ¿qué eventos históricos estaban sucediendo cuando se creaba la fuente?, ¿por quién fue creada y quién era la audiencia propuesta?, ¿qué punto de vista/posición representa el autor/creador?, ¿cuál es el punto de vista que adopta la fuente?, ¿qué información rescatan? • Socialización grupal del contenido de cada una de las fuentes a través de una exposición individual. • Integración de 4 equipos para elaborar preguntas que respondieran a las dudas que se generaron de cada una de las fuentes primarias. • Se cuestionó al grupo sobre ¿Qué nombre le darían al tema trabajado en la sesión? • Finalmente del tema que ellos determinaron, se les solicitó que lo caracterizaran con una sola palabra. • Para la siguiente sesión los alumnos seleccionaron una de las preguntas elaboradas a las fuentes, para investigar la respuesta y entregarla en ficha de trabajo. 	<p>construcción conceptual y valoral.</p> <p>Como se puede observar es necesaria la comprensión lectora, el planteamiento de preguntas y la investigación.</p> <p>En esta clase se pretendió que los alumnos logaran hacer el análisis de una fuente primaria, con lo que se reitera la importancia de los contenidos procedimentales.</p> <p>Sin embargo, es necesario mencionar que las fuentes primarias, tenían el objetivo de generar en ellos tanto empatía como una actitud crítica ante las situaciones que se expresa se vivían durante el Antiguo Régimen, por lo que si bien no existe equilibrio entre los tres tipos de contenido, se aborda también el contenido actitudinal.</p>
--	---

El siguiente eje de análisis de la secuencia didáctica consiste en determinar, si favorece el grado de significatividad en los estudiantes y qué tanto se presta atención a la diversidad. Se analiza si la secuencia permite determinar los conocimientos previos, si los contenidos son significativos y funcionales, si son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, si permiten crear zonas de desarrollo próximo, si provocan un conflicto cognitivo, si fomentan una actitud favorable, autoestima y autoconcepto en los alumnos y finalmente si promueven habilidades para aprender a aprender. En el siguiente cuadro se presenta dicho análisis, considerando la sesión 7.

<p>Secuencia didáctica. Sesión 7</p>	<p>Análisis del grado de significatividad en los estudiantes y qué tanto se presta atención a la diversidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Con la lectura previa del documento: <i>Cinco memorias sobre la instrucción pública (Cinq mémoires sur l’instruction publique)</i>, presentación, notas, bibliografía y cronología de Charles Coutel y Catherine Kintzler, Parías, Flammarion, 1996, pp. 33-350. [Cinco memoria... fue publicado originalmente en 1791] • Se dividió a los alumnos en 6 equipos, se les entrega una pregunta por equipo: Equipo 1. ¿Qué fines orientan la propuesta educativa de Condorcet?; Equipo 2. ¿Cómo explica la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva república y el derecho de los ciudadanos a la educación pública?; 	<p>En esta secuencia, no se aprecia ninguna actividad que pretenda identificar los conocimientos previos sobre el tema ya que como es una secuencia que precede a todo un trabajo en el que se ha determinado el contexto histórico en el que surge el documento se da por hecho que los alumnos cuentan con los conocimientos para contextualizarlo. Sin embargo, es necesario reflexionar que sería más enriquecedor iniciar con una actividad para recuperar los aprendizajes que se han generado hasta el momento.</p> <p>Con respecto a la significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos, es necesario mencionar que la significatividad y funcionalidad están determinadas en tanto pretendía generar una actitud crítica al vincular los ideales de educación pública de</p>

<p>Equipo 3. ¿Cuáles son los argumentos que sostiene para afirmar que la razón es el arma más poderosa del individuo en la defensa de sus derechos naturales y para luchar contra la ignorancia y la superstición?; Equipo 4. ¿Sobre qué principios fundamenta su propuesta de organización de los contenidos y de los niveles educativos?; Equipo 5.¿Cómo concilia los propósitos de la instrucción pública como obligación del Estado, con la autonomía de la escuela respecto a cualquier poder?; Equipo 6. ¿Qué actitudes debe asumir el profesor para lograr la aplicación de los principios de la educación revolucionaria en la escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de las respuestas por los equipos • Debate. 	<p>la Revolución con la realidad contextual actual del alumno.</p> <p>Es precisamente en el debate en donde se generaron, cuestionamientos como: ¿Qué personas está formando el actual Sistema Educativo Nacional?, ¿tú que eres producto de la educación pública, qué tipo de persona eres? Estas preguntas generaron debate y discusión entre los integrantes del grupo ya que ellos notaron la importancia de su hacer como futuros docentes y cómo desde las aulas pueden formar a los futuros ciudadanos de nuestro país. Algunos alumnos se conflictuaban exponiendo que cómo podrían lograr un cambio ante un sistema que ha generado personas individualistas y conformistas. Realmente la significatividad de estos contenidos es prospectiva, (igual que las competencias) ya que será en las decisiones que tomen como docentes en donde se observará si realmente estos contenidos fueron significativos.</p> <p>Es una actividad que implica un grado elevado de complejidad, ya que requiere que los alumnos pongan en juego habilidades de comprensión lectora, síntesis, resumen, redacción, las que detonan en habilidades de pensamiento histórico.</p> <p>La actividad por equipo, determinando una pregunta de análisis permite crear zonas de</p>
---	--

	<p>desarrollo próximo, ya que como se mencionó en el párrafo anterior, para lograr contestar dichos cuestionamientos los alumnos debían poner en juego sus habilidades de pensamiento histórico, para poder llegar a una construcción colectiva de la respuesta, apoyados por la intervención en las discusiones de equipo por la profesora, quien realiza el proceso de mediación.</p> <p>Con respecto a la actitud favorable, la autoestima y el autoconcepto, es interesante mencionar que estas temáticas fueron muy sensibles para los alumnos, ya que se proyectaron como docentes, observando aquellos que realmente se conflictuaron pensando qué docentes deben ser y como quieren que los miren sus alumnos y padres. Sin embargo, es necesario mencionar que también están aquellos que se confortan pensando que las reflexiones planteadas en el grupo no afectaran su actuar.</p> <p>Al pedir la lectura previa y después la discusión en pequeños grupos, los alumnos están aprendiendo a aprender, en ningún momento la docente del grupo expuso el tema, dirigió el debate, pero finalmente fueron los cuestionamientos y las reflexiones de los alumnos.</p>
--	--

El análisis anterior se centró en diferentes sesiones, sin embargo es necesario mencionar que todas estas sesiones pertenecen a toda la secuencia didáctica que se llevó a cabo para lograr el proyecto, esto es importante mencionarlo, porque podría pensarse que estas secuencias están desarticuladas, sin embargo, tienen una secuencia que permite desarrollar el proyecto en su conjunto. Se opta por seleccionar secuencias específicas como estrategia metodológica de análisis, con el objeto de ser más puntual en las reflexiones.

5.2. El papel del profesorado y del alumnado

Para poder determinar cuáles fueron las relaciones interactivas en el aula, que facilitaron el aprendizaje, se consideran como referente empírico el instrumento diagnóstico aplicado en la primera sesión en que interaccione con los alumnos; los propósitos y compromisos que establecieron los alumnos y que redactaron después del encuadre del Seminario y finalmente el instrumento diagnóstico aplicado en el sexto semestre, es decir, un semestre después de que inicié el trabajo con ellos. (Es importante mencionar que la intervención se efectuó en quinto semestre con el grupo 3° “4” y se continuó trabajando con ellos el Seminario de Temas en sexto semestre). En el siguiente cuadro se presenta el análisis, rescatando sólo las respuestas de tres alumnos que considero me permiten hablar de la influencia que logré en ellos.

Diagnóstico 5° semestre. ¿Cuál es la importancia de estudiar la asignatura de Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación?	5° Propósitos y contenidos después del encuadre	Diagnóstico de 6° semestre ¿Cuál es el objetivo de la asignatura de seminario de temas selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación?, ¿para qué te sirve?	Análisis
Alumno 1			
<i>Poder entender la situación actual de la educación en nuestro</i>	<i>En la primera parte del curso no alcance a entender</i>	<i>Conocer las bases y origen de la legislación y</i>	Es importante mencionar que el Seminario de Temas

<p><i>país y conocer la influencia que han tenido otros países y así utilizar alguna estrategia de las utilizadas en otros tiempos.</i></p>	<p><i>la relación e influencia de otros países a nuestro sistema educativo y por ello no alcanzo a dimensionar y valorar lo importante que es su estudio.</i></p> <p><i>Así que esta vez quiero conocerlo, poder darle una explicación al método que sigo cuando planeo y en quién está inspirado, además de poder explicarme y explicarle a alguien más cómo se ha dado la evolución de la educación.</i></p> <p><i>Para ello me comprometo a participar de forma activa en los seminarios y no quedarme con dudas por muy</i></p>	<p><i>programas actuales que rigen la educación pública actual en nuestro país. Me sirve para hacer un comparativo entre la historia y actualidad, además entre países y así entender cuánto se ha avanzado que somos parte importante de la transformación para un mejor futuro del país.</i></p>	<p>Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I. Aborda los siguientes temas: La educación de los niños en la Atenas clásica, la aparición de la imprenta y sus efectos y el modelo educativo de Juan Amos Comenio. Por lo que desconcierta que la alumna en el diagnóstico inicial hable de “países”. Después del encuadre se observa que aún no tiene claro el propósito del Seminario, sin embargo agrega el concepto de “<i>evolución de la educación</i>” y se compromete a participar de forma activa. Lo que sugiere que después del encuadre percibe la necesidad de participar en el planteamiento de la docente.</p>
---	---	--	---

	<i>absurdas que parezcan.</i>		
Alumno 2			
<i>Para comprender un poco más algunos datos importantes de ambas</i>	<i>Aprender y conocer los principales momentos importantes de la educación y así entender más cuál es la importancia de la educación y así poder transmitírseles a los niños que la educación es primordial e importante para todos los ciudadanos. Compromisos: Dar todas mis energías para conocer y aprender nuevos conocimientos que me ayudaran a reforzar mis estudios para ser docente así como</i>	<i>Que comprendamos y analicemos los aspectos importantes y relevantes sobre el desarrollo histórico de la educación ver cómo se va adaptando la educación conforme al desarrollo de la ciudadanía. Para tener una mejor comprensión de cómo se ha envuelto la educación y cómo se ha ido transformando para tener un mejor desarrollo para la ciudadanía. Así</i>	<i>En el caso de esta alumna, no se complica su primer respuesta indica que no tiene idea de lo que se pregunta. Sin embargo después del encuadre construye una idea más específica del Seminario, considero que con ella logré sembrar el sentido de lo que se trabajaría en el Seminario, situación que se refuerza con los compromisos que establece para participar en el Seminario.</i>

	<i>entregar trabajos y participar en las clases haciendo buenas aportaciones para mis demás compañeros.</i>	<i>como analizar cuáles eran sus problemas y cómo ha sido controlada tanto por la religión como del gobierno.</i>	
Alumno 3			
<i>Analizar, comparar y comprender el desarrollo de la educación para entender la educación actual</i>	<i>Tengo el firme propósito de aprender toda la información que pueda serme útil en mi formación como docente, me interesa comprender el desarrollo histórico de la educación y quiero desarrollar mi capacidad de análisis. Compromiso esforzarme en los ensayos y poner más cuidado en la ortografía.</i>	<i>Conocer de una manera más amplia los acontecimientos históricos que tuvieron un gran impacto en el desarrollo de la educación. Para poder comparar y analizar la situación social y educativa de aquellos acontecimientos con la situación actual y tal vez poder solucionar o cambiar la forma en la que hacemos las cosas</i>	<i>En esta alumna se observa que tiene una noción clara del Seminario, antes de trabajar con ella. Pero ésta se complementó con el Seminario en el que trabajamos juntas ya que se observa una construcción conceptual más elaborada. En sus compromisos se observa la sensibilización ante las palabras de la profesora, ya que en el encuadre se comentó que al revisar el instrumento diagnóstico se observaron muchas carencias de ortografía,</i>

		<i>de manera que seamos mejores.</i>	por lo que ella las reconoce en sí y se compromete a mejorar, me parece que en los compromisos se observa que se planteó retos y desafíos que estaban a su alcance.
--	--	--------------------------------------	---

En esta variable de análisis, es importante mencionar que definitivamente faltó elaborar un instrumento de evaluación más puntual para poder determinar la percepción de los alumnos sobre la adaptación a las necesidades de ellos; si las ayudas fueron las adecuadas y si realmente se promovió la autoestima y el autoconcepto. Sin embargo los ejemplos planteados me permiten sustentar la idea de que el trabajo realizado logró consolidar en algunos alumnos los propósitos que se establecieron en el proyecto a partir de relaciones interactivas en clase que partieron del respeto entre alumnos y de alumnos para con la profesora, situación que corroboro con el siguiente hecho. En ese semestre se les solicitó a los grupos que ellos seleccionaran a sus Tutores, para llevar a cabo el programa de tutoría institucional y es importante mencionar que el grupo me seleccionó como tutora, lo que fortaleció aún más las relaciones interactivas en clase.

5.3. Organización social de la clase

La distribución que existe en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, responde a una distribución en grupos de clase fijos. En el 3° “4” había una población de 22 alumnos, de los cuales 5 son hombres y 17 mujeres. La organización social de la clase se caracterizó por su movilidad ya que se trabajó desde lo individual, o en pequeños equipos, los cuales eran móviles y flexibles, hasta en grupo-clase, es decir, cuando se realizaban los debates o se compartían reflexiones grupales.

5.4. Utilización de los espacios y el tiempo

La estructura arquitectónica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, permite para los alumnos de tercer año, contar con aulas espaciosas, de tal suerte que el espacio interior de las mismas permite colocar a los alumnos con su mesa individual y alrededor del salón, así que siempre nos estamos observando, es decir, nunca observamos la espalda del compañero. Esto permite generar el compromiso de la participación grupal e individual. Además de la movilidad para el trabajo en pequeños grupos o en dinámicas que requieren espacio.

Realmente lo que si representó un problema para la aplicación del proyecto de intervención fue el tiempo, el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, cuenta con 2 hrs./ semana, es decir, que durante el semestre non del ciclo escolar 2009-2010, en el que se trabajó la intervención, se contaron con 19 sesiones de las cuales se restan 3 sesiones por jornada de práctica, una por diagnóstico y una para encuadre y dos para evaluación del semestre, es decir, se restan siete sesiones, por lo que el Seminario se traduce en 12 sesiones es decir, 24 hrs/sem. Situación que si se explica mecánicamente implica 4 sesiones por tema, ya que los seminarios cuentan con tres temáticas. Esto quiere decir, que debía aplicar la propuesta de intervención en sólo 8 hrs. situación que fue imposible. Por tanto el docente del Seminario, tiene el reto de transformar su práctica en un espacio muy breve de intervención.

5.5. Organización de los contenidos

La organización de los contenidos que se presentan en las secuencias didácticas, responden a dos premisas: en primer lugar, están determinados por el programa de estudios de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación; en segundo lugar, se encuentran los contenidos que forman parte de la propuesta de intervención, para la solución del problema determinado y responden a los planteamientos disciplinares que se establecieron en el capítulo 3. En el siguiente cuadro se dividen ambos contenidos, con el objeto de identificar claramente cada uno de ellos.

Contenidos del programa de estudio	Contenidos complementarios que corresponden a la propuesta.
<p>Tema 1. El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet.</p> <p>1. El ambiente previo a la Revolución Francesa se caracterizó por un clima de gran agitación política, económica y social. Mientras la nobleza y el clero buscaban conservar sus privilegios y mantener el antiguo régimen para no comprometer sus intereses, el Tercer Estado se sublevaba para exigir sus derechos de igualdad con otros ciudadanos. El resultado de esta lucha sería el establecimiento de un nuevo proyecto de nación basado en la libertad y la justicia social. ¿Cómo se da la transición del absolutismo monárquico a un gobierno republicano en Francia? ¿Cuáles fueron los ideales que inspiraron el movimiento revolucionario? ¿Cómo se expresaron estos ideales en las formas de participación de los ciudadanos y en la vida social francesa?</p> <p>2. La Revolución Francesa, inspirada en la conquista de la igualdad en la libertad, propuso un nuevo tipo de hombre y de sociedad. Bajo este ideal se tuvo como propósito emancipar al hombre y liberarlo de la opresión y de los prejuicios, otorgándole libertad e ilustración; asimismo, la nueva sociedad tendría como</p>	<p>Conceptuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fuente primaria 2. Características sociales, económicas, políticas y culturales del Antiguo Régimen. 3. Características del gobierno monárquico. 4. Características del Tercer Estado. 5. Contrato Social. 6. Ideario político de Voltaire, Montesquieu, Rousseau. <p>Procedimentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualiza fuentes históricas primarias. 2. Explica por qué la Revolución Francesa es un hecho relevante 3. Determina las causas y consecuencias de un hecho histórico. 4. Determina los procesos de continuidad y cambio de las ideas políticas de la Revolución Francesa. 5. Identifica la relación del proyecto educativo de Condorcet con el presente. 6. Elabora una narración histórica en la que recupere la importancia de la propuesta educativa de Condorcet durante la Revolución. 7. Comprende el por qué de la propuesta educativa de Condorcet durante la Revolución. <p>Actitudinales:</p>

<p>principios el ejercicio de la justicia y la democracia. En este marco, ¿cómo se proponía que contribuyera la educación al logro de estos propósitos y de los ideales de la Revolución?</p> <p>3. En el Antiguo Régimen la educación se encontraba bajo el auspicio y monopolización del clero, institución que contribuyó a preservar los dogmas y prejuicios que envilecían al pueblo francés. Con la Revolución, el clero progresivamente quedó al margen de los asuntos educativos y la educación adquirió una nueva condición: su carácter <i>público</i>. ¿Qué argumentos justificaron el carácter público de la educación?, y ¿cuáles fueron las repercusiones que originó esta situación?</p> <p>4. El proyecto pedagógico de la Revolución busca transformar la educación e ilustrar a todos los ciudadanos; sin embargo, a la opinión pública le inquietaban ciertas orientaciones pedagógicas que generaron grandes debates durante la época revolucionaria.</p> <p>En grupo discutir los siguientes puntos que plantean Furet y Osuf:</p> <p>a) ¿Cuál debe ser la importancia respectiva de la instrucción pública y de la educación nacional?</p> <p>b) ¿Qué papel debe desempeñar el Estado? ¿Hasta dónde puede intervenir? ¿Puede</p>	<p>1. Expresa una actitud de empatía ante las condiciones de vida en el ambiente previo a la Revolución.</p> <p>2. Expresa una actitud crítica ante los problemas que vivía la población en la Francia prerrevolucionaria.</p> <p>3. Expresa una actitud crítica ante las características de la autoridad real.</p> <p>4. Expresa una actitud crítica ante las características económicas, políticas y sociales del ambiente previo a la Revolución.</p> <p>5. Expresa una actitud crítica al vincular las condiciones de vida social de la Francia prerrevolucionaria con la realidad contextual en la que vive el alumno actualmente.</p> <p>6. Expresa una actitud crítica ante la importancia del Contrato Social, y las ideas ilustradas.</p> <p>7. Expresa una actitud crítica al vincular los ideales que inspiraron el movimiento revolucionario con la realidad contextual actual del alumno.</p> <p>8. Expresa una actitud crítica al vincular los ideales de educación pública de la Revolución con la realidad contextual actual del alumno.</p> <p>9. Expresa una actitud crítica al vincular los ideales de educación pública de la Revolución con la realidad contextual actual</p>
--	--

<p>legítimamente, mediante la obligación escolar, interferir en las prerrogativas tradicionalmente reservadas a la familia? ¿Debe el Estado monopolizar la educación? c) ¿La instrucción pública debe ser igualitaria y equitativa o bien gradual, adaptada a los talentos y a las capacidades individuales? ¿Debe el Estado limitarse a poner a disposición de todos los ciudadanos una instrucción elemental o también competir en cultivar los verdaderos talentos, en preparar, según los méritos, nuevas élites políticas, y todavía más, favorecer el desarrollo de las ciencias, las letras y las artes?</p> <p>5. Con el estallamiento de la Revolución Francesa se abrían grandes posibilidades para emprender nuevos caminos y cambios para la educación. En este contexto revolucionario emergió la obra educativa de Condorcet, quien propuso un proyecto educativo liberal, crítico y racionalista por el cual se ilustra a todos los ciudadanos a través de la instrucción pública.</p> <p>Para comprender la propuesta de este autor, discutir los siguientes aspectos:</p> <p>a) ¿Qué fines orientan su propuesta educativa?</p> <p>b) ¿Cómo explica la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva República y el derecho de los ciudadanos a</p>	<p>del alumno.</p>
--	--------------------

<p>la educación pública?</p> <p>c) ¿Cuáles son los argumentos que sostiene para afirmar que la razón es el arma más poderosa del individuo en la defensa de sus derechos naturales y para luchar contra la ignorancia y la superstición?</p> <p>d) ¿Cómo concilia los propósitos de la instrucción pública como obligación del Estado con la autonomía de la escuela respecto a cualquier poder?</p> <p>e) ¿Sobre qué principios fundamenta su propuesta de organización de los contenidos y de los niveles educativos?</p> <p>f) ¿Qué actitudes debe asumir el profesor para lograr la aplicación de los principios de la educación revolucionaria en la escuela?</p> <p>6. Confrontar la propuesta educativa de Condorcet con otros proyectos educativos que emergieron durante la Revolución Francesa (ejemplo: la propuesta de Michael Le Peletier y de Gabriel Bouquier)</p>	
---	--

Es importante tener presente que la segunda columna no sustituye a la primera, esto significa que ambas se complementan, con el objeto de lograr que los alumnos contextualicen con mayor conocimiento histórico, mediante el pensamiento histórico, la propuesta educativa de Condorcet.

Esta variable de análisis es compleja, ya que está determinada por los referentes teóricos establecidos, y en la tabla anterior, se puede observar el fundamento teórico de cada una de las propuestas, mientras que los contenidos del programa están planteados por preguntas, en la segunda columna se proponen tres diferentes tipos de contenidos que

responden al enfoque por competencias y al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

5.6. Análisis de las evidencias del portafolio

Una vez que se ha identificado la diferencia entre el planteamiento de los contenidos del programa y de la propuesta, en este apartado se analizarán los resultados obtenidos con respecto al aprendizaje de los alumnos, para dicho análisis se consideran las producciones escritas como fichas de trabajo, formatos de análisis de fuentes, preguntas etc., de las primeras cinco sesiones, para analizar posteriormente el ensayo final de los estudiantes.

En la sesión 1 del día 6 de septiembre de 2011 el trabajo se efectuó con la dinámica de rejillas, abordando 4 fuentes primarias:

- La tensión entre ricos y pobres
- Pobreza que se observa. Diario de un cura rural
- La pobreza en Auvernia
- El barrio de Saint-Marcel.

En primer lugar se solicitó a los alumnos que dieran lectura en equipos de tres personas para una fuente. Se lograron 7 equipos, (se vivió un error de planeación los equipos debían ser del uno al cuatro y no del uno al tres, por lo que tuve omitir la segunda etapa de rejillas, para que se diera la exposición de cada una de las fuentes de forma oral). Después se entregó el formato de análisis de fuentes primarias para que lo resolvieran individualmente, una vez que se terminó de solucionar el formato se recogió con la finalidad de que los alumnos escucharan la información de las otras fuentes mediante la exposición de los compañeros seleccionados al azar para tal fin. Cada compañero expuso la información de su fuente y fueron generándose dudas, las principales:

¿Qué es una fuente? ¿Cuáles son las fuentes? ¿Feudalismo? ¿Colonia? ¿Patrón?

Después de las exposiciones los alumnos se integraron en 4 equipos para elaborar preguntas a las fuentes, en total se lograron 17 preguntas para las cuatro fuentes. Las preguntas fueron las siguientes:

1. *¿Qué es una fuente primaria?*
2. *¿Hay fuentes terciarias?*

3. *¿Cómo identificar el año?*
4. *¿Qué diferencia hay entre una colonia y población o pueblo?*
5. *¿Qué objeto tenía la fuente?*
6. *¿Con qué finalidad se utilizaría esa fuente?*
7. *¿Qué originó el cambio social?*
8. *¿Qué consecuencias surgieron a partir de la investigación?*
9. *¿Qué es el feudalismo?*
10. *¿Cuáles son las condiciones sociales de Francia del siglo XVIII?*
11. *¿Cuáles son las fuentes primarias y cuales las secundarias?*
12. *¿Cómo era el contexto social antecedente a la revolución francesa?*
13. *¿Cómo entender la postura de la fuente?*
14. *¿Con qué objetivo fue escrita?, ¿para quién?*
15. *¿Dónde se encontró el diario o cómo se publicó?*
16. *¿Qué medios se utilizaron para difundirlo?*
17. *¿Qué consecuencias tuvieron los hechos relatados?*

Cada pregunta se designó por número de lista y del número 18 al 24 los alumnos seleccionarían la pregunta que ellos quisieran. Entregarán la información en ficha de trabajo para la siguiente clase.

Para finalizar se les cuestionó sobre qué nombre recibiría el tema de la clase al deducirlo de las fuentes, coincidieron que era “Las condiciones sociales de la Francia del Siglo XVIII”, posteriormente se les pidió que de manera individual con una palabra definieran cómo eran las condiciones sociales del siglo XVIII en Francia.

Observaciones: Me parece que fueron demasiadas cuatro fuentes, porque al revisar los formatos de análisis se observa que los estudiantes, realizan una lectura superficial de las mismas.

Las respuestas en el Formato de análisis, son las siguientes:

1. No identifican si es primaria y secundaria, hablan de:
 - En la pobreza de Auvernia. Todos dijeron que era secundaria y el equipo estaba integrado por seis personas. El detalle era que en la introducción a la fuente indicaba que era la narración de un funcionario, y en la parte posterior estaba la fuente secundaria de la que se obtuvo. Por lo que se observa que no

existió una adecuada lectura de comprensión y mucho menos análisis del documento. Por lo tanto no identificaron el autor del documento, si al autor de la fuente secundaria, no ubican temporalmente a la narración ya que anotan el año de edición de la fuente secundaria 1971.

- La tensión entre ricos y pobres: tres integrantes del equipo hablan de una fuente directa escrita, ubican al autor y el año ya que están implícitos en el texto.
- El barrio de Saint-Marcel: Tres alumnos no ubicaron que tipo de fuente; uno dijo que era narrativa, otro textual, otra secundaria textual y la última persona Secundaria textual es escrita y narrativa. Es una fuente primaria pero los alumnos no identifican cuáles son las fuentes de la historia. Todos ubican al autor y la fuente porque estaban implícitos.
- Pobreza que se observa. Diario de un cura rural. Tres alumnos mencionan que es secundaria y tres alumnos que es textual. En este caso es el diario de un cura, pero está dentro de una fuente secundaria, los alumnos no hacen esta reflexión. Tres identifican la fuente del autor secundario y aunque el año está implícito en la fuente anotan otro de 1708 anotan 1709, los otros tres alumnos anotan al autor de la fuente secundaria, al de la fuente primaria y los dos años 1708 y 1971. Por lo que no queda claro quién es el autor y el año.

2. Sobre identificar qué eventos históricos estaban sucediendo cuándo se creaba la fuente:

- En la pobreza de Auvernia, mencionan de qué habla la lectura, debido a que no ubicaron temporalmente. Incluso si la ubicaban en 1971 tampoco se observa que conozcan hechos históricos de dicha década. Falta conocimiento histórico.
- La tensión entre ricos y pobres: mencionan la ilustración.
- El barrio de Saint-Marcel tres no escriben nada y cuatro anotan la revolución francesa ubicando en el año 1783, se observa desconocimiento.
- Pobreza que se observa: Diario de un cura rural. Tres mencionan que se está dando el movimiento ilustrado y tres la revolución francesa. Los tres

primeros copiaron la respuesta del equipo de la tensión, se observa que no sabían.

3. ¿Por quién fue creada y quién era la audiencia propuesta?

- La pobreza de Auvernia, al no identificar que el documento fue elaborado por un funcionario local ningún estudiante identificó por qué se creó y para quién hablan si está dirigida al pueblo o la sociedad.
- La tensión entre ricos y pobres: No identificaron que era un tratado, mencionan que estaba dedicado a los nobles, pero faltó nobles intelectuales. Por lo que no se identifica por qué se creó.
- En el barrio de Saint-Marcel, identificaron para qué fue creada, pero no para quién. Mencionaron que fue creada para informar la situación de los trabajadores urbanos. El otro equipo habló de las condiciones del pueblo.
- Pobreza que se observa. Diario de un cura rural. Mencionaron que fue creada como evidencia, pero no dicen para quién.

4. ¿Qué punto de vista/posición representa el autor/creador?

- La pobreza en Auvernia, hablaron de un punto de vista crítico, tres alumnos y tres hablaron de preocupación.
- La tensión entre ricos y pobres: a pesar de que el texto lo decía explícitamente las tres alumnas mencionaron que de resistencia social y tradicionalismo donde el rico y el pobre se mantienen en su posición. No se analizó la lectura.
- El barrio de Saint-Marcel: tres escribieron que es una posición crítica y reflexiva; uno mencionó que el creador es el que vive la realidad, no identifica; dos, narradores y crítico; y uno menciona crítico.
- Pobreza que se observa: Diario de un cura rural: Tres mencionan que el punto de vista es de cronista y tres mencionan que es de espectador sensible a los sucesos relatados.

5. ¿Cuál es el punto de vista que adopta la fuente?:

- La pobreza en Auvernia: tres mencionan que objetiva y comparativa y tres subjetiva.

- La tensión entre ricos y pobres: las tres alumnas hablan de mostrar la organización social y su evolución, por lo que se observa que no existió análisis del contenido, ni comprensión.
- El barrio de Saint-Marcel: Narrativa al escribir la forma de vida tres alumnas; uno , critica; uno, secundaria narrativa: dos, descriptiva narrativa.
- Pobreza que se observa: Diario de un cura rural: Relatoría tres alumnos; informativa y sensible, tres alumnos

6. ¿Qué información rescatan?

- La pobreza en Auvernia:
 - a) Factores que impulsan a emigrar a los pobladores de Auvernia a otros lugares productivos para sobrevivir (pobreza) abandonado sus tareas de cultivo.
 - b) Causas y efectos de la emigración
- La tensión entre ricos y pobres:
 - a) Feudalismo, organización social y relaciones, impuestos.
- El barrio de Saint-Marcel:
 - a) La información sobre el contexto conflictivo del barrio de Saint-Marcel y la problemática a la que se enfrentan las personas que se desarrollan en ese ambiente.
 - b) Que en el barrio de Saint-Marcel hay mucha pobreza y que las mujeres pelean en público con sus maridos
 - c) La forma de vida, condición económica, condición de los habitantes.
 - d) El barrio carecía de recursos para un buen desarrollo social
 - e) La forma de vida condición económica, educación, diversión o entretenimiento (para pasar el tiempo) como crecían los niños.
- Pobreza que se observa: Diario de un cura rural:
 - a) El registro de las consecuencias y situaciones contextuales de Francia del siglo XVIII, previo a la Revolución Francesa.
 - b) La vida difícil y frágil de los pobres en los pueblos rurales de Francia en el siglo XVIII.

Actividades sugeridas para la siguiente sesión, de las preguntas a las fuentes, buscar las respuestas y puntualizar sobre:

¿Cuáles eran las condiciones de vida de la población rural, urbana?

¿Cuántas clases sociales había?

¿Qué actividades económicas se observan?

¿Cuáles eran las diversiones?

¿Por qué había pobreza y quiénes eran los pobres?

Es importante rescatar que la actividad generó en los alumnos la pregunta de ¿Qué es una fuente primaria? Puesto que no saben cuáles son las fuentes de la historia, la lectura que realizan de las mismas, no implica el análisis, sólo la comprensión en algunos casos. Se observa que no habían trabajado con fuentes primarias. Sin embargo se logra que identifiquen características sociales, económicas y culturales del Antiguo Régimen, además de plantear preguntas a las fuentes.

La sesión 2 del martes 13 de septiembre de 2011, se inició con la dinámica de especialistas ya que la sesión anterior se les dejó a los estudiantes por persona investigar las preguntas que se le hicieron a las cuatro fuentes primarias leídas. Debido a que eran 17 preguntas, se retomaron las siguientes para iniciar la reflexión en el grupo:

¿Cuáles son las condiciones sociales de Francia del siglo XVIII?

¿Cómo era el contexto social antecedente a la revolución francesa?

¿Qué es el feudalismo?

Pasaron al frente cuatro estudiantes como especialistas a dar respuesta mediante una exposición oral, sin embargo su participación no fue clara ya que describieron nuevamente la información que obtuvieron la clase anterior, mencionando además que Francia era feudalista. Se les cuestionó si durante el siglo XVIII Francia se caracterizaba por ser feudalista. Comentaron que si era, hasta que una compañera mencionó que no, que la compañera que había expuesto lo había ubicado en siglos atrás, por lo que se concluyó que sobrevivían ciertas características de éste en Francia. Surgieron más dudas sobre identificar quién era la burguesía, cuál era su actividad productiva principal, así como qué relación guardaba con los campesinos y cuáles eran las características de la revolución industrial. Es importante mencionar que la dinámica de la clase se dio a partir de cuestionar a los propios alumnos sobre las ideas que planteaban, generando en ellos la duda e inquietud, ya que la

sesión no se desarrolla con la solución de dudas por parte de la profesora o con la exposición puntual del tema, el sentido es cuestionarlos con el objeto de que ellos investiguen a partir de sus dudas. Por lo que se concluyó con las siguientes preguntas: ¿Qué hechos históricos estaban sucediendo en el siglo XVII y XVIII? ¿A quién se le llama burguesía, cuando surge, cuáles son sus características? ¿Cuáles son las características de la primera revolución industrial? Con estas dudas se puede observar que los estudiantes tienen muchas carencias en tanto a contenido histórico, situación que se corrobora cuando se analiza el contenido de las fichas entregadas. Por lo que se hace necesario en las siguientes líneas analizarlas.

Las fichas entregadas en esta sesión por los alumnos reflejan la falta de conceptos propios de historia y como menciona Carretero (2011) “comprender el entramado conceptual implicado en los procesos de cambio en las sociedades [...] supone un dominio de conceptos que no tienen traducción directa en la realidad empírica, sino que constituyen elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores. Sin duda, dicho entramado conceptual no resultaría necesario si lo que los alumnos tuvieran que comprender fuera simplemente una descripción anecdótica y en términos personalistas de los procesos de cambio mencionados.” Por tal motivo y tratando de lograr la construcción de dicho entramado conceptual, se solicita a los alumnos realizar la investigación y entregarla en fichas, sin embargo por ejemplo al concepto de “colonia” la alumna investiga y anota que es “*un grupo de personas fuera de su entorno social, que está establecida en un territorio*”. Otro ejemplo interesante es sobre la pregunta de ¿qué son las fuentes primarias? A la cual la alumna responde con “*fuentes de información, transmiten conocimientos, información de diferentes intereses sociales, culturales, políticos o recreativos con el fin de aclarar, informar o transmitir, estos*”. Esta situación que se presenta con los estudiantes nos habla de la falta de esa construcción teórica, la cual se pretende construir partiendo del cuestionamiento y la investigación.

Finalmente es importante mencionar que sólo un alumno comentó que las preguntas no son congruentes, ningún alumno más realizó la reflexión sobre el hecho de que no lograron escribir preguntas de análisis para las fuentes, contestaron las preguntas con la misma fuente primaria analizándola mejor, no buscaron información en otra fuente, no

saben o ya olvidaron cómo se realizan las investigaciones documentales, no saben citar fuentes electrónicas, no contestaron las preguntas contextualizando con el tema de la clase. Regresando a la sesión, en el segundo momento se comentó de forma oral, qué era una fuente y cuáles son las fuentes que utilizan los historiadores, complementado con la investigación que los alumnos elaboraron en sus fichas, para pasar a la lectura de la fuente: Bossuet, “*La naturaleza y propiedades de la autoridad real*” y la solución del formato de análisis.

Con respecto al análisis de la fuente se obtienen los siguientes resultados:

1. En la primera pregunta ¿Qué tipo de fuente es? Escribe el Título: doce identificaron que es una fuente primaria. Los demás escribieron sólo el título de la fuente.
2. En la pregunta ¿quién es el autor y cuándo fue creada? Todos identificaron el autor y cuándo fue creada. Sin embargo no identificaron que el título de la fuente es el que anota el historiador que compiló las fuentes para explicar la Revolución Francesa.
2. ¿Qué eventos históricos estaban ocurriendo cuando se creaba? La mayoría ubicó las monarquías absolutas, un joven anotó la monarquía de Luis XIV, mientras que otros respondieron con la información de la fuente, anotando que debía haber una sola religión; otra persona mencionó la ilustración con Rousseau y otros mencionaron sólo la ilustración. Sucesos que marcaron el inicio de la Revolución Francesa.
3. ¿Por qué fue creada? ¿Quién era la audiencia propuesta? En esta pregunta identificaron que se dan a conocer las características de la monarquía francesa, pero no identificaron aún a quién se dirige, ya que algunos mencionaron que al pueblo, otros que al clero y otros simplemente no lo mencionaron, sólo una persona mencionó que al pueblo, al clero y a la monarquía.
4. ¿Qué punto de vista/posición representa el autor/creador? Una persona mencionó que es un punto de vista religioso, dos que es objetiva y neutral, otro habló de un punto de vista monárquico- religioso y los demás anotaron que a favor de la monarquía.
5. ¿Cuál es el punto de vista que adopta la fuente? Una persona mencionó que sólo informa; dos personas indicaron que objetiva ya que no menciona opinión personal; otro monárquico religioso; una persona, analítica-reflexiva sobre la situación política de Francia; otra mencionó que da a conocer un decreto; otra que darle una base a la forma de vida política,

cultural y religiosa de Francia en ese tiempo. Los demás dar a conocer las ideas básicas de la monarquía francesa.

6. ¿Cuáles son las características de la monarquía absoluta? Un alumno mencionó que gobierna toda una nación, dirigida por un monarca, todos están a su disposición y nadie puede apelar su decisión, goza de todos los privilegios del estado/ tierras, no paga impuestos. Esta respuesta llama la atención, porque al inicio parecen congruentes las ideas, pero cuando dice que goza de los privilegios del estado, habla del estado como otro ente que da privilegios a la monarquía, lo que indica la falta de comprensión sobre los conceptos históricos. Sin embargo la mayoría del grupo identificó que es sagrada, paternal, absoluta como se desarrolla en el texto. Ellos simplemente hablaron de estas sin verter ningún juicio de valor.

Se aprecia mayor comprensión en tanto al manejo de la fuente y se rescatan las características del gobierno monárquico, los conceptos actitudinales como la actitud crítica ante las características de la autoridad real se expresan de forma oral.

Tareas para la siguiente sesión:

Las cuatro preguntas ¿Qué hechos históricos estaban sucediendo en el siglo XVII y XVIII? En estas preguntas se pretende que los alumnos lleven a cabo un ejercicio de relevancia histórica, es decir, identifique qué contenido histórico es importante conocer de dichos siglos. ¿A quién se le llama burguesía, cuándo surge, cuáles son sus características? ¿Cuáles son las características de la primera revolución industrial?

En la sesión 3 del 20 de septiembre, se inició con la entrega de un mapa de Europa a los alumnos, en el cual se les pidió que tacharan a Francia y dibujaran la rosa de los vientos,

Con el objetivo de saber cómo se encontraban en el manejo de las nociones espaciales, los resultados fueron:

De 14 alumnos sólo dos ubicaron correctamente la rosa de los vientos y a Francia. Es importante tener claro que los alumnos son estudiantes de licenciatura, y que han pasado por un proceso de formación tanto en educación básica como media superior y superior, que debería ser fácil para ellos ubicar por lo menos la forma del continente y las coordenadas geográficas. Sin embargo se observó mucha dificultad en este aspecto, incluso tres personas vieron el mapa de cabeza; 5 no ubicaron ni la rosa ni al país; 7 ubican a Francia pero no ubican claramente las coordenadas geográficas. Es claro que éste no es el

tema básico de la clase, pero sin embargo la actividad generó en los alumnos a la reflexión de las carencias académicas que tenían y de la importancia del uso de los mapas para la enseñanza de la historia.

La siguiente actividad consistió en retomar las preguntas que se dejaron de tarea la sesión pasada, por lo que se integraron 4 equipos a los que se les indicó el tema que debían discutir, y del cual tendrían que elaborar un cuadro sinóptico, para socializarlo posteriormente al grupo y generar un debate:

Equipo 1. Revolución industrial: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? características, cambios y consecuencias. Se observa dificultad para identificar las características de los acontecimientos, las causas y las consecuencias. Las características y las consecuencias son lo mismo.

Equipo 2. Burguesía: ¿Cuándo surge? características, relación con el Tercer Estado.

Equipo 3. Siglo XVII: ámbito político, social, económico, científico.

Equipo 4. Siglo XVIII: ámbito político, social, económico, científico.

En el caso de esta sesión, no se analizaron las fichas de trabajo entregadas por los alumnos, ya que se opta por el análisis de los cuadros sinópticos elaborados en clase, los cuales concentraron la siguiente información:

El equipo 1. Revolución industrial, elaboró un cuadro que abordó los siguientes apartados:

¿Cuándo? 1760 a 1860 la primera etapa y 1860 a la actualidad

¿Dónde? Inglaterra.

¿Por qué? La intensificación del comercio y la acentuación del movimiento mercantil.

Cambios: La aplicación de la fuerza motriz en la industria, el desarrollo del sistema fabril, el aceleramiento de los transportes y las comunidades.

Consecuencias: Capitalismo, un sistema económico en el cual la propiedad privada desempeña un papel fundamental.

Características:

La mecanización de la industria y de la agricultura, la aplicación de la fuerza motriz en la industria, el desarrollo del sistema fabril, el aceleramiento de los transportes y las comunicaciones, el aumento notable del dominio capitalista en toda la actividad económica.

En este esquema se observa lo limitado de la investigación, sólo centran en Inglaterra la Revolución Industrial, no lo relacionan con Francia, no existe la noción de cambio, causa-consecuencia. El problema radica en la falta de hábitos para la investigación.

El alumno normalista está acostumbrado a que se le dé una lectura determinada y de la cual realice un informe.

Equipo 2. Burguesía, elaboró un cuadro sinóptico con los siguientes apartados:

Evolución del término: La diferencia de clases a la que hace referencia se ha encontrado desde el siglo IX, durante el siglo XV se empleó para designar a la población emigrante del campo a la sociedad, tuvo su auge durante el siglo XVIII y XIX después de la 1ª Revolución Industrial designando a los capitalistas y ha seguido siendo empleado actualmente. Término burgués relativo a los burgos o ciudades francesas.

Características: Dueños del capital y los medios de producción, se dedicaban al comercio y actividades bancarias, motivados por el deseo de riqueza, formaban parte del Tercer Estado, desarrollo de actividades exclusivamente urbanas, buscaban igualdad, libertad y fraternidad, explotación del proletariado para acumular capital.

Relación con el Tercer Estado: Pago de impuestos, eran empleadores del proletariado, al igual que obreros y campesinos conformaban el Tercer Estado.

Igual que el equipo anterior, no relacionaron el concepto con el tema y lo desarrollaron de manera general e incluso un tanto desfasado temporalmente, ya que por las características que manejan hablan de la burguesía del siglo XIX.

Sobre los ejercicios de relevancia histórica el equipo 3, características del siglo XVII, elaboró un cuadro dividido en cuatro ámbitos:

Política: Monarquía absolutista, la concentración del poder en una sola persona, vista como la encarnación divina (REY)

Social: Grupos de la burguesía continuaron acrecentando su importancia en relación con otras clases en forma segura, aunque con mucha menor rapidez que en la centuria precedente. Firma de la paz de los pirineos dando fin a la guerra con España.

Económico: La economía francesa desvió sus capitales hacia operaciones financieras al estado. En Francia a causa de la inestabilidad económica el fenómeno consistió en enfocar las actividades de cara a las crecientes necesidades del estado.

Científico/Literario: Creación del microscopio, publicación de la 2ª parte del Quijote (1615), Fallece Miguel de Cervantes y Saavedra (autor del Quijote) Se termina la Basílica de San Pedro en el Vaticano.

Se puede apreciar en el cuadro sinóptico, que igual que los equipos anteriores, la información de las fichas es muy escasa, se observa el desconocimiento de conocimiento histórico.

El equipo 4, características del siglo XVIII, elaboró un cuadro con 5 ámbitos, con México en una columna y Francia en la otra:

Científico: México, destaca la arquitectura; Francia, Revolución industrial, más lenta destacando la industria textil era y la arquitectura.

Político: México, Monarquía familia de los Borbones. La división política fue dividida en intendencias que fueron la base de nuestra actual división por estados; Francia, Monarquía Napoleón Bonaparte, Cónsul vitalicio.

Económico: México, la economía crecía con lentitud, sin embargo, se convirtió en el productor de plata más importante; Francia, economía regular, crecimiento de industria, pueblo en miseria.

Social: división de clases sociales, clero-inquisición, nobleza- virrey, pueblo-criollos y mestizos; Francia, división de clases sociales en clero, nobleza y pueblo.

Cultural: México, se editó la Gaceta de México en 1728, surgió el romanticismo y se creó la Real Academia de Bellas Artes (1773) y el colegio de Minería (1783). Las artes se desarrollaron al máximo, claro ejemplo el teatro; Francia, la ilustración-grandes pensadores y filósofos como Voltaire.

Se observa que este equipo concentró mayor cantidad de información, sin embargo, existen errores de temporalidad específicamente al ubicar a Napoleón.

Es necesario recordar que estas preguntas fueron inquietudes del grupo en la sesión anterior, por lo que el objetivo no era desarrollar una historia positivista de fechas, nombres u acontecimientos importantes, sino todo lo contrario, con la investigación se pretendía que los alumnos generaran nociones tanto temporales como conceptuales, ya que antes de sus investigaciones tenían un número mayor de dudas.

Al socializar la información por equipos, no hubo mayor replica u observaciones por parte de los alumnos, por lo que se retomaron las explicaciones de los equipos para

contextualizar nuevamente y ubicar temporalmente a los alumnos en el siglo XVIII, y específicamente en Francia.

Con respecto al logro de los contenidos establecidos para la sesión, se observó la dificultad para contextualizar fuentes primarias ya que la información que obtuvieron de las fuentes secundarias, no les es útil debido a las carencias de contenido con las que contaban, se observó la dificultad para seleccionar información y por lo tanto para situarla y ordenarla para contextualizar a la fuente. Existió dificultad para utilizar adecuadamente el vocabulario conceptual.

Se dejó como tarea la lectura de la fuente primaria titulada *¿Qué es el Tercer Estado?* Por Emmanuel Sieyès y la elaboración de una ficha de trabajo en la que desarrollaran juicios de valor que implicaran el uso del pensamiento crítico.

En la sesión 4 del día 27 de septiembre, con el material elaborado en casa, la sesión se inició cuestionando a los estudiantes, sobre los comentarios que habían escrito en sus fichas, la clase se desarrolló mediante un seminario, en el que todos participaron, generando debate. Se habló de quiénes integraban el Tercer Estado en la Francia del siglo XVIII, y esto nos llevó a la reflexión de la diferencia de clases que incluso se observa en la actualidad. Se les comentó a los alumnos que su ficha no era el resumen, cuadro sinóptico de la lectura, sino que debía ser su conclusión o juicio crítico ante las ideas que menciona el autor, se les dijo que si consideraban que había faltado, que anotaran una conclusión para complementar su ficha, las conclusiones versaron sobre lo discutido en clase.

Las fichas de los alumnos se pueden dividir en dos grupos, aquellos que realizaron un resumen y los que si generaron un juicio crítico. De ambos grupos se selecciona un ejemplo. En el primer caso se encuentra el siguiente alumno, quien escribió:

“El autor nos muestra cuatro clases dentro del Tercer Estado que es el “TODO”, a mi entender las primeras 3 clases dentro del Tercer Estado están dedicadas a la producción, la otra clase, es decir la cuarta era la de los profesionistas, a pesar de tener una profesión no son muy reconocidos.

El tercer Estado debiera ser parte de la nación y que tanto las leyes que los rigen a ellos también deben ser las mismas para la nobleza.

El autor nos dice que el Tercer Estado si lo es todo pero reprimido. Las leyes deben ser para todos por igual, no debe haber privilegios sólo para unos cuantos, no es justo que los que el verdadero esfuerzo hacer sean los menos reconocidos”.

Esto es lo único que escribió este alumno, por lo que se puede observar que elaboró una breve síntesis de las ideas del autor pero no elaboró ningún comentario propio.

Mientras que en el segundo ejemplo se encuentra una alumna que escribió:

“La explicación que hace Sieyés sobre el Tercer Estado me deja más claro quienes lo integraban y la organización de éste. Refleja el método en que se daban las relaciones comerciales como caminaba la economía. En esta explicación me resulta difícil como existiendo cuatro clases dentro del tercer Estado son tan dispares, pareciera que viven en dos sociedades diferentes; porque los trabajadores agrícolas que producen la materia prima en conjunto con los que la manipulan el producto para venderla y el comerciante la pueda distribuir son el soporte de la economía, pero no los beneficiados, porque incluso tienen que servir a una cuarta clase que se creía superior. A partir de esta inquietud y desconcierto surge en mi el comparar la sociedad actual y la del siglo XVIII, donde en la primera, se han declarado ciertos derechos tratados, acuerdo, etcétera a favor de la igualdad, pero sólo se queda en la teoría por lo menos así ocurre en nuestro país, lo procedimental queda lejos. Aunque en nuestro país no todos los profesionistas llegan a gozar de los privilegios que si gozaban los del siglo XVIII.

Y por si fuera poco la clase política difícilmente deja entrar a su círculo a una de las tres primeras clases.

La definición de nación que se da en el texto era una burla a la población porque no creo que todos los ciudadanos hayan vivido bajo una ley común, si explica que los nobles tenían privilegios que el Tercer Estado no.

El tercer Estado era la base y sustento del país y es una injusticia que sea esta la más desfavorecida. Las mismas interrogantes se plantea el autor, me las plante yo, incluso más.”

La vida actual en México no dista mucho de la de Francia del siglo XVIII quizá no exista la nobleza pero los políticos podrían representarla, ya que sin merito propio ocupan cargos decisivos para el país, sólo porque parte de su familia participó en la historia de

nuestro país. Buscan su beneficio y como parásitos se alimentan del pueblo. No queda más que empezar por un cambio individual, para después lograr un cambio social”.

Esta alumna incluso analizó las diferencias que existen dentro del mismo Tercer Estado y se cuestiona sobre lo leído y lo compara con el presente haciendo una reflexión.

En términos generales después del intercambio de ideas en el aula, los alumnos lograron identificar las ideas principales de la fuente primaria, fue más fácil contextualizarla en el tiempo histórico, por las temáticas que precedieron a esta lectura, existe un manejo conceptual propio para el Tercer Estado, relacionaron el pasado con el presente, generaron juicios de valor, conceptualizaron con mayor detalle, las formas de vida de la sociedad de Francia prerrevolucionaria y lograron comprender y explicar oralmente y por escrito el pasado relacionándolo con el presente.

En esta sesión se aprecia la importancia de desarrollar toda una estrategia para abordar una fuente primaria, ya que si se pretende de primera instancia dar al alumno una fuente primaria y éste no cuenta con ningún referente, la información que obtenga de la misma se puede quedar en una mirada muy positivista de la historia.

Se entrega un fragmento de la fuente primaria *“El Contrato Social de Rousseau”* para analizar y comentar en fichas en la siguiente sesión a partir de identificar ¿Cuál es la crítica que hace el autor a la monarquía? además de solicitar la investigación del ideario político de los filósofos ilustrados.

La sesión 5 del día 4 de octubre, se caracterizó por ser la semana previa a la jornada de práctica, por lo que los estudiantes estaban dispersos, pensando en su planeación, faltaron a la sesión seis alumnos, tres avisaron de su falta y tres no.

La entrega de tarea fue escasa, por lo que se modificó la dinámica de trabajo, se integraron equipos de personas que habían hecho la tarea con personas que no, para que compartieran información y construyeran un cuadro comparativo de las ideas de los filósofos ilustrados, en la sesión anterior se entregó el texto del contrato social de Rousseau, el cual se dejó leer para comentar ¿Cuál es la crítica que hace el autor a la monarquía? Sólo nueve alumnos entregaron la ficha.

En las fichas y en los comentarios trabajados en clase los estudiantes, no manejaron las ideas principales de la fuente que se les proporcionó la clase pasada, ya que no la leyeron y mejor acudieron a internet y copiaron los comentarios de quien ya da una

interpretación de la fuente. Se observa como sigue influyendo en ellos la falta de referentes para analizar las ideas de los autores, sin embargo, seleccionaron mejor su información con el referente del tema que estábamos analizando, y su discurso en clase, fue más acorde a la comprensión del tema. En los cuadros entregados por los equipos se observó lo siguiente:

Rescataron las ideas principales de los filósofos, lo importante es observar si llevaron a cabo la construcción conceptual, de los mismos y en esta sesión por sus características no logré identificar si lo lograron. En esta sesión no se logró llevar a cabo lo planeado por las condiciones que se viven en la escuela una semana antes de la jornada de práctica. Los alumnos se ven más preocupados por la autorización de su planeación por medio de la firma de los docentes y en la elaboración de materiales. Generalmente las asignaturas que no son de enseñanza, pierden atención esta semana.

Sin embargo, se solicitó a los alumnos que cuando regresaran de su primera jornada de práctica entregaran un diagrama espina, en el que ubicaran en la cabeza el tema de la Revolución Francesa. Se les cuestionó si sabían cómo se elaboraba el diagrama y contestaron que ya habían elaborado el semestre pasado ese tipo de ejercicios.

En la sesión del 18 de octubre los alumnos entregaron el diagrama espina, en las siguientes líneas se llevará a cabo un análisis de dichos ejercicios, iniciando con la clasificación de los mismos en tres rubros: en el primero se encuentran aquellos ejercicios que no tienen que ver con la tarea dejada. Se indicó que en la cabeza del pez el tema era Revolución Francesa y dos personas entregaron el diagrama con el tema en la cabeza de Revolución industrial; en el segundo, se encuentran los diagramas que se observa fueron elaborados a partir del trabajo que se desarrollo a lo largo de las sesiones; finalmente el tercer grupo está integrado por aquellos estudiantes que acudieron a una fuente secundaria para elaborar su esquema.

Exceptuando el grupo de la revolución industrial, se observa en los trabajos, una noción más clara de las causas de la Revolución Francesa.

Para cerrar este apartado en las siguientes líneas se realizará un análisis del trabajo final que presentaron los alumnos, para este análisis se seleccionaron tres trabajos, que representan en términos generales, los niveles de logro de las habilidades de pensamiento histórico para contextualizar la propuesta educativa de Condorcet durante la Revolución Francesa. En la sesión de encuadre se solicitó a los estudiantes escribieran un texto en el

que desarrollaran la idea de “Docente por vocación o por equivocación”, el cual reescribirían después del trabajo realizado en la asignatura y en el cual integrarían el conocimiento histórico que resultó significativo para darle sentido a su quehacer docente. Los resultados fueron los siguientes:

Alumno con alto desempeño escribió:

Desde el comienzo de este curso se planteó la situación, si “los docentes se formaban por vocación o por equivocación”, en donde estuvimos sujetos a desarrollar tal contenido con ayuda de las herramientas que estaban a nuestro alcance. De este modo, fue transcurriendo el tiempo en este quinto semestre de la licenciatura, abordando los contenidos principales de la asignatura; curiosamente no se había tocado el tema durante este tiempo o tratado de una manera directa, sólo construíamos en colectivo una razón que nos permitió analizar nuestra realidad y situación profesional.

Al finalizar este período, se pueden observar que ya no es una simple situación que se planteó desde un principio, ahora se tienen herramientas con las que se puede argumentar una postura pedagógica, en la que está dependiendo del juicio del profesional adoptarla o no. Ciertamente, no es una situación novedosa la que ahora se nos viene a reflexionar, desde en tercer semestre de la licenciatura se nos había adelantado tal suposición pero con un giro filosófico. Ahora con esta vertiente de información histórica es posible proponer una argumentación que nace de nuestra propia razón.

Frente a los cambios históricos de la revolución francesa, se presentaron influencias en la mayoría de los ámbitos humanos que no excluye al educativo, mucho menos a los docentes.

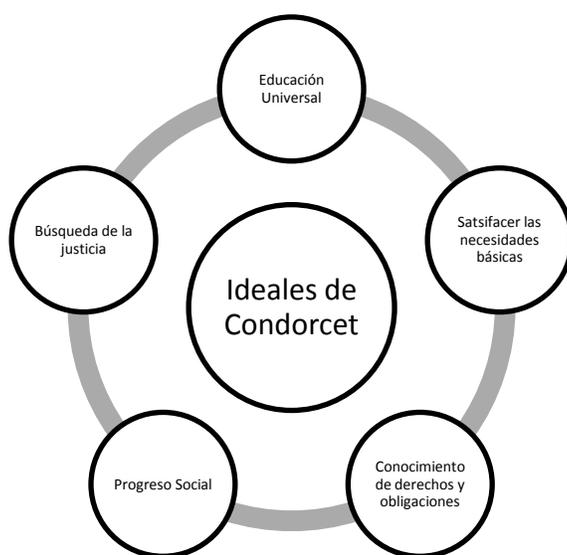
“La obra educativa de Condorcet destaca por su consistencia y modernidad, pues además de proponer una forma distinta de organización para la educación, abrió el debate sobre el papel que debía jugar ésta en la transición a una sociedad más justa y libre”.

La idea que se tenía de educación fue evolucionando con el paso del tiempo y la función del docente igual. La forma en cómo esto impacta en nosotros, recae no sólo con la responsabilidad de realizar un proceso administrativo dentro de las instituciones escolares en las que algún día laboraremos, ni la ejecución de enseñar los contenidos que indica un tal programa educativo, sino en la construcción social de un verdadero progreso cultural.

Entenderlo no es fácil, y el actuarlo es aun más, pero si no se genera esta conciencia de lo que debemos hacer, se seguirán viendo imágenes de profesionistas frustrados por falta de alternativas que satisfacen sus necesidades laborales.

Los ideales educativos de Condorcet y nuestra Realidad

“El gran legado de Condorcet fue impulsar un proyecto educativo de sentido liberal que centrara la atención en la universalidad de la educación, a fin de que todo hombre tuviera acceso a la ilustración a través de la instrucción en la razón para así alcanzar la libertad y la igualdad, elementos imprescindibles de una sociedad democrática.” Una relación general de estas ideas lo puedo esquematizar de esta manera:



Estos referentes generales que propongo, viene justificados en la obra de Condorcet:

- *Asegurar a los ciudadanos una educación que les permitiera satisfacer la demanda de sus necesidades, asegurar su bienestar, conocimiento y ejercicio de sus derechos y de comprender y cumplimiento de sus deberes.*
- *Asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse en sus funciones sociales a las que ha de ser llamado, de desarrollar toda la extensión de las aptitudes que ha recibido de la naturaleza; y establecer de en cierto modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley”.*
- *La instrucción nacional debe de tener como finalidad la constitución y el poder de esclarecer y buscar la justicia.*

- *La educación debe ser universal, brindar cobertura a todos los ciudadanos. Debe de repartirse con toda igualdad que permitan los límites necesarios para los gastos.*

Estas ideas estuvieron en debate durante un tiempo en Francia y fueron en su parte, base para lo que conocemos como la “consolidación de los grandes sistemas educativos” en la segunda mitad del siglo XIX.

Para Condorcet, era se interpreta que la formación del docente tenía que cubrir con todos estos puntos señalados. No era una figura social que participará en un sistema absolutista y retrogrado; más bien se inspiraba en una figura de igualdad y justicia justa, donde la libertad era un factor esencial para su ejercicio profesional.

En mi interpretación, la “libertad” juega un papel importante para la formación del docente, ya que de él depende la construcción de diversas obras sociales y que a raíz de esto, no puede hacerlo por intereses propios o influencias ajenas a su misma libertad. Se contradeciría si se mantuviera en sistema que pretende romper el paradigma que obstaculiza el progreso.

En suma, el docente se forma en este ejercicio para romper con las barreras que obstaculizan esta conciencia de libertad y su objetivo principal de estar en esta profesión, es porque debe de estar convencido de sí mismo que utiliza esta libertad de realizarse como persona y ciudadano. Más que “vocación”, entiendo a Condorcet por la utilización clara de nuestra propia libertad de escoger...

Contradicción entre libertad y vocación

...Estos contrastes, son una evidencia objetiva de nuestra realidad, al igual de los antecedentes que proyectaron esta misma. Sin embargo, no estamos obligados a seguir esta brecha de extremos, ya que tenemos la libertad de elegir nuestro camino profesional, pero si me es necesario plantear la cuestión a la formación normalista, si verdaderamente estamos cumpliendo con nosotros mismos, en primer lugar como personas y en segundo lugar con los demás en el entorno escolar.

Valorar la formación que nos brinda esta institución académica, por lo que se considera “vocación”, está sujeta a prejuicios que de alguna forma no esclarecen lo que verdaderamente se entiende que debemos de ser. Se pueden escuchar algunas anécdotas de mis propios colegas del cómo y por qué estamos en este mismo proceso formativo, pero

lugar a la reflexión del cómo quiero utilizar nuestra propia “libertad” para decidir cambios en esta estructura social, difícilmente se llega a una conclusión.

La formación docente no es única en este sentido de discernimiento, muchas otras profesiones que también construyen la estructura social se encuentra en similares posiciones pero con diferentes factores de ingreso; sin embargo la nuestra cumple un papel fundamental para la sociedad por que se construye la base para dar los principios a la construcción de nuevos paradigmas que orienten hacia un cambio, y en su extremo positivo, hacia un progreso cultural deseado.

Se puede observar en el trabajo presentado cómo el alumno encuentra sentido a lo que él denomina información histórica, se observa una de las habilidades de pensamiento histórico más importante, la relación pasado-presente. Resignifica el pasado y el presente dándole sentido de acción para los docentes del presente.

En el siguiente trabajo se considera como un logro satisfactorio por parte de la alumna:

Ahora bien a lo largo del seminario de temas selectos de pedagogía, nos enfocamos en un hecho histórico social que se llevó a cabo en Europa alrededor a finales del siglo XVIII La revolución francesa; suceso que como futuros docentes nos compete totalmente, puesto que fue un movimiento social que trajo consigo un gran número de cambios políticos y sociales tanto en Francia, como en el resto de Europa.

La sociedad francesa lo que principalmente demandaba era el abuso del poder monárquico organizados por tres estados, el clero, la nobleza quienes gozaban de privilegios, como tierras, propiedades, así como llevaban a cabo la administración de dichas propiedades, diezmos en el caso del clero y el tercer estado estaba conformado por el pueblo a quienes se les maltrato y abuso los campesinos estaban obligados a dar sus tierras a si como también los diezmos al clero, que correspondía a la decima parte del producto de las cosechas, además pagaban impuestos ahora si que impuestos porque si no se daba se endeudaban y se les retiraba todos sus utensilios para poder realizar su trabajo, este abuso de poder a cargo de Luis XVI trajo como consecuencia una fuerte crisis económica.

La excepción y el abuso están en todas partes y se encuentra al lado de la regla, sin embargo admitir que estos abusos son escasos, será mejor para el estado. El tercer estado abarca entonces todo a lo que pertenece una nación.

No es suficiente para mostrar que las personas privilegiadas, están lejos de ser útiles a la nación aunque no deben porque debilitarla y herirla, es necesario demostrar, además, que el orden noble no entra en absoluto en la organización social, que de hecho puede ser una carga para la nación, y que no puede por si solo construir a una nación.

Lo anterior nos muestra como una sociedad cansada de tantos abusos, cansada de tantas injusticias lucha por que su vida sea de calidad. Se decreta en 1789 por parte de la Asamblea Nacional (grupo de diputados) la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, donde se repudia la corrupción de los gobiernos y con la finalidad de estar en beneficio del mantenimiento de la constitución y de la felicidad de todos.

Bien valdría para una sociedad la importancia de tener una instrucción para poder llevar a cabo los fines a los que se quieren llegar.

La revolución francesa es una vocación pedagógica pues ofrece las oportunidades de instruir a la nación como bien nos menciona, la instrucción tiene como fin acabar con la ignorancia, acabar con los malos prejuicios de una nación, pues se tiene la necesidad de contar con seres instruidos, pues si con la voluntad y el esfuerzo se es posible acabar con criterios injustos, mayor mente será posible enfrentar más adversidades si se tiene una preparación, una regeneración de ideales, de valores, de principios.

Es así como un practicante se da cuenta del valor de la carrera, cuando te encuentras en el aula, asumes el compromiso que tienes contigo mismo y con los alumnos que tienes a tu cargo, pues te guste o no eres un modelo a seguir, es por eso que hay que darle importancia a lo que quieres tu proyectar y dar a los alumnos, que es lo que quieres que se lleven de ti pues se formas parte de un gran núcleo de una sociedad. Algo muy cierto es que los alumnos pueden formarse juicios, valores, de acuerdo a lo que observan y escuchan, el docente es el medio más cercano para poder crearse criterios, y del docente depende si sea bueno o no.

Ahora bien la finalidad de educación de Condorcet se enfoca más en la fe del porvenir de una democracia capaz de asegurar la felicidad y el desarrollo de los individuos para él la instrucción pública tiene como meta ofrecer a cada individuo la facilidad de desarrollar

sus facultades naturales, atender sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos y de perfeccionar sus capacidad como ser productivo, con el fin de establecer la igualdad de oportunidades así con el objetivo de hacer plasmarse la igualdad de los derechos.

Como se comentaba anteriormente el docente es el medio más cercano de conocimiento y de capacidades para un alumno, es su herramienta más confiable, a lo que nos corresponde si tener una preparación, si afrontar nuestro papel, si poder ser el guía, el orientador, porque no hay mayor satisfacción saber que a partir de las herramientas, medios que se les facilita a los niños es darte cuenta de que se llevan algo de ti, significativo sea de contenidos, sea social o sea de algo tan pequeño, pero darte cuenta de tu mayor recompensa a tu esfuerzo se ve reflejado.

Así como en nuestro país desde hace mucho tiempo es preocupante la manera en que papel y etiqueta tenemos dentro de la sociedad, que cara nosotros ponemos al mal gobierno del país, e incluso de algunos maestros que actualmente ejercen, sin compromiso alguno, sin algún valor y significado para la sociedad, como futuros formadores de ciudadanos es importante la reconstrucción de creación de juicios y criterios propios para poder cambiar esta situación, es decir, ejercer desde el momento en que nos encontramos “instruyéndonos” desde la escuela, haya o no haya deficiencias, haya o no haya personas capacitadas, no tan comprometidas para dicha instrucción, pero nosotros como deber de estudiantes, como deber de futuros docentes, como deber de futuros modelos de personas, como seres sociales es nuestra tarea lograr una buena instrucción de valores, indagar a nuestras inquietudes, no ser conformistas, no caer en los mismo juegos de siempre, porque la diferencia de un buen nivel académico, de un buen país, de una sociedad consiente parte de un buen ejemplo de conocimientos.

No basta solo con sentir o creerse el buen maestro, no basta con el conformismo, no basta con solo ver las necesidades propias, un maestro con vocación se prepara, se compromete con la sociedad, se compromete como un ser social a causar el menor daño posible a la nación, un verdadero maestro con vocación es honesto, es prudente, es indagador, es solidario, un maestro con vocación requiere de una construcción día con día y con base en las ganas y amor a la profesión sin importar las barreras a las que se pueda enfrentar, un

maestro con vocación es no ser conformista y querer alcanzar más allá de sus expectativas”.

En este trabajo se observa la narración histórica al principio, retoma la información de diversas fuentes, trata de parafrasearla y explicar en proceso y por qué es significativo para aquel momento, pero se le dificulta y sin embargo intenta resignificarlo para su quehacer docente.

Finalmente en el siguiente trabajo se observa la dificultad para resignificar el contenido histórico en el quehacer docente:

Ser docente no es una tarea fácil, el gusto de trabajar con los niños, interés por ellos en cuanto a su futuro y crecimiento como seres humanos, acompañarlos en el desarrollo de sus habilidades, su capacidad de análisis en cuanto a situaciones reales, conflictos actuales y que sepan responder a diversas circunstancias que se les pudiesen presentar así como sus necesidades, son tan solo algunas de las aptitudes que los maestros desarrollan en ellos y que más que hacerlo por obligación es realizado por placer.

Las finalidades de la educación definidas por Condorcet reflejan su fe por el porvenir de una democracia capaz de asegurar la felicidad y el desarrollo de todos los individuos, así como el progreso indefinido del espíritu humano. La instrucción pública tiene como meta ofrecer a cada individuo la facilidad de asegurar su bienestar, de conocer y de ejercer sus derechos y de perfeccionar su capacidad productiva. La escuela debe basar las virtudes públicas en el espíritu crítico.

Al momento de elegir una carrera se debe de ser realista para la elección, pero sobretodo se debe de realizar un análisis profundo acerca de nuestros gustos, intereses, deseos, capacidades y metas, para así, de alguna forma poder tomar la mejor decisión en cuanto a lo que se va a estudiar ya que dependiendo de esto podrá verse reflejado el éxito esperado y la realización anhelada como persona y profesionista.

En este documento es clara la falta de significado para el contenido analizado no existe una contextualización en el tiempo, la alumna copió información sobre las ideas de Condorcet y las incrustó dentro de sus reflexiones de docente, sin relacionarlas en lo

absoluto y mucho menos resignificarlas. Puede identificar las ideas de Condorcet, pero no logra conectarlas ni con el pasado ni con el presente.

Es importante la construcción conceptual del conocimiento histórico, pero me parece más importante que los alumnos logren dar significado a dicho conocimiento en el presente, porque de no ser así, el conocimiento histórico se traduce sólo al manejo erudito de la información sin una aplicación en la acción cotidiana del presente.

5.7. Uso de materiales curriculares y recursos didácticos

Entendiendo los materiales curriculares como “aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación, ejecución y evaluación”. (Zabala V. A., 2006) Este concepto tiene la finalidad de ampliar la visión de material curricular con el objetivo de que se puedan incluir todos aquellos instrumentos y medios que le permiten al maestro tomar decisiones en la planificación, en el proceso de aprendizaje y en la evaluación. En el caso de la intervención y partiendo de la necesidad de fortalecer las habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria se hizo necesario priorizar el acercamiento a las fuentes primarias ya que éstas son el origen del conocimiento histórico, el cual es producto de la interpretación por parte del historiador. Las fuentes primarias seleccionadas corresponden a la página <http://chnm.qmu.edu/revolución> , Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution is a collaboration of the Roy Rosenzweig Center for History and New Media (George Mason University) and American Social History Project (City University of New York) supported by grants from the Florence Gould Foundation and the National Endowment for the Humanities.

Las fuentes primarias seleccionadas tienen la función de acercar a los estudiantes al trabajo del historiador y mediante las herramientas de análisis logré contextualizar el momento histórico estudiado, es así como se les proporcionaron a los alumnos las siguientes:

- “La pobreza que se observa. Diario de un cura rural” en Jeffrey Kaplow, ed., *Francia en vísperas de la Revolución: un libro de lecturas* (New York: John Wiley & Sons,

1971), 9-12. Este material se utiliza con permiso de John Wiley & Sons, Inc. (Anexo 9)

- “La pobreza en Auvernia” en Jeffry Kaplow, ed., Francia en vísperas de la Revolución: un libro de lecturas (New York: John Wiley & Sons, 1971), 25-32. Este material se utiliza con permiso de John Wiley & Sons, Inc. (Anexo 10)
- “El barrio de Saint-Marcel” en -Sébastien Mercier, Tableau de Paris, vol. 1 (Amsterdam, 1783), 112-14 (Anexo 11)
- “La tensión entre ricos y pobres” en Marqués de Mirabeau, L'Ami des hommes ou Traité de la population (París, [1756] 1883), 62Ð66, 80Ð83, 85Ð88 (Anexo 12)
- Bossuet “La naturaleza y propiedades de la autoridad real” en JB Bossuet, *Politique des Tíree propres paroles de l'écriture Sainte-* (París: 1834) vol I, 133-149; 180 a 188. (Anexo 13)
- Emmanuel Sieyès, ¿Qué es el Tercer Estado? en las traducciones y reimpresiones de las fuentes originales de la Historia Europea, vol. 6, los filósofos franceses del siglo XVIII (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1899), 32-35. (Anexo 14)
- Juan J. Rousseau. El Contrato Social pdf en <http://bibliocomunidad.com/web/libros/> (Anexo 15)

Acompañadas a estas fuentes primarias, se trabajó con los alumnos los formatos de análisis (Anexo 5) con los cuales se desarrollaron contenidos de carácter procedimental.

Considerando el tiempo con el que se contaba para la intervención y en este proceso de análisis de los materiales curriculares puedo aseverar que fue una estrategia errónea iniciar con cuatro fuentes primarias en la primera sesión, ya que como se ha visto en el transcurso del documento, los alumnos no habían trabajado con fuentes primarias lo que hizo difícil su estudio y contextualización. Sin embargo, fue un acercamiento que sirvió de base para promover la investigación, la elaboración de preguntas, es decir, fortalecer las habilidades de pensamiento histórico.

Estas fuentes primarias fortalecieron la comprensión de los textos propuestos por el programa, que también son fuentes primarias:

- Condorcet (1996), *Cinco memorias sobre la instrucción pública* [*Cinq mémoires sur l'instruction publique*], presentación, notas, bibliografía y cronología de Charles

Coutel y Catherine Kintzler, París, Flammarion, pp. 11-14, 20-32, 9-180 y 343-350.
[*Cinco memorias...* fue publicado originalmente en 1791.]

- Furet, François y Mona Ozouf, “Instrucción pública”, en *Diccionario crítico de la Revolución Francesa. Instituciones y creaciones* [*Dictionnaire critique de la Revolution Française. Institutions et créations*], París, Flammarion

Para el análisis de estas fuentes se elaboraron también organizadores de texto (Anexo 16) los cuales permitieron fortalecer tanto las habilidades de pensamiento histórico, como aquellas habilidades que tienen que ver con la comprensión lectora y expresión escrita.

Introducir el trabajo con fuentes no fue tan sencillo ya que los alumnos no tienen conocimientos históricos, lo que genera la dificultad de ubicar en tiempo y espacio dichas fuentes, aunado a esta situación está el hecho de que no están habituados a realizar procesos de investigación, ya que sólo se quedan con la lectura que se les proporciona para abordar las temáticas seleccionadas.

5.7. El sentido y el papel de la evaluación

La intervención que se analiza, responde a las características del enfoque por competencias, sin embargo está centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Las competencias comprenden contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este caso se habla de habilidades de pensamiento histórico pero no se dejan de lado los contenidos conceptuales y actitudinales, van de la mano y uno no puede subsistir sin el otro por lo que para determinar cuál es el aprendizaje que adquieren los alumnos, se definieron los aprendizajes esperados, que van de la mano de los contenidos procedimentales, es decir de las habilidades de pensamiento histórico, se determinaron a partir de ” todos aquellos productos que el estudiante realiza por sí mismo para apropiarse del conocimiento cultural producido” (Frade, 2011), en el caso de esta intervención, se utilizó el portafolio de evidencias y la rúbrica. Acompañados del proceso de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Explicando en todo momento la importancia de evaluar lo que se aprende y cómo se aprende, es decir desarrollar en los alumnos el proceso de metacognición.

Por lo cual se les entregó al inicio del semestre un cuadro de evaluación personalizado (Anexo 3) en el cual se indica: fecha y criterios de evaluación por medio de una cuadrícula que les permite ir registrando tanto su autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los criterios de evaluación divididos en: a) actividades disciplinario didácticas, b) fichas de trabajo y c) ensayo. Las actividades disciplinario didácticas se refieren a las actividades efectuadas durante la sesión, estas fueron individuales, grupales, en equipo, debate, análisis de formato. Estas actividades fueron evaluadas mediante autoevaluación y heteroevaluación. Las fichas de trabajo y el ensayo fueron evaluados por heteroevaluación. Finalmente al concluir la intervención se aplicó a los alumnos la siguiente rúbrica para que autoevaluaran sus aprendizajes:

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II

Nombre del alumno: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada uno de los aprendizajes esperados y valora si cuentas con ellos. Considera el 1 Insuficiente; 3 Lo logro parcialmente; 5 Si lo logro.

	1	3	5
1. Identifico las ideas principales de una fuente primaria,	1	12	8
2. Planteo preguntas a la fuente primaria para construir un proyecto de investigación.	5	13	3
3. Contextualizo fuentes primarias seleccionando información de fuentes secundarias.	2	10	9
4. Sitúo y ordeno la información que haya seleccionado de una fuente primaria en el tiempo histórico.	2	10	9
5. Organizo temáticamente la información utilizando vocabulario conceptual propio.	2	15	4
6. Identifico la importancia histórica del conocimiento estudiado.	0	7	14
7. Identifico las causas del hecho histórico estudiado.	0	7	14
8. Identifico los procesos de continuidad y cambio del tema estudiado.	1	10	10
9. Ubico espacial y temporalmente la Revolución Francesa.	0	10	11
10. Identifico las causas de la Revolución francesa dentro del contexto	0	3	18

socio-histórico del Antiguo Régimen.			
11. Preciso las características sociales, económicas, políticas y culturales de la época de la Revolución Francesa.	0	11	10
12. Explico los ideales revolucionarios que la sociedad sustentaba.	2	10	9
13. Describo cómo se expresaron estos ideales en las formas de participación de los ciudadanos y en la vida social francesa.	0	14	7
14. Explico cómo se da la transición del absolutismo monárquico a un gobierno republicano en Francia.	1	9	11
15. Analizó por qué la separación de la Iglesia y el Estado y la primacía de la razón sobre la fe religiosa eran los rasgos centrales de la Revolución Francesa	9	8	4
16. Identifico las características del proyecto educativo de Condorcet.	2	17	2
17. Explico la congruencia que debe existir entre los postulados de la nueva República y el derecho de los ciudadanos a la educación pública.	1	13	7
18. Argumento por qué la razón es el arma más poderosa del individuo en la defensa de sus derechos naturales y para luchar contra la ignorancia y la superstición.	1	12	8
19. Identifico la propuesta de Condorcet para conciliar los propósitos de la instrucción pública como obligación del Estado con la autonomía de la escuela respecto a cualquier poder.	5	11	5
20. Identifico los principios que fundamentan su propuesta de organización de contenidos y de los niveles educativos.	7	14	0
21. Describo que actitudes debe asumir el profesor para lograr la aplicación de los principios de la educación revolucionaria en la escuela.	6	11	4
22. Analizo la congruencia entre el contexto revolucionario y el proyecto educativo de Condorcet.	9	11	1
23. Explico por qué la Revolución Francesa es considerada como el acontecimiento fundador de las formas contemporáneas del gobierno republicano a partir de la igualdad de los ciudadanos ante	2	11	8

la ley.			
24. Identifico qué ideas del proyecto educativo de Condorcet están vigentes en nuestras prácticas educativas actuales.	4	11	6

Fueron 21 alumnos los que se autoevaluaron con la anterior rúbrica. Es importante mencionar que este ejercicio tenía la finalidad de que los alumnos reflexionaran a partir de los indicadores, en la escala propuesta, en dónde se ubicaban según el nivel de desempeño que consideraban habían alcanzado. Los resultados como se puede observar en el cuadro revelan situaciones muy interesantes:

- a) Se corrobora la dificultad para el manejo de fuentes primarias, ya que predomina el nivel de logro parcial.
- b) Destaca que consideran que identifican la importancia histórica del conocimiento estudiado así como sus causas.
- c) Surge una incongruencia puesto que en indicador ocho son 10 los que se ubican en el nivel 3 y 10 en el 5, situación que indica que identifican los procesos de continuidad y cambio del tema estudiado, sin embargo en el indicador 24 sólo seis consideran que identifican las ideas del proyecto educativo vigentes en nuestras prácticas educativas actuales.
- d) Otro detalle se observa en el indicador 10, en donde 18 estudiantes se ubican en el nivel 5 y se contradicen en el reactivo 12 porque sólo 9 consideran que pueden explicar los ideales revolucionarios.
- e) Toda esta información genera mayor incongruencia, cuando sólo una persona se ubica en el nivel de desempeño 5 en el indicador 22, en donde 9 personas consideran que no analizan la congruencia entre el contexto revolucionario y el proyecto educativo de Condorcet, ya que con el logro que reportan en los indicadores anteriores, los resultados en este indicador deberían reflejar mejores resultados. Me parece que el verbo “analizo” no era el adecuado para ese indicador. Situación que se presenta también en el indicador 15 en el que también se utilizó el mismo verbo y 9 estudiantes también se ubicaron en el nivel 1.

Esta rúbrica fue aplicada al final de la intervención y después de la entrega del ensayo. La cual se comentó en grupo no se traduciría en calificación, sólo se consideraría

como un proceso de reflexión para identificar que tanto aprendimos. Considero que funcionó ya que al compararla con las autoevaluaciones que los alumnos se otorgaron en el transcurso de las sesiones. La escala utilizada fue del 5 al 10. La mínima calificación que se otorgaban era 7, predominando los 9 y 10. Es interesante este dato porque esto habla del valor que los alumnos otorgan al número, es decir a la calificación y no al aprendizaje que realmente adquieren en las sesiones. Si saben que es para otorgar un número seleccionan el más alto, por lo que no dudo que si se les hubiera indicado que se traduciría en número hubiese predominado el nivel de desempeño 5.

Como se puede observar la evaluación resulta ser un proceso complejo, ya que ésta difícilmente se considera como una acción formativa.

Con este último apartado se cierra el análisis y evaluación de la intervención, para desarrollar en las siguientes líneas las reflexiones finales producto del trabajo presentado.

REFLEXIONES FINALES

Transformar la práctica profesional propia implica ser consciente del papel que se tiene como docente, de la responsabilidad que implica trabajar para transformar a seres humanos, y de la necesidad imperante de crecer académicamente para poder brindar las mejores decisiones tanto dentro del aula como fuera de la misma. Esto quiere decir, que la propuesta de intervención que se trabajó en este documento responde a un constructo teórico metodológico producto de la formación profesional que hasta el momento la autora ha adquirido, con la conciencia de que el conocimiento cambia y se transforma día con día. En el devenir histórico de la enseñanza-aprendizaje de la historia, han existido diversas propuestas, sin embargo, la que se presentó en este documento, responde al modelo educativo que se está impulsando con la Reforma al currículo de Educación Básica y Normal.

El enfoque por competencias priva en los actuales currículos, es así como respondiendo a dicho modelo se instrumentó una propuesta de intervención, basada en un proyecto específico, para desarrollar las habilidades de pensamiento histórico en los alumnos del 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II. Una vez aplicado, analizado y evaluado el proceso de intervención, se pueden mencionar las siguientes reflexiones:

- La falta de significatividad para el docente en servicio de las investigaciones educativas en el ámbito de propuestas pedagógicas, se debe a que reportan los logros del aprendizaje, sin considerar a la práctica como un sistema complejo. El docente en el trabajo cotidiano, no tiene la oportunidad de hacer un seguimiento puntual del aprendizaje de los alumnos por la diversidad de características sociales,

culturales y de aprendizaje de los mismos, por el número de integrantes del grupo, por los tiempos designados a esta tarea y finalmente por la falta de un modelo de aprendizaje para la enseñanza de la historia. Así cuando un investigador reporta los avances de sus trabajos, se aleja de la realidad del docente que vive día a día en las aulas.

- El aprendizaje de la historia cursa por un momento complejo, la investigación de la didáctica y el desarrollo de la ciencia no llegan a los profesores frente a grupo, se traducen en un conocimiento elitista para unos cuantos que se mantienen en debates académicos sin llevar realmente a la práctica sus posturas teóricas mientras los docentes continúan con sus prácticas anquilosadas.
- Inicialmente se planteó la idea de la complejidad de la práctica docente, por lo tanto no se puede hablar de resultados de la intervención si no se aplica un pensamiento complejo para efectuar su análisis; la enseñanza y el aprendizaje no se circunscriben sólo al espacio áulico, están influenciados e incluso determinados por factores que provienen de las diferentes dimensiones que envuelven dicho proceso.
- No se puede hablar de un modelo de aprendizaje para la enseñanza de la historia, como si éste fuese una receta que todo docente profesional puede seguir y que gracias a él obtendrá los resultados esperados. Hablar de la construcción conceptual que los alumnos deben ir generando a partir de un conocimiento y en específico del conocimiento histórico, resulta complejo por la diversidad de los conocimientos previos que cada alumno posee.
- Tratando de acercarse al pensamiento complejo y a la generación de un modelo de aprendizaje para la historia, esta propuesta trata de dar respuesta al debate que ocupa la atención de los investigadores en didáctica de la historia, aquel debate que trata de dilucidar qué de la historia se debe aprender y para qué. Hasta hoy subsisten los programas escolares de historia con carácter cronológico, es decir, aún se considera aquella lista de temas, los cuales deben ser agotados en un curso. Sin embargo, estos currículos parecieran no reportar aprendizajes significativos para los

estudiantes. Por lo que se ha optado por la propuesta de seleccionar momentos históricos relevantes para que alumno a partir de ellos y de un proceso de investigación construya conocimiento histórico y lo haga significativo para su actuar. Superar la memorización para construir ideas diversas que generen debate y nuevas perspectivas fue el interés. Pero aún más que estas nuevas perspectivas impacten en el ser. En particular esta propuesta responde a esta premisa, no se revisa la historia universal, sólo se toma un momento relevante como la Revolución Francesa y dentro de este contexto se significan las ideas pedagógicas de Condorcet. Esta propuesta integra así la posibilidad de profundizar en el significado de las ideas pedagógicas, para comprenderlas dentro de su contexto histórico y ver cómo son la base ideológica de nuestro sistema educativo actual. Centrar la acción en el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico y no en la memorización de un tema histórico específico, resulta ser más enriquecedor para los estudiantes ya que esto les permitirá generar cuestionamientos al pasado, además de la posibilidad de buscar las respuestas. Significar el tiempo, la relevancia, empatía, causalidad, continuidad, cambio y expresarlo en un discurso oral o escrito que resigne nuestras acciones como docentes, es la respuesta a las preguntas de ¿qué enseñar de la historia?, ¿cómo y para qué en una licenciatura que implica la formación inicial de los futuros docentes de educación básica?

- Cuando se piensa en alumnos de licenciatura, se considera que éstos han pasado por un proceso de formación en el que han adquirido las herramientas intelectuales básicas para seguir su formación académica, sin embargo es muy lamentable que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, presentan carencias académicas y de actitud sustanciales; por ejemplo: dificultad para la comprensión lectora, por mencionar alguna.
- Identificar la realidad planteada es una de las primeras tareas para poder avanzar, sin embargo este avance no sólo depende de una asignatura o de los compañeros docentes de un semestre, es importante pensarnos como una unidad con objetivos comunes y trabajar colegiadamente.

- Es importante mencionar que desafortunadamente la falta de un verdadero trabajo colegiado e intercolegiado y de acuerdos académicos, entre los actores que integramos el cuerpo académico que atiende a los alumnos en los diferentes espacios curriculares, así como específicamente en el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III, permite las incongruencias para el logro de los objetivos establecidos en los programas de estudio. Si se promoviera un adecuado trabajo académico desde las instancias que deben promoverlo como son la Dirección y específicamente la Subdirección Académica, sería más fácil establecer líneas de acción y de trabajo académico. Sin embargo, la falta de liderazgo académico, la división interna, la falta de compromiso de varios actores académicos, genera procesos en los que sólo se simula que se cumple con la atención a grupo, la entrega de calificaciones y demás procesos de gestión que hacen que la institución siga caminando. Sobre el aprendizaje y la formación inicial de los futuros docentes, son pocos los actores académicos que se cuestionan para generar acciones de transformación.
- Construir un modelo de aprendizaje de historia en la Licenciatura en Educación Básica, resulta complejo porque existe una confusión en la mayoría de las acciones que se emprenden. Los egresados de esta licenciatura, trabajarán en Educación Primaria, lo que no implica que a ellos se les trate como alumnos de dicho nivel para que aprendan cómo trabajar con sus alumnos de Primaria. Esta situación genera la inconsistencia y la falta de definición, sobre para qué y cómo deben aprender historia los docentes en formación. Aunado a esta situación se encuentra el hecho de tener pocos espacios curriculares para el aprendizaje de la historia y la falta de trabajo interdisciplinario. En este sentido el presente documento sienta las bases para responder dichas cuestiones. Es fundamental para los docentes en formación conocer la historia de su profesión, pero también la historia de su nación y la historia universal, con ello podrán desarrollar identidad y ética profesional.
- Es importante aclarar que la falta de conocimiento histórico no es privativo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, tampoco se puede decir, que sea responsabilidad de la misma las deficiencias tan profundas que se presentan.

Realmente el conocimiento histórico en la población estudiantil hasta bachillerato está en crisis.

- En lo que corresponde al docente, es determinante dentro del proceso de enseñanza que en todo momento desarrolle una mentalidad abierta, responsabilidad y honestidad (Dewey), es decir, se entienda y se resignifique como agente reflexivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para superar las acciones mecánicas y que dan cierto grado de confort y que permiten sobrevivir dentro de la dinámica administrativa de las instituciones.
- Adquiere importancia entonces la formación inicial de docentes, considerando como fundamental un adecuado perfil de ingreso y de egreso. En el Plan de Estudios de la LEP 1997, no se cuenta con un perfil de ingreso determinado mientras que en el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012, establece que el aspirante debe poseer, habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes, capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos, para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo. Pero si se analizan puntualmente, se puede observar que son habilidades y capacidades muy genéricas, por lo que parece que aún falta por determinar cuál debe ser el perfil de ingreso idóneo para la formación inicial de docentes e incluso cuáles deben ser los mecanismos de selección. Porque cómo establecerá el docente en formación y el docente en servicio, los mecanismos de mediación entre el conocimiento histórico y el alumno, sino cuenta con el saber necesario.

- Es determinante la influencia que ejerce la política educativa internacional en la política educativa nacional, a pesar de que se habla de nuevas posturas teóricas y pedagógicas, es claro que no se consideran las condiciones de la realidad social, política, cultural e histórica de nuestro país. Revisar nuestra historia nos permite ver que no existe claridad en los actores políticos que tienen el poder de tomar decisiones, generalmente se toman éstas bajo la premisa de intereses particulares o de grupos políticos, sin pensar en el grueso de la población o en un bien común. La actual política neoliberal aplicada a la educación, indica destinar menos recursos y privilegiar la iniciativa privada. Acciones contraproducentes en una sociedad pobre, porque son muy pocos los que pueden mantener una educación privada para sus hijos, por lo tanto con menos recursos se tiene que atender mayor número de personas. Es así como se aplica una política que responde a los intereses no sólo de los grupos políticos internos, sino también a los intereses de países con mejores condiciones económicas, políticas, sociales y culturales, los que desean mantener su posición privilegiada en tanto a la posesión del conocimiento tanto científico como tecnológico, y que requieren de mercados o mano de obra calificada. Por lo tanto el currículo privilegia espacios curriculares para asignaturas que responden a estas necesidades, dejando marginadas a las asignaturas del campo de las Ciencias Sociales, en este caso la historia. Esta situación se observa tanto en el currículo de Educación Básica como en el de Educación Normal.
- Aunado a esta situación se encuentran las condiciones de contexto social de los alumnos que estudian en las normales, los cuales al saberse acreedores a un espacio de trabajo se esfuerzan menos por ser mejores y combinada esta situación con los problemas internos sobre la organización del trabajo académico en la escuela, se generan procesos de anquilosamiento y conformismo en muchos estudiantes. Por lo que resulta más difícil generar un cambio de mentalidad en los alumnos, sin embargo, con el trabajo consciente y reflexivo de la intervención que se aplicó, se lograron procesos de reflexión en el hacer de los estudiantes, no es fácil, pero ser consciente como formadores de docentes, de la realidad que tenemos que enfrentar, nos permite tomar mejores decisiones. Por lo tanto el proceso de transformación

debe iniciar con la adecuada identificación de las características sociales, políticas, económicas, culturales e incluso históricas de la realidad sobre la que se va a intervenir, de lo contrario se puede estar trabajando en el vacío.

- Debe ser válido hablar de habilidades de pensamiento, ya que el constructo competencias es muy complejo y polisémico, por tanto aplicado a la historia aún faltan los referentes teóricos para poder hablar de competencias de pensamiento histórico. A pesar de que existen autores que ya las establecen, como se observó en el capítulo tres.
- No se puede aprender historia, sin habilidades básicas de lectura y escritura, quién no comprende un texto, difícilmente podrá comprender y aprender historia.
- Utilizar fuentes primarias con estudiantes que no tienen noción del trabajo del historiador, resulta complejo por lo que es necesario apoyarse de fuentes secundarias que le permitan al alumno construir la contextualización histórica de la fuente primaria.
- El conocimiento histórico debe ser conceptual, no factual por lo tanto es importante privilegiar las habilidades de pensamiento histórico, pero éstas no deben valorarse a partir del hacer, sino de la construcción conceptual reflejada en el discurso oral o escrito de los estudiantes en el que articulen nociones de relevancia, significado empatía, causa-consecuencia, relación pasado-presente, contextualización de fuente primaria.
- El debate sobre cómo evaluar en el aula no ha concluido, mucho menos se ha logrado determinar un modelo para evaluar el aprendizaje de la historia. Por lo que es importante trabajar más puntualmente con el desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan definir claramente qué evaluar. Por tal motivo en este documento se valoraron las construcciones intelectuales de los alumnos, lo que resulta una tarea compleja, por la propia naturaleza del conocimiento. Lo que es claro es que se requiere mayor trabajo intelectual y teórico.

Sin embargo, el uso de la rúbrica permite acercarnos a esta tarea, es necesario mencionar que desafortunadamente los grupos con los que se trabaja en las aulas tanto de nivel Básico como de Normal exceden los 25 alumnos, lo que hace más complejo aún el proceso de evaluación por rúbricas.

- Resulta un reto para el maestro de Educación Básica o Normal, determinar aprendizajes esperados, para el número de alumnos con los que trabaja y con el lapso de tiempo que se le dedica en ambos niveles al estudio de la historia, por lo tanto el docente debe tener claro qué historia va a enseñar y cuál es el fin de este aprendizaje, ya que si no se le da un sentido en la formación del ser y en su hacer, se corre el riesgo de perder incluso el espacio dentro del currículo oficial.
- Realmente no existe una verdadera preocupación del Estado por profesionalizar a los docentes y mucho menos a los docentes de historia, basta analizar la lista de cursos de formación continua de maestros en servicio, para darse cuenta que no existen suficientes cursos dedicados al aprendizaje de la historia y el ingreso de docentes a maestrías o posgrados de historia es mínimo ya que son pocos los lugares que se ofertan, mientras que en otras áreas los espacios son mayores.
- Se debe resignificar el aprendizaje de la historia en la formación de docentes, situación que percibo lejana dentro de este contexto neoliberal y posmoderno, por tal motivo el reto de los docentes de historia es aún mayor y parece que una solución podría encontrarse en el trabajo con metodologías globalizadoras.
- El aprendizaje y el conocimiento debe tener un fin práctico, es decir, debe apreciarse en las acciones de las personas que lo adquieren. Algunos conocimientos son percibidos claramente en la acción e incluso su naturaleza permite la posibilidad de evaluarlos. El problema que subsiste con el conocimiento histórico y con el pensamiento histórico, es determinar cómo podemos observarlo en la acción, ya que dicha percepción es definitivamente subjetiva. Para algunos el pensamiento histórico, es saber fechar o saber nombres de personajes y acontecimientos; para otros es un proceso más complejo de pensamiento que implica el desarrollo de una

serie de habilidades que acercan al trabajo del historiador; sin embargo, me parece que es necesario trabajar aún en la construcción de esta categoría conceptual, para determinar los rasgos que permitan identificarla más en la acción de la persona. ¿Cómo actúa una persona que ha desarrollado su pensamiento histórico? ¿Debe observarse en la cotidianidad de su ser o sólo en sus acciones como ciudadano? ¿El pensamiento histórico es evaluable? El problema es que de no construir estas nociones, se podría concluir en un futuro no muy lejano que el conocimiento histórico o el pensamiento histórico no tiene una utilidad dentro de este mundo posmoderno.

- Finalmente para concluir este documento trataré de definir el perfil profesional del profesor en la actualidad. Si decido no cuestionar, adoptaré las 10 competencias¹³ que se pueden encontrar en la actualidad como saber consolidado y construido. Pero realmente dichas competencias no me satisfacen como perfil del docente, porque creo que estas competencias responden a una necesidad del capitalismo imperante, en donde el discurso es uno, mientras que la realidad es otra. El maestro no puede ser técnico de la educación debe ser un profesional de la misma. Por lo que se encuentra en el ojo del huracán, por un lado tiene que conocer, interpretar y aplicar políticas educativas; por otro debe enriquecer y manejar su dimensión didáctica además de la realidad que llega de golpe, la cual indica que la escuela ya no significa progreso económico y social para los alumnos. La escuela, es un requisito para posteriormente conseguir empleo, en el mejor de los casos, incluso para muy pocos representa la posibilidad de escalar en la pirámide social. Así la realidad del maestro es más compleja de lo que parece. Por ello para finalizar este documento se presenta una propuesta para conquistar la profesión docente. Situación no sencilla, porque muchos docentes han decidido quedarse perplejos y pasmados ante los cambios actuales. Así después de este preámbulo, diré que el docente debe tener la capacidad de convertirse en un sujeto con una conciencia

¹³ (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; (3) Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; (4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; (5) Trabajar en equipo; (6) Participar en la gestión de la escuela; (7) Informar e implicar a los padres; (8) Utilizar nuevas tecnologías; (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; (10) Administrar su propia formación continua. (Perrenoud, 2004).

histórica, lo que significa que debe saber y entender el saber histórico para desarrollar un pensamiento histórico. Lo que se traduciría en comprender la realidad actual para impactar en la misma. Por lo tanto considero que el perfil del maestro debe responder a las siguientes características:

- Ser, un actor social que lee, resignifica y construye conocimiento.
- Debe desarrollar una autonomía moral, que le permitirá tomar decisiones basadas en principios éticos universales adoptados por el uso de la razón.
- El docente debe aprender qué significa la democracia como una forma de vida y no sólo como participación política, circunscribiéndose así en una práctica docente democrática.
- Debe entender y desarrollar su inteligencia emocional sin dejar de ser humano.
- Debe tener claro cómo, para qué, para quién y por qué realiza su labor docente, mediante un proceso de reflexión continua de su quehacer. Sin olvidar la condición de construir y reconstruir su conocimiento disciplinar como una necesidad propia de su profesión.

El reto no es fácil, pero invito a todo lector de este documento, a que lo intente.

“El saber reflexivo y crítico comienza con el cuestionamiento del discurso del maestro”

Edgar Morín.

Bibliografía

- Alberro, S. (2003). Solange Alberro. En E. Florescano, & M. R. Pérez, *Historiadores de México en el siglo XX* (págs. 383-470). México: FCE/CONACULTA.
- Arredondo López, M. A. (2006). La enseñanza de la historia: ¿Un campo de Batalla? En G. I. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bazdresch, P. M. (2009). La intervención de la práctica educativa. En R. C. Perales Ponce, *La significación de la práctica educativa* (págs. 55-70). México: Paidós Educador.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1993). La sociedad como realidad objetiva. En P. Berger, & T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloch, M. (1987). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brom, J. (2001). *Historia para qué*. México: Paidós.
- Carp, C. I. (2011). *Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía*. México D.F.: D.D.S. México.
- Carr, E. H. (1981). *¿Qué es la Historia?* México: Grupo Editorial Planeta.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & García, M. J. (1986). Principales contribuciones de Vigotsky y la Psicología Evolutiva Soviética. En A. Marchesi, M. Carretero, & P. J. (comps), *Psicología Educativa 1. Teorías y métodos* (págs. 143-156). Madrid: Alianza psicológica.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2010). Capítulo 2. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero, & J. A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 55-80). Buenos Aires: Paidós.

- Cortina, R. (2004). La hermeneútica del cuerpo, significativo y significado en el hombre posmoderno. *Anuario No. 6 Fac. de Cs Humanas UNLPam*, 87-100.
- Dewey, J. (1977). Mi credo pedagógico. En J. Dewey, *Teoría de la educación y sociedad* (págs. 51-66). Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Duncker, H. (1977). *Introducción al marxismo*. México: Colección: Biblioteca del trabajador mexicano.
- Ethier, M.-A., Demers, S., & Lefrancois, D. (7 de Mayo de 2010). *Investigación Didáctica. Enseñanza de las ciencias sociales*. Obtenido de raco.com: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/191359/257206>
- Febvre, L., & Leuilliot, P. (s.f.). La enseñanza de la Historia. En D. C, *La enseñanza de la historia y la geografía*. Buenos Aires: Nova.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2010). *Transformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós Mexicana, S.A.
- Frade, R. L. (2011). *Elaboración de rúbricas. Metacognición y aprendizaje*. México: Inteligencia educativa.
- Francia, A. y. (1993). Análisis de la realidad y La sociedad en que vivimos. En A. y. Francia, *Análisis de la Realidad* (págs. 17-46 y 108-120). Madrid: CC Madrid.
- Garragorri, X. (2008). Currículo Basado en Competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*. Núm 161, 49.
- Gavari, S. E. (2007). *Estrategias para la intervención educativa. Practicum*. Madrid: Editorial universitaria. Ramón Areces.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Henríquez Vasquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica en alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 47-57.
- Hernández i Cardona, X., & Trepal i Carbonell, C. (1992). "Procedimiento en historia". Madrid: Cuadernos de Pedagogía N. 193.
- Latapí, P. (2002). ¿Cómo aprenden los maestros? *Foro Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y calidad de la educación*. Puebla.
- Latapí, S. P. (14 de mayo de 2004). *La política educativa del estado mexicano desde 1992*. Recuperado el 1 de agosto de 2011, de redie: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. y. Carretero, *Aprender y pensar la historia* (pág. 352). Buenos Aires: Amorrortu.
- León-Portilla, M., & Silva Galeana, L. (1991). *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la Antigua Palabra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (2005). La filosofía en el aula. En S. d. trabajo, *Adolescente y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria*. México: SEP.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- López Pérez, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana. En G. L. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (pág. 65). México: Academia Mexicana de la historia.
- López Yañez Blancarte, D. (1975). La Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria. En C. J. (Coordinadora), *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1840* (pág. 29). México: SEP.
- Manfred, & Smirnov. (s.f.). *La Revolución Francesa. Imperio de Napoleón*. México: Enlace Grijalbo.
- Marx, C. y. (1981). *Manifiesto del Partido Comunista. Lectura importante*. México: Publicaciones Cruz o. S.A.

- Mc Kernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Monereo, C. (. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: GRAÓ.
- Pagés, J. (2005). Aproximaciones a un currículo sobre el tiempo. En J. Rodríguez F., & A. e. Campuzano, *Enseñar Historia* (págs. 109-140). Mexico: Fontamara.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía . *Reseñas de la enseñanza de la historia no. 7*, 69-91.
- Peck, C., & Seixas, P. (s.f.). *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos*. Canadá: Universidad de British Columbia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plá Pérez, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente*. México: Plaza y Valdés.
- PRELAC. (2007). *Informe Final II. Reunión de Ministros del Comité intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires Argentina.
- Ramírez Raymundo, R. (13 No. 46). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Cero en Conducta*, 25-41.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Argentina: Miño y Dávila.
- Romero, L. A. (2007). *Volver a la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Aique-Educación .
- Rosales, M. M. (2006). Políticas educativas y formación profesional del magisterio del nivel básico. En J. G. Cano, *Política y Educación en México. Temas emergentes en el nivel superior* (págs. 135-174). Barcelona-México: Pomares.
- Sacristan, J. G. (2005). El significado y la función de la educación en la sociedad y culturas globalizadas. En J. G. Sacristan, *La Educación que aún es posible* (págs. 15-37). Madrid: Morata.

- Sánchez Puentes, R. (julio-septiembre, no. 61 de 1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Obtenido de RedALyC: www.redalyc.uaemex.mx/pdf/132
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Sánchez Quintanar, A. C. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. (Coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (pág. 21). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Santisteban, A., & González, N. y. (2010). *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las ciencias sociales. Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Grupo de Investigadores URBS.
- SEP. (1997 a). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (1997 b). *Programas y materiales de apoyo para el estudio. Historia y su Enseñanza I y II*. México: SEP.
- SEP. (1997 c). *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I.II.III. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. México, México: SEP.
- SEP. (2006). *Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (Marzo 2008). *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2010*. Mexico: Subsecretaría de Educación Básica.
- Suárez, L. (1985). La metodología histórica posterior al positivismo;. En L. Suarez, *Grandes interpretaciones de la historia* (págs. 147-164). Eunsa.

- Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal. (agosto de 2003). *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el D.F.* Recuperado el noviembre de 2010, de ses2.sep.gob.mx
- Tobón, T. S. (2010). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Valdeón Baruque, J. (2005). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? En J. Rodríguez F., & A. e. Campuzano, *Enseñar Historia. Nuevas propuestas* (págs. 21-33). México: Distribuciones Fontamara.
- Vazquez, J. (1985). *Historia de la Historiografía*. México: Ediciones Ateneo.
- Vilar, P. (2001). Ernest Labrousse y el saber histórico. En P. Vilar, *Pensar la historia*. (págs. 53-68). México: Instituto Mora.
- Wineburg, S. (07 de Mayo de 2012). *Pensando como un historiador*. Obtenido de Colecciones virtuales. Biblioteca Nacional. Huellas digitales: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39800>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Edit. Grao.
- Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: GRAÓ.

LINKOGRAFÍA

- <http://www.oecd.org/pages/0,3417>, recuperado 1 junio 2012
- www.oei.es/noticias/spip.php, recuperado 4 de junio 2012
- <http://www.loc.gov/teachers/tps/>. Projects Library of Congress Teaching whit Primary Sources
- www.historybenchmarks.ca,
- http://189.203.26.193/Biblioteca/Investigación_Educativa_I/Pdf/Unidad_05.pdf 26 julio 2012
- http://189.203.26.193/Biblioteca/Investigación_Educativa_I/Pdf/Unidad_05.pdf 26 julio 2012.
- <http://chm.qmu.edu/>revolución, Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution is a collaboration of the Roy Rosenzweig Center for History and New Media (George Mason University) and American Social History Project (City University of New York) supported by grants from the Florence Gould Foundation and the National Endowment for the Humanities.
- http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/#skip_menu
- <http://bibliocomunidad.com/web/libros/Juan%20J.%20Rousseau%20-%20El%20Contrato%20Social.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Mapa curricular

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III		
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Matemáticas y Su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Asignatura Regional II		
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Geografía y su Enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje		
Desarrollo Infantil I			Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II	Gestión Escolar	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Desarrollo Infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Educación Artística III		
	Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II	Educación Física I	Educación Artística I	Educación Artística II	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I		
Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II

Actividades principalmente escolarizadas
Actividades de acercamiento a la práctica escolar
Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Anexo 2. Propósitos y compromisos del encuadre

Propósitos del seminario y compromisos.

En la primera parte del curso no alcance a entender la relación e influencia de otros países a nuestro sistema educativo y por ello no alcanzo a dimensionar y valorar lo importante que es su estudio.

Así que esta vez quiero conocerlo, poder darle una explicación al método que sigo cuando planeo y en quién está inspirado, además de poder explicarme y explicarle a alguien más como se ha dado la evolución de la educación.

Para ello me comprometo a participar de forma activa en los seminarios y no quedarme con dudas por muy absurdas que parezcan.

Anexo 3. Hoja de evaluación personalizada

**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA
PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN II**

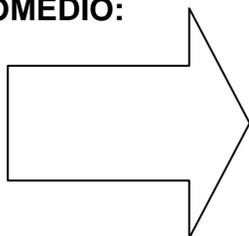
PROFRA. ROCÍO RAMÍREZ GONZÁLEZ

CUADRO DE EVALUACIÓN Y ASISTENCIA PERSONALIZADO

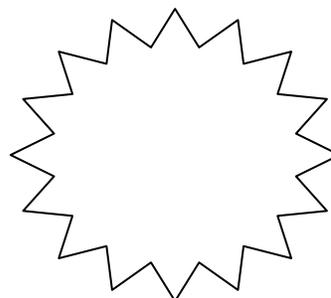
NOMBRE DEL ALUMNO:

FECHAS CRITERIOS	AGO		SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DIC.		E N E R O		CALIF. FINAL	
	23	30	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	3		10
A) ACTIVIDADES DISCIPLINARIAS DIDÁCTICAS								J. P.							J. P.	J.P.				
B) FICHAS PART. ORAL																				
C) ENSAYO																				

PROMEDIO:



CALIFICACIÓN PARCIAL O SEMESTRAL



FIRMA DEL ALUMNO

Anexo 4. Instrumento diagnóstico

**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA
EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA. ESPECIALIDAD ESPACIO Y TIEMPO
HISTÓRICO
INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO**

INSTRUCCIONES: El siguiente instrumento diagnóstico tiene la finalidad recabar información necesaria para poder elaborar una propuesta de intervención en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación. Se sugiere leer los cuestionamientos y resolverlos con la mayor asertividad posible. Por tu participación ¡gracias!

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Nombre: _____

2. Sexo: Masculino Femenino

3. Lugar de residencia

Calle y número (exterior-interior): _____

Colonia: _____

Estado: _____

Delegación/municipio: _____

4. Teléfono particular (sin guiones ni espacios): _____

5. Teléfono Celular (sin guiones ni espacios): _____

6. Lugar de nacimiento: _____

7. Correo electrónico: _____

8. Zona de procedencia:

Indígena Rural Urbano

II. DATOS PERSONALES

9. ¿Cuánto tiempo te toma llegar de tu casa a la Normal?

Menos de 15 minutos. De 16 minutos a 30 minutos. De 31 minutos a 1 hora.

De 1 hora a 1.15 horas. De 1.15 horas a 2 horas. Más de 2 horas.

10. ¿Dependes económicamente de tus padres o tutores?

Sí, totalmente Sí, medianamente Casi no dependo de mis padres

No, dependo de mis padres No, ya que soy el principal sostén de mi familia

11. Estado civil

Soltero(a) Casado(a) Unión Libre Separado(a) Viudo(a) Divorciado(a)

12. Número de hijos: _____

13. ¿En la actualidad Trabajas? (situación laboral)

Nunca he trabajado He trabajado anteriormente pero actualmente no trabajo

Sí, con más de 20 horas a la semana Sí, con menos de 20 horas a la semana

14. ¿Con quién vives actualmente?

Con mis padres Con mi mamá Con mi papá Con mi padre y su nueva pareja

Con mi madre y su nueva pareja Compañeros Sólo con hermanos

Solo(a) en vivienda independiente Cónyuge o pareja Casa de huéspedes o similar

Otros familiares Otro

15. Constitución Familiar:

Nombre	Edad	Parentesco	Ocupación	Ingresos mensuales
--------	------	------------	-----------	--------------------

_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Total _____

III. DATOS DE LA VIVIENDA

16. La casa donde vive tu familia es:

Propia Alquilada Prestada Otra

17. Material del techo de la vivienda (si está hecho de más de un material, marca el que predomine)

Lámina (de cartón, de asbesto, madera)

Firme de concreto (colado), Incluye teja o algún otro material sobrepuesto

18. Material del piso de la vivienda (si está hecho de más de un material, marca el que predomine)

Tierra Cemento Mosaico, loseta, madera laminada

Loseta de granito, terrazo Parquet o duela de pino

Cantera, parquet o duela de madera fina, alfombra

IV. EQUIPAMIENTO DOMÉSTICO

19. Señala el número de los siguientes aparatos con que cuentas en casa (en caso de no tener marca cero)

0 1 2 3 4+

Camas _____ Lavadora de ropa _____ Secadora de ropa _____ Calentador de agua _____

Televisor _____ Computadora personal _____ Teléfono local o Teléfono celular _____

Reproductor de Música _____ Estufa con horno _____

Refrigerador _____

20. ¿Cuáles son los servicios con que cuentas en tu casa? Si - No

Agua Potable _____ Luz Eléctrica _____ Drenaje _____ Pavimento _____

Transporte _____ Línea Telefónica _____ Internet _____ TV de paga _____

V. RECURSOS PARA REALIZAR TUS ESTUDIOS

21. ¿En qué medida consideras que cuentas con los siguientes apoyos para realizar tus estudios?

Siempre 1 - La mayoría de las veces 2 - Algunas veces 3 - Casi nunca 4 - Nunca 5

a) Recursos para transporte _____

b) Recursos para actividades recreativas y culturales _____

c) Libros necesarios para el estudio _____

d) Libros de consulta general _____

e) Dinero suficiente para comer en la escuela _____

f) Pago de inscripción o reinscripción a la escuela _____

22. ¿En qué te transportas a la escuela?

Transporte público Automóvil Caminando Bicicleta Otro

23. ¿A qué clase social perteneces? _____

VI. USO DE TIEMPO LIBRE.

24. ¿Cuál la principal actividad que realizas en tu tiempo libre? _____

25. ¿Cuánto tiempo dedicas para ver la Televisión y cuál es tu programa favorito? _____

26. ¿Pertenece a alguna comunidad de amigos o académica? Sí, cuál _____

27. ¿Título del último libro que leíste? _____

28. ¿Practicas algún deporte? _____

29. ¿Cómo te enteras de lo que pasa en México? _____

Televisión ___ Periódico o Revista _____ internet _____ Radio _____ Familiares o amigos _____

30. ¿Qué género de películas disfrutas más? _____

31. ¿Con qué frecuencia se enteras de las noticias? _____

32. ¿Cuál es el medio de comunicación que utilizas para enterarte de las noticias? _____

VII. HISTORIAL ACADÉMICO:

33. ¿En qué tipo de escuela hizo sus estudios? Pública 1 Privada 2

Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____

34. Cuál fue tu promedio general en:

Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____

35. Aproximadamente cuál es tu promedio actual en la normal: _____

36. Adeudas alguna materia, cuál: _____

37. ¿Qué materias has reprobado?: _____

38. ¿Cuáles son los rasgos del perfil de egreso? _____

39. ¿Cuál es tu asignatura favorita?: _____

40. ¿Cuál fue tu calificación en Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I? _____

41. ¿Cuáles fueron las principales actividades de aprendizaje realizadas en clase y como se evaluaron? _____

42. ¿Cuáles son las principales fuentes de información que tus maestros te sugieren para investigar sobre temas de historia de la pedagogía y la educación? _____

VIII. SOBRE HISTORIA.

43. ¿Para ti qué es la historia? _____

44. ¿Qué es un hecho histórico? _____

45. ¿Para ti qué es la historia de la pedagogía y la educación? _____

46. ¿Para ti qué es la pedagogía? _____

47. ¿Para ti qué es la educación? _____

48. ¿Te gusta estudiar la historia, explica tu respuesta? _____

49. ¿Te gusta estudiar historia de la pedagogía y la educación? _____

50. ¿Para ti qué relación existe entre saber historia y aprenden historia de la pedagogía y la educación? _____

51. ¿Para ti cuál es la importancia de estudiar historia de la pedagogía y la educación en la Normal?

52. ¿Cuáles son las nociones que debemos tomar en cuenta para estudiar y aprender historia?

53. ¿Cuál es el objeto de estudio de la historia? _____

54. ¿Cuál es el objeto de estudio de la historia de la pedagogía y la educación? _____

55. ¿Cuándo se inicia la historia? _____

56. ¿De la historia de México menciona tres hechos que te parecen los más importantes? _____

57. ¿De la historia de la pedagogía y la educación en México, menciona tres hechos que te parecen los más importantes? _____

58. ¿De la asignatura de Seminario de Temas Selectos I, menciona el tema que consideras más importante y explica el por qué? _____

59. ¿Cuál es la importancia de estudiar la asignatura Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación? _____

60. En el siguiente espacio describe cómo trabajarías una clase en la que abordes el tema de Grecia clásica para tus alumnos de primaria, considerando recursos, actividades y evaluación.

Fecha: _____

Anexo 5. Formato de análisis

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGIA Y LA
EDUCACIÓN II

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

FECHA: _____

¿Qué tipo de fuente es? Escribe el título	¿Quién es el autor?	¿Cuándo fue creada?
¿Qué eventos históricos estaban ocurriendo cuando se creaba?		
¿Por qué fue creada? ¿Quién era la audiencia propuesta?		
¿Qué punto de vista / posición representa el autor / creador?		
¿Cuál es el punto de vista que adopta la fuente?		
¿Qué información rescatas de esta fuente?		

Anexo 6. Fichas de trabajo

Mousnier, Roland (1981). Los siglos XVI y XVII, Ed. Destino, S.L.,
Barcelona, España. 464 p.

Tema: Revolución
Francesa 9

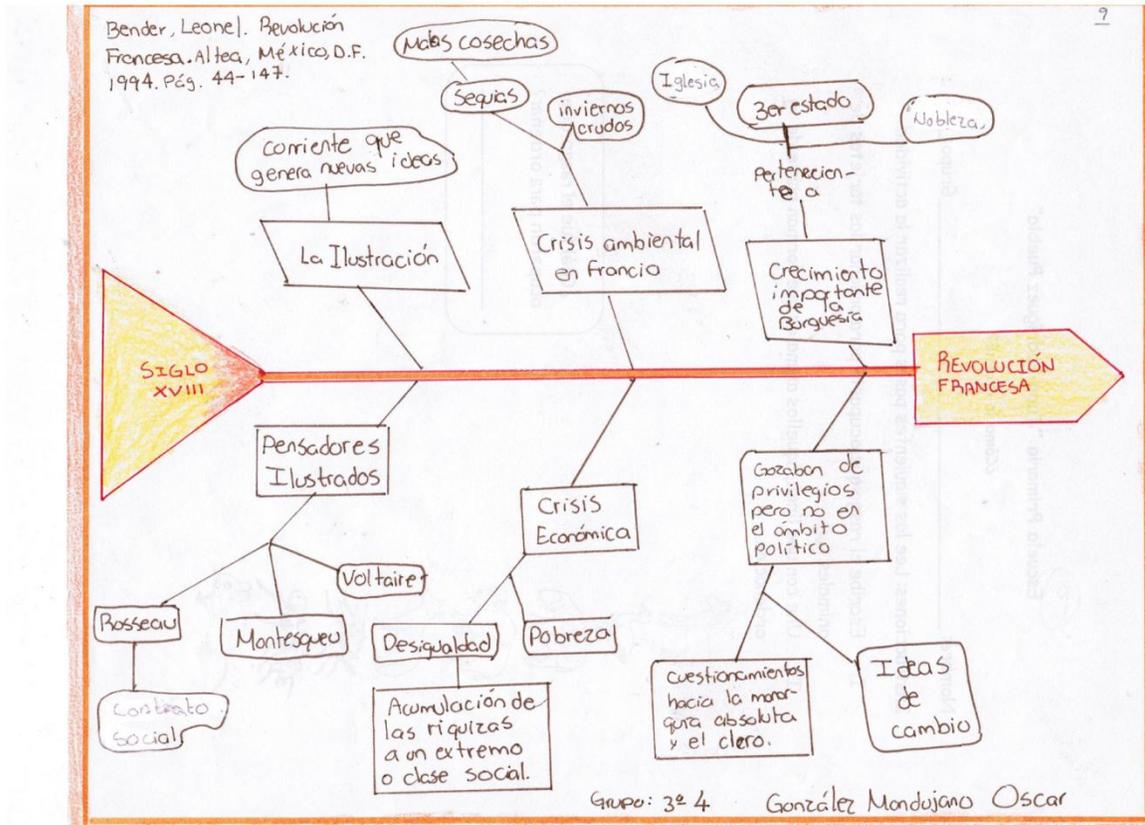
¿Qué pasó en el siglo XVII?

El siglo XVII, es una época de crisis que afecta al hombre en todas sus actividades (económica, social, política, religiosa y artística) y en todo su ser. La crisis es permanente, con cambios violentos de intensidad. Los antagonismos sociales desarrollados por el Renacimiento económico no cambiaron, pero se agudizaron. Grupos de la Burguesía continuaron acrecentando su importancia en relación con otras clases en forma segura, aunque con mucha menor rapidez que en la centuria precedente.

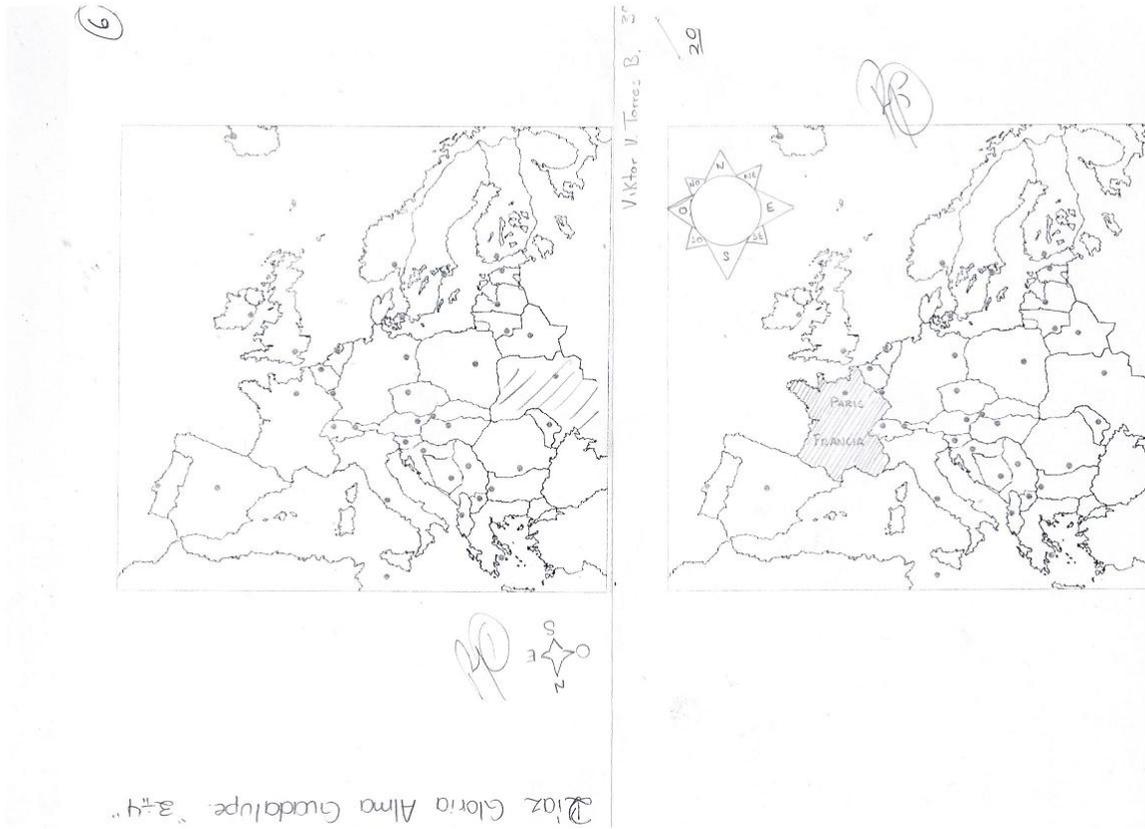
En la economía, el tipo francés desvió sus capitales hacia operaciones financieras del Estado y ascendió el de los financieros y oficiales. En Francia y países análogos, a causa de la inestabilidad económica, el fenómeno consistió en enfocar las actividades de cara a las crecientes necesidades del Estado.

La monarquía francesa era absolutista y era vista como la aspiración de las multitudes, por su salvación en la concentración de poderes en manos de un hombre, encarnación del reino, símbolo viviente del orden y unidad.

Anexo 7. Organizadores de texto como diagrama espina



Anexo 8. Ubicación geográfica en mapa



Anexo 9. La pobreza que se observa. Diario de un cura rural en Jeffrey Kaplow, ed. *Francia en vísperas de la Revolución: un libro de lecturas* (New York: John Wiley & Sons, 1971), 9-12. Este material se utiliza con permiso de John Wiley & Sons, Inc.

La pobreza que se observa. Diario de un cura rural

Sacerdotes del pueblo sirven como líderes de la comunidad en en varios aspectos, incluyendo el registro de nacimientos, matrimonios y defunciones. Un l cura, el abad Lefeuvre, también incluía en su registro impresiones de la vida durante el severo invierno de 1709, que dan idea de la vida difícil y frágil de los pobres en pueblos rurales en el siglo XVIII.

El frío comenzó a sentirse a finales de octubre de 1708, en la noche de la fiesta de los apóstoles San Simón y Judas, 28 de octubre de 1708. El viento cambió hacia el norte, la lluvia que había caído durante todo el día se convirtió en hielo y nieve, y se vio en esto una advertencia de lo que sucederá más adelante porque la nieve, después de haber congelado los árboles, pesaba sobre ellos tan fuertemente que las ramas se veían sucumbir bajo el peso y caían al suelo, y yo soy un testigo que la mayoría de los robles de la parroquia fueron gravemente dañados.

No se soportaba este frío; muchos hombres murieron por ello, pero a decir verdad no en las inmediaciones; casi no hay aves; la perdiz fue capturada o fueron encontradas muertas, ya sea como consecuencia del frío o porque la tierra siempre estaba cubierta de nieve. ¡Ojalá hubiera sido el mayor mal! El trigo murió y la vid se secó; ninguno de los grandes árboles, ni los árboles frutales, ni los robles podrían soportar y los árboles de castaña y nogales enfermaron por el mal trato. Cuando tenía confianza para aventurarme a salir, podía oír los robles cayendo a pedazos, y he visto algunos abiertos, con una anchura de tres dedos de arriba a abajo.

Finalmente, después de tres semanas de este frío, que aumenta continuamente, llegó el deshielo. Aún se desconocían los efectos tristes que traería. Se comenzó a trabajar en las viñas de la manera habitual, pero esto pronto fue imposible porque el frío comenzó otra vez al iniciar la Cuaresma, hacia mediados de febrero y duró quince días de la misma manera violenta. El sol, sin embargo, calentaba el ambiente y el frío se hizo más soportable para los hombres durante el día, pero el frío fue mucho más perjudicial para lo que quedaba de los productos de la tierra, que no pudieron resistir las noches terribles lo que causó que casi todo se secara, así que apenas se pudo reunir suficiente para proveer la semilla del próximo año.

El Trigo no tardó en subir a 28 *livres* la *septier* y el vino a 100 francos el tubo. Era casi imposible incluso para aquellos que sabían cómo generar dinero incluso cuando no había. El número de pobres aumentó increíblemente porque las continuas lluvias del año anterior, 1708, habían sido muy malas y habían dañado los cultivos de cereales.... Los pobres del campo fueron desposeídos de toda ayuda, que ya no poseían una col o un puerro en sus

jardines, así que se amontonaron en las ciudades para tomar parte en las liberalidades de los habitantes, que fueron muy considerados, por lo menos en Nantes — porque no puedo hablar de otras ciudades.

Pero ellos fueron perdiendo la única ayuda que tenían. Por ello se vieron obligados, por la amenaza de grandes penalidades, a regresar a sus hogares, y pronto aparecieron edictos más hermosos en el mundo para ayudarlos, pero sin embargo, sólo sirvieron para aumentar su desgracia. Cada parroquia debía alimentar a sus propios pobres; Pero para ello habría sido necesario que los pobres alimentaran a los pobres. Así estos edictos quedaron sin efecto, y la única forma de ayudar a los pobres, era la disminución de los impuestos con los cuales estaban cargados, lo que nunca fue puesto en práctica. Por el contrario, fueron aumentados.

Fuente: Jeffrey Kaplow, ed., *Francia en vísperas de la Revolución: un libro de lecturas* (New York: John Wiley & Sons, 1971), 9-12. Este material se utiliza con permiso de John Wiley & Sons, Inc.

Anexo 10. La pobreza en Auvernia en Jeffrey Kaplow, ed., Francia en vísperas de la Revolución: un libro de lecturas (New York: John Wiley & Sons, 1971), 25-32. Este material se utiliza con permiso de John Wiley & Sons, Inc. (Anexo 10)

Pobreza en Auvernia

La dificultad de la vida en las regiones rurales llevó a algunos habitantes a salir de casa y buscar una mejor vida en otros lugares, particularmente en las ciudades de crecimiento. Estas migraciones preocuparon a algunos observadores, que temían se vaciaran las aldeas y no quedara nadie para trabajar la tierra. En el siguiente fragmento, un funcionario del gobierno local comenta sobre las causas y efectos de la emigración en la región de Auvernia.

Esta tierra produce granos, pero carece de todo lo demás. Incluso la venta de este producto es incierta debido a la variabilidad de la cosecha, que se reduce considerablemente por la demasiada sequía o lluvia. La venta de ganado joven, a la que se dedican los habitantes con toda diligencia, es la única fuente de ingresos. Y como no es suficiente para pagar los impuestos, lo complementan mediante la emigración anual. Van a trabajar en una parte de los bosques en toda Francia, trabajan en carretera, o trabajan en el comercio de libros. Después de eso, van a hacer el trabajo de cosecha en Languedoc y Borgoña y luego regresan a casa para su propia cosecha y vuelven a sembrar la tierra que sus esposas han cultivado durante la buena temporada.

Así es que con la mayor sobriedad y el trabajo más arduo estos hombres traen cada año el dinero necesario para pagar los impuestos de su distrito e incluso del valle, hacen intercambio de una parte del dinero ganado fuera de la provincia para vino, cáñamo, hierro y otros productos que no tienen en casa y que el valle les proporciona ya sea de su suelo o por medio de su comercio.

Quienes tengan más inteligencia o están acostumbrados al trabajo, contratan a otros y obtienen ganancias de su trabajo. Estos empresarios tienen dinero de sobra cada año después de que han pagado sus impuestos.

Debido a que tienen una pequeña propiedad, compran uno tras otro los campos cultivados por sus familiares u otras personas que están a su alcance.

Esta fotografía muestra hasta qué punto la emigración es necesaria en todos estos distritos y como los pueblos pagan más impuestos de lo que puede producir su suelo. Es sorprendente que esta emigración no es definitiva puesto que a pesar de la miseria no se destruye entre la gente el sentimiento que vincula a los hombres al lugar de su nacimiento.

Durante mucho tiempo han participado en comercio de calderas los habitantes de la región de Cantal. La fábrica de calderas establecida en Aurillac favorece este tipo de industria, que les lleva incluso más allá de las fronteras del Reino. Aporta el dinero anual para los recaudadores de impuestos y para las familias. Por fin, repelidos por estos largos viajes,

acostumbrados a una vida más fácil y disgustados con la agricultura, que lleva a su familia entera a moverse de un lugar donde han pasado sus inviernos, abandonando sus tierras o regalarla al precio más bajo.

La Limaña es el lugar donde la indigencia es mayor. Los habitantes no tienen ni siquiera el cruel recurso de buscar mejor vida para sus familias en otras partes en alguna época del año, porque las viñas exigen atención constante. No se descuidan durante un año sin dañar las cosechas de los años siguientes. Algunos viajeros que han cruzado tanto las montañas y el valle se han sorprendidos por las diferencias externas que ven. En las montañas, sobre todo al oeste y al sur de la provincia, los hombres son grandes y fuertes, sus rodamientos y su aire confiado representa un personaje bien desarrollado y parecen indicar que ellos saben que no hay ninguna diferencia real entre un hombre y otro. En la Limaña, por el contrario, son pequeños, feos, doblados y presentan sólo la imagen de los hombres de tierra decaídos por la esclavitud, amenazados por la enfermedad porque lo menos que puede ocurrirles es ser forzado a recurrir a la mendicidad, perseguidos sin tregua por necesidad. Incluso parecen ser ignorantes de su superioridad sobre los animales. El observador no puede recuperarse de su asombro cuando ve todos los signos de la pobreza que lo rodea en un país que es tan agradable a la vista debido a sus variadas formas y de la riqueza que la naturaleza ha prodigado allí.... Se ve gente que vive de pan de centeno mezclado con cebada cuyo salvado aún no ha sido eliminado. Es sin duda el peor pan comido en Francia.... Nunca va el campesino a la carnicería solo come unos pedazos de cerdo salado cuatro o cinco veces al año. Se vende buen grano y habas verdes pero son caras, solo viven de frijoles negros, que son utilizados en otros lugares como forraje para el ganado.

Vende su vino y arroja agua sobre los restos en su tina para hacer su mejor bebida. Si la naturaleza le ha dado varias hijas, las emplea para reunir la hierba en los campos de cereales y los límites de su ambición son tener una vaca con el fin de reducir su trabajo mediante el uso del arado junto con la vaca de su vecino. La mantequilla que produce se vende y se sazonan su sopa y verduras solamente con el mismo aceite de nuez que alimenta su lámpara de noche.

Anexo 11 El barrio de Saint-Marcel en -Sébastien Mercier, Tableau de Paris, vol. 1 (Amsterdam, 1783), 112-14
El barrio de Saint-Marcel

El escritor Louis-Sébastien Mercier registró en su retrato de París comentarios detallados e ingeniosos en muchos aspectos de la vida de la gente común. En este artículo sobre el barrio de Saint-Marcel, comenta las dificultades que enfrentan los trabajadores urbanos.

Para las casas de aquí, no hay ningún otro reloj más que el sol. Las personas son tres siglos atrás en términos de habilidades y costumbres. Cada pelea privada se convierte en pública como las mujeres, descontentas con sus maridos, declaran sus casos ante el tribunal de los pueblos [la calle], reuniendo a todos los vecinos para decirles la confesión escandalosa de su hombre. Cada tipo de discusión termina en una pelea a puñetazos, pero por la tarde se han reconciliado, aunque uno de ellos tenga la cara cubierta de rasguños.

Allí, un hombre arriba en una buhardilla, evade a la policía y a los cien ojos de sus soplones, casi como un pequeño insecto escapa al esfuerzo más concentrado para encontrarlo.

Una familia entera ocupa una habitación individual con cuatro paredes desnudas, en colchones de paja no tienen sábanas y utensilios de cocina se mantienen con los orinales. Todos los muebles juntos no valen veinte coronas y cada tres meses, los habitantes, son expulsados por alquiler atrasado, y deben encontrar otro agujero para vivir, Así que deambulan, tomando sus pertenencias miserables de refugio en refugio. No poseen ni zapatos, y sólo el sonido de los zuecos de madera producen eco en las escaleras. Sus hijos desnudos duermen atropelladamente.

El domingo, la gente de esta zona va a Vaugirard por sus numerosos cabarets, en donde los hombres tratan de olvidar sus problemas. Allí, los hombres y mujeres, bailando sin zapatos y girando sin parar, levantan tanto polvo que dentro de una hora ya ni siquiera se puede ver.

Con un estruendo terrible, confuso y un olor vil, todo te mantiene lejos de este lugar horrible lleno de gente. En este caso, las masas beben un vino tan desagradable como su entorno y participan en otros placeres.

Fuente: Louis-Sébastien Mercier, Tableau de Paris, vol. 1 (Amsterdam, 1783), 112-14.

Anexo 12. La tensión entre ricos y pobres en Marqués de Mirabeau, L'Ami des hommes ou Traité de la population (París, [1756] 1883), 62Ð66, 80Ð83, 85Ð88

La tensión entre ricos y pobres

El marqués de Mirabeau, un noble bien educado, preocupado por la migración de los nobles franceses a la ciudad y el paso de las tierras a manos de "hombres nuevos", los plebeyos ricos, sin un sentido de obligación paternal con los campesinos que viven en esas tierras. En un tratado de 1756 titulado El amigo de los hombres, o Tratado sobre la población, expresó su preocupación por las crecientes tensiones entre los ricos terratenientes y los campesinos pobres, que a su juicio marcaron un descenso de la moral.

Por el simple hecho de dar trabajo a los pobres, los señores residentes hicieron una cantidad infinita de bien. Todos estamos familiarizados con la costumbre de dar regalos continuamente a señores lo que se considera como responsabilidad, y este impulso fue tan fuerte que tuvo proporciones casi maníacas. Pero en mi vida solo he visto como este hábito casi desaparece, y con razón. En esta vida, toda buena obra debe estar relacionada con algo, y si la balanza se considera, el lado más pesado es, naturalmente, el más fuerte. El señor no es bueno para nadie, y como resultado normal es olvidado por el pueblo. Y no se puede decir que este es un traspaso del antiguo sistema de servidumbre, esto sería completamente erróneo o dicho de mala fe. En las zonas donde se sigue practicando dar regalos, la buena gente, incluso los más pobres entre ellos, se mortifican de que sus regalos sean rechazados o si el señor trata de pagarlos al ofrecerles un presente de igual o mayor valor. He sido testigo de esto cientos de veces.

Lo que queda de la tiranía que data de nuestro pasado demuestra que, como mínimo, los campesinos sabían del señor tal como él los conocía. Y cualquier opinión puede ser considerada responsable de la maldad humana, un axioma que ha sido aceptado y comprobado por la experiencia es que aquellos que nos conocen y han trabajado con nosotros nos tratan de manera más justa que aquellos a los que somos totalmente extraños. El principio de la *dulcis amor patriae* se basa en la verdad de este adagio.

Otra razón, estrechamente relacionada con el anterior, es que los feudos están siendo constantemente transferidos a los nuevos propietarios. Un país no es más seguro que cuando su constitución perpetúa la sucesión dentro de la misma familia. Lo mismo se puede decir, a menor escala, para cada uno de los miembros que componen ese estado. Yo no estoy tratando aquí las consideraciones políticas, sino más bien, estoy trabajando con humildad en el campo. Pero, de paso, no puedo evitar decir que, todas las cosas en igualdad de condiciones, el respeto por el viejo sistema mantiene una jerarquía ordenada entre los habitantes rurales. He visto ejemplos de comunidades que han adquirido los derechos de su señor que estaba tratando de vender, sólo para darse de nuevo a él. He visto a cientos de personas que estaban entristecidos por el mero rumor de un cambio, y más aún que fueron tranquilos y obedientes con su señor de edad, pero entraron en todo tipo de demandas con el nuevo. Y la gente está mucho más dispuesta a recurrir a un litigio si el señor es el nuevo nieto de cierto Jacques, con el apellido de Lafontaine, que no puede afirmar que su padre tenía un título cuando se había comprado el terreno. Los campesinos tienen un oído fino y una buena memoria, y se repiten constantemente que su señor no es mejor que ellos. Si él

es más rico, es sólo porque él sabía más acerca de hacer dinero. Como para todos sus ingresos adicionales, es bienvenido a comer dos cenas.

Una última razón para el descrédito de la propiedad de la tierra en Francia, pero infinitamente menos problemático que todos los demás, es la alta tasa de interés en el dinero. La pereza, la hermana de luxuryÉ es la razón por la cual todos sus seguidores prefieren un interés fijo que puede ser recogido por un lacayo a la hora debida, a todo el pensamiento y la supervisión que tendría que ser dado al cultivar la tierra. Prefieren su paz y tranquilidad a los beneficios que podrían derivarse del tiempo, la laboriosidad y la estabilidad. Cuanto mayor sea la tasa de interés sobre su dinero, menos esta última ventaja tiende a apreciarse.

La prosperidad de un Estado es también perjudicial para la agricultura si se promueve un conjunto de valores, basado en la prodigalidad y el espectáculo, lo que provoca un disgusto y rechazo por aquellos en la agricultura.

Al estudiar un país en su estado primitivo del aislamiento y de autosuficiencia, es irrefutable que viven todas las clases y todos los hombres de estado de los terratenientes, este principio es universalmente reconocido. Un manantial originado en tierras altas fertiliza una región y sus aguas se pueden propagar. Sin embargo, un manantial que se origina en un área baja sólo se forma un pantano, hasta que se abre paso y se pierde en el río más cercano, completamente inútil para los campos de los alrededores.

Yo comparo al propietario de la primera tierra el cual es la piedra angular de toda la industria de los alrededores. Debido a su posición debe asumir el liderazgo en la producción, ya que nadie tiene más en juego que él. Si lo hiciera, se fortalece toda la región y protege al agricultor aislado. Incluso si el retraso de la zona no le permite tener puntos de vista abierto y educado, que hoy en día es muy poco probable, aún pueden emitir algo de lo bueno de su posición. Si, por el contrario, está en el centro de consumo, se convierte en la fuente que produce el pantano de tierras bajas, lo que contribuye a la inundación del terreno que ya estaba demasiado mojado para empezar.

El lujo del que disfrutan por ser nobles necesariamente agota su riqueza de las tierras, porque veremos cómo el rendimiento de incluso las tierras más fértiles, si se convierte en bienes de lujo, asciende a casi nada. La nobleza rodea al rey y trata de convencerlo de que las riquezas están destinadas a pasar al príncipe con sus súbditos, y que la forma más digna para mostrar la generosidad es la satisfacción de la nobleza. El número de personas que buscan favores crece día a día. El que recibe una pensión de 6.000 libras se le está dando los impuestos recaudados de seis aldeas. Los ingresos fiscales, ya reducidos por los recaudadores de impuestos, se agotan con tanta generosidad. La nobleza, que, si se quedaba en casa podría ser el apoyo, fuerza y brillo del Estado, sin saberlo, actúa como una sanguijuela verdadera.

Fuente: Marqués de Mirabeau, L'Ami des hommes ou Traité de la population (París, [1756] 1883), 62Ð66, 80Ð83, 85Ð88.

Anexo 13. Bossuet “La naturaleza y propiedades de la autoridad real” en JB Bossuet, *Politique des Tíree propres paroles de l’écriture Sainte-* (París: 1834) vol I, 133-149; 180 a 188.

Bossuet, "la naturaleza y propiedades de la autoridad real"

Jacques-Benigne Bossuet (1627-1704), obispo de Meaux, fue un conocido del siglo XVII que creía que, aunque en Francia había una importante minoría de protestantes, en Francia debería haber una sola religión, el catolicismo. Al mismo tiempo, él era un galicano, es decir, argumentó que el clero francés debía lealtad primaria al rey en lugar del Papa en Roma. Su énfasis en la unidad religiosa y la devoción a la corona francesa, en lugar de la tolerancia a la apelación a Luis XIV, quien designó a Bossuet tutor de heredero, el "delfín" o príncipe de la corona. En esta capacidad, Bossuet, escribió el siguiente párrafo que establece las ideas básicas de la monarquía francesa.

LIBRO TERCERO: DONDE COMIENZO A EXPLICAR LA NATURALEZA Y PROPIEDADES DE LA AUTORIDAD REAL

ARTÍCULO 1. Sus características esenciales se pueden distinguir.

Proposición 1. La autoridad real tiene cuatro características o cualidades esenciales. En primer lugar, la autoridad real es sagrada, en segundo lugar, es paternal, en tercer lugar, es absoluta, y la cuarta, está sujeta a la razón. Estos se establecerán en orden en los siguientes artículos.

ARTÍCULO 2. La autoridad real es sagrada.

Proposición 1. Dios establece a los reyes como sus ministros, y a través de ellos reina sobre el pueblo.

Ya hemos visto que todo poder viene de Dios. (*Romanos 13:5*) Como dice san Pablo añade: "El Rey es ministro de Dios para hacer el bien. Si haces el mal, teme, porque él no maneja la espada en vano. Él es ministro de Dios, vengador de las malas acciones." (*Romanos 13:4*). . . Príncipes por lo tanto, servir como ministros de Dios y como sus lugartenientes en la tierra. Es a través de ellos que ejerce su gobierno. . . .

Proposición 2. La persona del rey es sagrada.

Es evidente de lo anterior que los reyes son sagrados, y que cualquier ataque contra ellos es un sacrilegio.

Los profetas de Dios les ungen con una santa unción, como lo hace con sus pontífices y los altares. Pero incluso sin la aplicación externa de este perfume, los reyes son sagrados debido a su papel como representantes de la Majestad Sagrada, y delegó en su providencia la ejecución de sus mandatos. Así, Dios llama a su ungido Ciro, incluso. "Así habló el Señor a Ciro, mi ungido, que he tomado de la mano derecha, para que pueda someter a todas las naciones delante de él." (*Isaías 45:1*)[...]

Proposición 3. El príncipe debe ser obedecido en los principios de religión y de conciencia. San Pablo, que dijo que el príncipe es ministro de Dios, concluye así: "Por tanto, es necesario que sea sujeto a él, no sólo por temor a su ira, sino también por el bien de su conciencia." (*Romanos 13: 5*). . . Incluso cuando los reyes no pueden cumplir con su deber [de elogiar las buenas acciones y castigando el mal], deben ser respetados por su oficina y su ministerio. "Obedezcan a sus amos, no sólo los que son buenos y afables, sino también aquellos que son vejatorias e injusta". (*Pedro I , 2:18*).

Por tanto, existe un elemento religioso con el respeto prestado a un príncipe. Servir a Dios y los reyes respeto son la misma cosa, y San Pedro, lugares estos dos deberes juntos ". Teme a Dios y honrar al rey" (*Pedro I* , 2, 17). . .[...]

Proposición 4. Los Reyes deben respetar su poder, y sólo lo utilizan para el bien público. Su poder viene de lo alto, y como se ha dicho, no hay que pensar que se les ha dado ese poder para usarlo a su antojo. Más bien, se debe utilizar con el miedo y la moderación, algo acorde con lo que viene de Dios, y para que Dios le pedirá cuenta. . . .

Los Reyes por consiguiente, deben temblar, mientras que utilizan el poder que el Señor les da, reflexionando sobre lo horrible que es usar un poder que viene de Dios para malos propósitos.

Hemos visto reyes sentados en el trono de Dios, sosteniendo la espada que él mismo puso en sus manos. ¡Qué profanación y qué audacia de reyes injustos que se sienten en el trono de Dios, por lo que los decretos en contra de sus leyes, y el uso de la espada les dio para cometer actos de violencia y la matanza a sus hijos!

Vamos a respetar a sus reyes por lo tanto, podría, por lo que no es suyo sino del Señor, y debe ser usado en una manera santa y religiosa. . . .

ARTÍCULO 3. La autoridad real es paternal, y su verdadera característica es la bondad. . . .

Proposición 1. La bondad es una cualidad real, y la prerrogativa real de la grandeza.

"Porque el Señor tu Dios es Dios de dioses, Rey de reyes, Dios grande, poderoso y temible, que juzga sin tener en cuenta a quien juzgan ni los que aceptan sobornos. Juzga a los huérfanos y a las viudas, y ama a los extraños y les da su comida y su ropa. " (*Deuteronomio* 10:17-18).

Porque Dios es grande y completo en y por sí mismo, se inclina hacia atrás, por así decirlo, para hacer el bien para los hombres, de conformidad con estas palabras: "Porque así como es su grandeza, por lo que también es su misericordia." (*Eclesiastés* 2:23).

Que impregna los reyes con una imagen de su majestad, por lo que deben imitar a su bondad.

Que las eleva a un nivel en que ya no lo desean para sí mismos. . . .

Es por eso que, en los pasajes donde se lee que "el reino de David se impuso sobre el pueblo," el Judío y el griego hacen inferencias "para el pueblo". Esto demuestra que el propósito de la grandeza es el bien de los sujetos.

De hecho, Dios, que creó el cuerpo de todos los hombres de la tierra misma y que también puso su imagen y su semejanza en sus almas, aún no ha creado tantas distinciones entre los hombres con el fin de tener el orgullo estar separado de los esclavos y la indigentes. Él creó los grandes sólo por lo que podría proteger a los humildes. Él sólo dio su poder a los reyes para que puedan ofrecer para el bien público, y para que puedan ser de apoyo de la gente.

Proposición 2. El príncipe no nace por sí mismo, sino para el público. . . .

Dejar que los príncipes entiendan que su verdadera gloria no reside en los actuales por sí mismos, sino que el bienestar público que ofrecen es una recompensa bastante digna en la tierra, mientras esperan las bendiciones eternas que Dios ha reservado para ellos.

Proposición 3. El príncipe debe proveer a las necesidades de la gente.

El Señor le dijo a David: "Tú apacentará a mi pueblo de Israel, y será su pastor." (*Samuel II* , 5:2). . . .

Se trata de un derecho de los reyes para satisfacer las necesidades de la gente. Quienquiera que se compromete a esta función, en detrimento del príncipe, atenta contra la realeza. La

obligación de cuidar de las personas es la base de todos los derechos que tienen los soberanos sobre sus súbditos, y fue por esta razón que la realeza se estableció.

Y es también por esta razón que la gente, cuando tiene una gran necesidad, tienen el derecho de apelar a su príncipe. "En su hambre extrema, todo Egipto vino a Faraón, llorando por pan." (*Génesis* 41:55). . . .

Proposición 4. De todas las personas, es el débil para quien el príncipe debe dar más.

Porque son ellos los que tienen la mayor necesidad de él que es, por su oficina, el padre y protector de todos. Esta es la razón por la que Dios muestra a viudas y huérfanos, principalmente a los jueces y magistrados. . . .

LIBRO CUARTO. CONTINUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA REALEZA

ARTÍCULO 1. La autoridad real es absoluta.

A fin de hacer este término odioso e insoportable, hay quienes pretenden confundir el gobierno absoluto con el gobierno arbitrario. Pero no hay dos cosas que podrían ser más diferentes, como vamos a demostrar que cuando hablamos de la justicia.

Proposición 1. El príncipe no consulta a nadie para sus decretos.

"Observar los mandamientos que la pronuncia rey, y guardar el juramento que ha tomado él. No pienses en escapar de debajo de él, y no continuar en el trabajo mal, porque él hará todo lo que le plazca. Su palabra es poderosa, y no se le puede preguntar: '¿Por qué haces esto?' El que obedece no se molestará." (*Eclesiastés* 8:2-5).

Sin esta autoridad absoluta, el príncipe no puede hacer el bien ni reprimir el mal. Su alimentación debe ser tal que no se puede esperar para escapar de él. Y, por último, la única defensa de los individuos contra el poder público debe ser su inocencia.

Esta doctrina se ajusta a lo que San Pablo dijo: "? ¿No te gustaría que temer este poder ser bien miedo" (*Romanos* 13:3).

Proposición 2. Cuando el príncipe ha juzgado, no habrá otro juicio.

Los juicios soberanos se atribuyen a Dios mismo. . . . El príncipe puede corregirse cuando se reconoce que ha hecho mal, pero en contra de su autoridad el único remedio está dentro de la autoridad.

Es por eso que un príncipe debe tener mucho cuidado con lo que decreta. . . .

Proposición 3. No hay fuerza coactiva contra el príncipe.

La fuerza coactiva es el poder para imponer la ejecución de las órdenes legítimas. El mando legítimo pertenece al príncipe. También sólo a él pertenece la fuerza coactiva.

Esta es también porque San Pablo dio la espada sólo para el príncipe. "Si haces el mal, teme, porque él no maneja la espada en vano". (*Romanos* 13:4).

En un Estado, sólo el príncipe está armado, si no, todo es confusión y el colapso del Estado en la anarquía.

Quien se hace a un príncipe soberano tiene todo en sus propias manos, la máxima autoridad judicial, así como todas las fuerzas del Estado. . . .

Para el príncipe solo pertenece al cuidado general de la gente. Este es el primer artículo y la base para todos los demás. A él pertenecen las obras públicas. A él pertenecen la plaza de armas y las armas. A él pertenecen los decretos y reglamentos. A él pertenecen las insignias de distinción. Todo el poder proviene de su poder. Todos los montajes son dependientes de su autoridad.

Por lo tanto, para el bien del Estado, toda la fuerza se reunió en una sola entidad. Para poder existir fuera de esta entidad consiste en dividir el estado, la ruina de la paz pública, y

crear dos maestros en contradicción con la palabra del Evangelio. "Ninguno puede servir a dos señores." (*Mateo*6:24).

En virtud de su cargo, el príncipe es el padre de su pueblo, y por su grandeza está por encima de intereses mezquinos. Pero aún más que esto, toda su majestad y de interés natural se dirigen hacia la preservación de la gente, ya que, en definitiva, si no hay gente, no hay príncipe. En consecuencia, nada mejor que dejar todo el poder del Estado para el que tiene el mayor interés en su conservación y la grandeza.

Proposición 4. Los Reyes no se liberan de todas las leyes. . . .

Los reyes están sujetos, como todos los demás, a la igualdad ante la ley, tanto porque las leyes deben ser justas, y debido a que le deben al pueblo el ejemplo de mantenimiento de la justicia. Sin embargo, no están sujetos a las penas de la ley. En el lenguaje de la teología, están sujetos a las leyes, no como una fuerza coactiva, sino como una fuerza directriz.

Proposición 5. Las personas deben permanecer apaciblemente bajo la autoridad del príncipe. . . .

Proposición 6. La gente debe temer el príncipe, pero el príncipe sólo tiene miedo a hacer el mal. . . .

El miedo es una restricción necesaria en la gente debido a su prepotencia y su resistencia natural. Por lo tanto, es necesario que la gente tema al príncipe. Pero si el príncipe tiene miedo del pueblo, todo está perdido.

Anexo 14. Emmanuel Sieyès, ¿Qué es el Tercer Estado? en las traducciones y reimpressiones de las fuentes originales de la Historia Europea, vol. 6, los filósofos franceses del siglo XVIII (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1899), 32-35.

"¿Qué es el Tercer Estado?" por Emmanuel Sieyès

Emmanuel Joseph Sieyès nació en Fréjus el 3 de mayo de 1748. Fue educado en un colegio de jesuitas, se convirtió en licenciado en Derecho Canónico, y fue nombrado vicario general del obispo de Chartres. La primera vez que destacó fue con la publicación de su panfleto "Qu'est ce que le tiers état?" (¿Qué es el Tercer Estado?). En 1789 fue electo delegado a los Estados Generales de París, y en la lucha preliminar para la organización se hizo portavoz del Tercer Estado. La política indica en su panfleto fue la que realmente se lleva a cabo en el período conservador de la Revolución. A medida que la revolución avanzaba, Sieyès se perdió de vista y tuvo la suerte de escapar de la muerte. Cuando se le preguntó en un período posterior lo que había hecho durante el Terror, resumió toda su experiencia en las palabras: "yo existía". En 1795 de nuevo se adelantó y fue nombrado miembro de una comisión para redactar una nueva constitución. Sus puntos de vista no obtuvieron importancia en la Constitución de 1795, y se negó a aceptar un puesto en el directorio del nuevo gobierno. Sieyès participó con Napoleón en el golpe de estado del 18 Brumario, y se convirtió en cónsul provisional, con Napoleón y Roger Ducos. Más tarde, se hizo un recuento del imperio por lo que recibió extensas fincas, como recompensa por sus servicios a Francia. Esto marca la jubilación definitiva de Sieyès de la vida pública. Él huyó a Bruselas en la segunda vuelta de los Borbones, regresó después de la revolución de 1830, y murió en París el 20 de junio de 1836.

Lo que es necesario para que una nación subsista y prospere? Esfuerzo individual y las funciones públicas.

Todos los esfuerzos individuales se pueden incluir en cuatro clases: 1. Desde la tierra y las aguas se suministran productos crudos para las necesidades del hombre; la primera clase, en una secuencia lógica, será la de todas las familias que se dedican a trabajos agrícola; 2. Entre la primera venta de productos y su consumo o uso, una nueva manipulación, más o menos repetida, se suma a estos productos, un segundo valor más o menos compuesto. De esta manera, la industria humana tiene éxito en el perfeccionamiento de los dones de la naturaleza, y el producto crudo aumenta el doble, diez veces, cien veces más en valor. Tales son los esfuerzos de la segunda clase; 3. Entre producción y consumo, así como entre las distintas etapas de producción, surge un grupo de agentes intermediarios, útil tanto para los productores y los consumidores; son los comerciantes y los corredores: los corredores que, comparando constantemente las demandas de tiempo y lugar, especulan sobre los beneficios de la conservación y el transporte; los comerciantes que se encargan de la distribución, en última instancia, ya sea al mayoreo o al menudeo. Esta especie de utilidad es la que caracteriza a la tercera clase; 4. Fuera de estas tres clases de ciudadanos productivos y útiles, que están ocupados con objetos reales de uso y consumo, también es necesario en una sociedad de una serie de esfuerzos y dolores, cuyos objetos son directamente útiles o agradables para el individuo. Esta cuarta clase abarca a todos los que

se encuentran entre las profesiones más distinguidas y liberales y los servicios menos estimados de los empleados domésticos.

Tales son los esfuerzos que sustentan la sociedad. ¿Quién los pone adelante? El Tercer Estado.

Las funciones públicas se pueden clasificar por igual, en el actual estado de cosas, en cuatro pilares reconocidos; la espada, el manto, la iglesia, y la administración. Sería superfluo para llevarlos uno a uno, con el propósito de mostrar que en todas partes el Tercer Estado asiste a diecinueve vigésimos de ellos, con esta distinción; que está llena con todo lo que es realmente doloroso, con todas las cargas que las clases privilegiadas se niegan a realizar. ¿Le damos el crédito al Tercer Estado? Para que esto ocurra, sería necesario que el Tercer Estado se negara a ocupar estos lugares, o que deberían ser menos dispuestos a ejercer sus funciones. Los hechos son bien conocidos. Mientras tanto se han atrevido a imponer una prohibición a la orden del Tercer Estado. Ellos le han dicho: "Cualesquiera que sean sus servicios, cualquiera que sea su capacidad, que irá hasta el momento, no se pueden pasar más allá!" Ciertas excepciones, bien consideradas, no son más que una burla, y los términos que se entregaron a tales ocasiones, insultan más.

Si esta exclusión es un delito social contra el Tercer Estado, y si es un verdadero acto de hostilidad, ¿podría tal vez decirse que es útil para el bien público? Por desgracia quién ignora los efectos del monopolio? Si desanima a los que lo rechazan, ¿es bien conocido que tiende a hacer menos capaces a aquellos a quienes favorece? ¿No es entender que cada empleo del cual se elimina la libre competencia se vuelve más caro y menos eficaz?

En dejar de lado cualquier otra función que sirva como una herencia para dar una clase distinta entre los ciudadanos, ¿no es cierto que se observa que ya no es solamente el hombre que hace el trabajo, sino que todos los miembros de la misma casta, y también las familias enteras de los que están empleados, así como aquellos que no lo son? ¿No es de notar que el Gobierno se ha convertido en el patrimonio de una clase en particular, se ha extendido más allá de toda medida, los lugares se han creado, no por las necesidades de los gobernados, sino en los intereses del gobierno, etc, etc? No se ha dado en llamar la atención sobre el hecho de que este orden de cosas, que es vil y hasta me atrevería a decir-bestial con nosotros, cuando lo encontramos en la lectura de la historia del antiguo Egipto o en las cuentas de los viajes a las Indias, es despreciable, monstruoso y destructivo de toda industria, enemigo del progreso social y, sobre todo, degradante para la raza humana en general, y particularmente intolerable para los europeos, etc, etc? Pero tengo que salir de estas consideraciones, que aumentan la importancia del tema y arrojan luz sobre él, tal vez, junto con la nueva luz, cuestione nuestros progresos.

Baste aquí haber dejado en claro que la utilidad pretendida de un orden privilegiado para el servicio público no es más que una quimera, que con ella, todo lo que es una carga en este servicio se lleva a cabo por el Tercer Estado, que sin ella, los lugares superiores serían infinitamente mejor ocupados, que naturalmente debe ser la suerte y la recompensa de la capacidad y servicios reconocidos, y que si las personas privilegiadas han venido a usurpar los puestos lucrativos y honorables, es una injusticia odiosa a la categoría de los ciudadanos y al mismo tiempo una traición a la patria para el bien público.

Que luego se atreven a decir que el Tercer Estado no tiene dentro de sí todo lo necesario para la formación de una nación completa? Es el hombre fuerte y robusto, que tiene un brazo todavía esposado. Si la orden de privilegio fuera abolida, la nación sería ni más ni menos, algo más. Por lo tanto, lo que es el Tercer Estado? Todo, pero todo lo que es un encadenado y oprimido. ¿Qué sería sin el orden privilegiado? Todo, pero un todo libre y

floreciente. Nada puede tener éxito sin el Tercer Estado, todo sería infinitamente mejor sin los otros.

No es suficiente mostrar que las personas privilegiadas, están lejos de ser útiles a la nación, aunque no deben pueden debilitarla y herirla, es necesario demostrar, además, que el orden noble no entra en absoluto en la organización social, que de hecho puede ser una carga para la nación, y que no puede por sí solo construir a una nación.

En primer lugar, no es posible, en todas las partes elementales de una nación, encontrar un lugar para la casta de los nobles. Sé que hay un gran número de personas a quien la enfermedad, la incapacidad, la pereza incurable, o el peso de los malos hábitos los hacen extraños a la labor de la sociedad. La excepción y el abuso están en todas partes y se encuentran al lado de la regla. Sin embargo, admitir que estos abusos son escasos, será mejor para el Estado. La disposición peor sería tener individuos aislados, no en solitario; pero toda una clase de ciudadanos debe sentirse orgullosa de permanecer inmóvil en medio del movimiento general, y debe consumir la mayor parte de los productos sin tener parte alguna en su producción. Esta clase enajena sin duda a la nación por su indolencia.

El orden noble no debe ser ajeno a la generalidad de nosotros por sus prerrogativas civiles y políticas.

¿Qué es una nación? Un cuerpo de asociados que viven bajo una ley común y representada por la misma legislatura, etc

¿No es evidente que el orden noble tiene privilegios y los gastos que se atreve a llamar sus derechos, pero que se apartan de los derechos de la gran masa de los ciudadanos? Sale del orden común, de la ley común. Por lo que sus derechos civiles hacen de él un pueblo aislado en medio de la gran nación.

En lo que respecta a sus derechos políticos, éstos también los ejercen aparte. Tiene sus representantes especiales, que no están acusados de proteger los intereses de la gente. El cuerpo de sus diputados se sienta aparte, y cuando se encuentran en la misma sala con los diputados de los simples ciudadanos, es cierto que su representación es esencialmente distinta y separada: desconoce a la nación, en primer lugar, por su origen, ya que su comisión no se deriva de la gente, a continuación, por su objeto, que consiste en la defensa no de lo general, sino del interés particular.

El Tercer Estado abarca entonces todo lo que pertenece a la nación, y todo aquello que no es el Tercer Estado no puede ser considerado como de la nación. ¿Qué es el Tercer Estado? Es el todo.

Fuente: Emmanuel Sieyès, ¿Qué es el Tercer Estado? en las traducciones y reimpressiones de las fuentes originales de la Historia Europea , vol. 6, los filósofos franceses del siglo XVIII (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1899), 32-35.

LIBRO I

Me propongo investigar si dentro del radio del orden civil, y considerando los hombres tal cual ellos son y las leyes tal cual pueden ser, existe alguna fórmula de administración legítima y permanente. Trataré para ello de mantener en armonía constante, en este estudio, lo que el derecho permite con lo que el interés prescribe, a fin de que la justicia y la utilidad no resulten divorciadas.

Entro en materia sin demostrar la importancia de mi tema. Si se me preguntara si soy príncipe o legislador para escribir sobre política, contestaría que no, y que precisamente por no serlo lo hago: si lo fuera, no perdería mi tiempo en decir lo que es necesario hacer; lo haría o guardaría silencio.

Ciudadano de un Estado libre y miembro del poder soberano, por débil que sea la influencia que mi voz ejerza en los negocios públicos, el derecho que tengo de emitir mi voto impóneme el deber de ilustrarme acerca de ellos. ¡Feliz me consideraré todas las veces que, al meditar sobre las diferentes formas de gobierno, encuentre siempre en mis investigaciones nuevas razones para amar el de mi patria!

CAPÍTULO I

Objeto de este libro

El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes entre cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás. ¿Cómo se ha operado esta transformación? Lo ignoro. ¿Qué puede imprimirle el sello de legitimidad? Creo poder resolver esta cuestión.

Si no atendiese más que a la fuerza y a los efectos que de ella se derivan, diría: «En tanto que un pueblo está obligado a obedecer y obedece, hace bien; tan pronto como puede sacudir el yugo, y lo sacude, obra mejor aún, pues recobrando su libertad con el mismo derecho con que le fue arrebatada, prueba que fue creado para disfrutar de ella.

De lo contrario, no fue jamás digno de arrebatársela." Pero el orden social constituye un derecho sagrado que sirve de base a todos los demás. Sin embargo, este derecho no es un derecho natural: está fundado sobre convenciones. Trátase de saber cuáles son esas convenciones; pero antes de llegar a ese punto, debo fijar o determinar lo que acabo de afirmar.

CAPÍTULO VI

Del pacto social

Supongo a los hombres llegados al punto en que los obstáculos que impiden su conservación en el estado natural superan las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en él. Entonces este estado primitivo no puede subsistir, y el género humano perecería si no cambiaba su manera de ser.

Ahora bien, como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino solamente unir y dirigir las que existen, no tienen otro medio de conservación que el de formar por agregación una suma de fuerzas capaz de sobrepujar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin y de hacerlas obrar unidas y de conformidad.

Esta suma de fuerzas no puede nacer sino del concurso de muchos; pero, constituyendo la fuerza y la libertad de cada hombre los principales instrumentos para su conservación, ¿cómo podría comprometerlos sin perjudicarse y sin descuidar las obligaciones que tiene para consigo mismo? Esta dificultad, concretándola a mi objeto, puede enunciarse en los siguientes términos: "Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes." Tal es el problema fundamental cuya solución da el Contrato social. Las cláusulas de este contrato están de tal suerte determinadas por la naturaleza del acto, que la menor modificación las haría inútiles y sin efecto; de manera, que, aunque no hayan sido jamás formalmente enunciadas, son en todas partes las mismas y han sido en todas partes tácitamente reconocidas y admitidas, hasta tanto que, violado el pacto social, cada cual recobra sus primitivos derechos y recupera su libertad natural, al perder la convencional por la cual había renunciado a la primera.

Estas cláusulas, bien estudiadas, se reducen a una sola, a saber: la enajenación total de cada asociado con todos sus derechos a la comunidad entera, porque, primeramente, dándose por completo cada uno de los asociados, la condición es igual para todos; y siendo igual, ninguno tiene interés en hacerla onerosa para los demás. Además, efectuándose la enajenación sin reservas, la unión resulta tan perfecta como puede serlo, sin que ningún asociado tenga nada que reclamar, porque si quedasen algunos derechos a los particulares, como no habría ningún superior común que pudiese sentenciar entre ellos y el público, cada cual siendo hasta cierto punto su propio juez, pretendería pronto serlo en todo; en consecuencia, el estarlo natural subsistiría y la asociación convertiríase necesariamente en tiránica o inútil. En fin, dándose cada individuo a todos no se da a nadie, y como no hay un asociado sobre el cual no se adquiera el mismo derecho que se cede, se gana la equivalencia de todo lo que se pierde y mayor fuerza para conservar lo que se tiene.

Si se descarta, pues, del pacto social lo que no es de esencia, encontraremos que queda reducido a los términos siguientes: "Cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y cada miembro considerado como parte indivisible del todo."

Este acto de asociación convierte al instante la persona particular de cada contratante, en un cuerpo normal y colectivo, compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, la cual recibe de este mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad. La persona pública que se constituye así, por la unión de todas las demás, tomaba en otro tiempo el nombre de ciudad (5) y hoy el de república o cuerpo.

La verdadera significación de esta palabra hace casi perdido entre los modernos: la mayoría de ellos confunden una población con una ciudad y un habitante con un ciudadano. Ignoran que las casas constituyen la extensión, la político, el cual es denominado Estado cuando es activo, Potencia en comparación con sus semejantes. En cuanto a los asociados, éstos toman colectivamente el nombre de pueblo y particularmente el de ciudadanos como partícipes de la autoridad soberana, y súbditos por estar sometidos a las leyes del Estado. Pero estos términos se confunden a menudo, siendo tomados el uno por el otro; basta saber distinguirlos cuando son empleados con toda precisión.

LIBRO II

CAPITULO PRIMERO

La soberanía es inalienable

La primera y más importante consecuencia de los principios establecidos, es la de que la voluntad general puede únicamente dirigir las fuerzas del Estado de acuerdo con los fines de su institución, que es el bien común; pues si la oposición de los intereses particulares ha hecho necesario el establecimiento de sociedades, la conformidad de esos mismos intereses es lo que ha hecho posible su existencia. Lo que hay de común en esos intereses es lo que constituye el vínculo social, porque si no hubiera un punto en el que todos concordasen, ninguna sociedad podría existir.

Afirmo, pues, que no siendo la soberanía sino ejercicio de la voluntad general, jamás deberá enajenarse, y que el soberano, que no es más que un ser colectivo, no puede ser representado sino por él mismo: el poder se transmite, pero no la voluntad.

En efecto, si no es imposible que la voluntad particular se concilie con la general, es imposible, por lo menos, que este acuerdo sea durable y constante, pues la primera tiende, por su naturaleza, a las preferencias y la segunda a la igualdad. Más difícil aún es que haya un fiador de tal acuerdo, pero dado el caso de que existiera, no sería efecto del arte, sino de la casualidad. El soberano puede muy bien decir: "yo quiero lo que quiere actualmente tal hombre, o al menos, lo que dice querer"; pero no podrá decir: "lo que este nombre querrá mañana yo lo querré, puesto que es absurdo que la voluntad se encadene para lo futuro, y también porque no hay poder que pueda obligar al ser que quiere, a admitir o consentir en nada que sea contrario a su propio bien. Si, pues, el pueblo promete simplemente obedecer, pierde su condición de tal y se disuelve por el mismo acto: desde el instante en que tiene un dueño, desaparece el soberano y queda destruido el cuerpo político.

Esto no quiere decir que las órdenes de los jefes no puedan ser tenidas como la expresión de la voluntad general, en tanto que el cuerpo soberano, libre para oponerse a ellas, no lo haga. En caso semejante, del silencio general debe presumirse el consentimiento popular. Esto será explicado más adelante.

<http://bibliocomunidad.com/web/libros/Juan%20J.%20Rousseau%20-%20El%20Contrato%20Social.pdf>

26 septiembre 2011

Anexo 16. Formatos de análisis.

**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN II. PROYECTO
CONDORCET**

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

¿QUÉ FINES ORIENTAN SU PROPUESTA EDUCATIVA?	¿CÓMO EXPLICA LA CONGRUENCIA QUE DEBE EXISTIR ENTRE LOS POSTULADOS DE LA NUEVA REPÚBLICA Y EL DERECHO DE LOS CIUDADANOS A LA EDUCACIÓN PÚBLICA?	¿CUALES SON LOS ARGUMENTOS QUE SOSTIENE PARA AFIRMAR QUE LA RAZÓN ES EL ARMA MÁS PODEROSA DEL INDIVIDUO EN LA DEFENSA DE SUS DERECHOS NATURALES Y PARA LUCHAR CONTRA LA IGNORANCIA Y LA SUPERSTICIÓN?	¿SOBRE QUE PRINCIPIOS FUNDAMENTA SU PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y DE LOS NIVELES EDUCATIVOS?	¿CÓMO CONCILIA LOS PROPOSITOS DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA COMO OBLIGACIÓN DEL ESTADO CON LA AUTONOMÍA DE LA ESCUELA RESPECTO A CUALQUIER PODER?	¿QUÉ ACTITUDES DEBE ASUMIR EL PROFESOR PARA LOGRAR LA APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA EN LA ESCUELA?