



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Formación ciudadana: una tarea pendiente en la enseñanza de la Historia en la
Educación Media Superior en México. El caso del Bachillerato General del
Colegio Cultural Plantel El Carmen

TESIS

PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

LIC. RENÉ ALEJANDRO ARROYO CÓRDOVA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. NORMA GARCÍA JORGE

PUEBLA, PUE. ENERO 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Antecedentes	5
Planteamiento del problema	10
Preguntas de investigación	12
Objetivos de la investigación	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Justificación	13
CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL	
1.1 Cátedra de Historia Iberoamericana	14
1.2 La enseñanza de la Historia en el nivel Medio Superior en México	15
1.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior	20
1.3.1 Las Competencias Genéricas y su relación con la enseñanza de la Historia	23
1.3.2 Las Competencias Disciplinarias de las Ciencias Sociales	27
1.4 El Colegio Cultural	32
1.4.1 La enseñanza de la Historia en el Colegio Cultural plantel 3	32
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1 ¿Qué es la Historia?	36
2.2 Didáctica de la Historia: Las categorías históricas en el proceso de aprendizaje de la historia	37
2.3 La historiografía en la enseñanza de la Historia	42
2.3.1 La corriente historiográfica del Tiempo Presente en la construcción de las competencias ciudadanas	43
2.4 ¿Qué es la Formación Ciudadana?	47
2.4.1 Importancia de las Formación Ciudadana para una convivencia social	56
2.5 La propuesta didáctica para la formación ciudadana	58

CAPÍTULO III: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 Enfoque de investigación cualitativo	63
3.2 Marco interpretativo fenomenológico hermenéutico	65
3.3 Categorías de análisis	67
3.4 Muestra	64
3.5 Técnicas de recogida de la información	71
3.5.1 Elaboración de textos de opinión y argumentativos	72
3.5.2 Análisis del discurso	73
3.6 Triangulación metodológica	74
3.7 Procedimiento	75
3.7.1 Descripción	75

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Defender los principios de justicia social y económica y rechazo a la marginalización de las personas	83
4.2 Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía	92
4.3 Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica	102
4.4 Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo	107
4.5 Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico	113

Conclusión y Recomendaciones	118
-------------------------------------	------------

Referencias Bibliográficas	124
-----------------------------------	------------

Índice de tablas

Tabla 1: Secuencia didáctica unidad 1	60
Tabla 2: Secuencia didáctica unidad 2	61
Tabla 3: Categorías de análisis	69
Tabla 4: Cuestionario aplicado al grupo focal	78

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana es un tema de gran importancia para la actualidad. Además de ser un eje importante para medir la calidad educativa como lo menciona María Loreto Biehl (2014), la formación ciudadana es necesaria para una convivencia pacífica y activa en sociedad. El desarrollo de ciudadanía nos permite insertarnos en la sociedad, tener éxito en los ámbitos escolares, laborales, personales y en resumen una mejor calidad de vida. La formación ciudadana se hace necesaria para el contexto actual, lleno de desafíos a nivel local, nacional y global.

En esta investigación se pretende analizar la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia en el Bachillerato General del Colegio Cultural Plantel 3 “El Carmen”. Se tiene por entendida la relación que existe entre la enseñanza de la Historia y la formación de ciudadanos desde hace mucho tiempo. Sin embargo, el actual contexto social nos muestra que, en realidad, no se ha logrado formar ciudadanos con la calidad que el sistema educativo pretende. Esta tarea de formación de ciudadanos le ha sido asignada a la enseñanza de la Historia, por ello, en esta investigación se pretende mostrar los obstáculos que se presentan para cumplir su propósito, además de elaborar y aplicar una propuesta didáctica orientada a superar los obstáculos mencionados y evaluar el grado de efectividad de dicha propuesta.

Para ello, realizamos, como primer paso, una breve revisión de la formación ciudadana y su relación con la enseñanza de la Historia en México, desde el inicio de su vida independiente hasta la actualidad. En seguida, hicimos un análisis del contexto actual, en cuanto a formación ciudadana y del contexto particular del bachillerato del Colegio Cultural. Posteriormente, llevamos a cabo una revisión de la teoría existente sobre el tema y se ha elegido una de las vertientes para utilizarla de guía en nuestra propuesta didáctica. Al término de esa revisión construimos y aplicamos la propuesta didáctica en la institución antes mencionada. Para terminar, analizamos los resultados de esta propuesta didáctica y presentamos este análisis y nuestras conclusiones.

A continuación, se describen algunos antecedentes de la formación ciudadana, su enseñanza a partir de la educación y la relación con la enseñanza de la Historia.

Antecedentes

La formación de ciudadanos es un tema tratado desde mucho tiempo atrás. Ya en el Mundo Antiguo, en Grecia específicamente, fue de mucha importancia la formación de ciudadanos que fueran partícipes de las decisiones de cada una de las polis, la vida comunitaria y la relación entre los miembros de la aristocracia y el gobierno era muy estrecha. Aun cuando cada poli griega tenía particularidades en su forma de gobierno, en todas ellas, las decisiones eran tomadas por cuerpos colegiados, conformados por aristócratas, quienes eran los únicos considerados ciudadanos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Platón muestra la importancia de la formación ciudadana en sus textos *La República* y *Las leyes* y el papel importante que la educación tiene en esta formación. Aun cuando no confía en la democracia, considera importante la participación del Estado en la formación de ciudadanos, y para ello es necesario que el Estado se encargue obligatoriamente de la educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Para Aristóteles el hombre es un animal político, es decir, que el hombre es un animal que vive en sociedad, dentro de la poli, y que fuera de ella no puede alcanzar la virtud. Al igual que Platón, Aristóteles considera que el Estado debe velar por la educación moral de los ciudadanos para que puedan alcanzar la virtud. Entonces la educación es necesaria para que el hombre pueda vivir en sociedad, por lo tanto, una de las funciones de la educación es formar ciudadanos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Tiempo después, Rousseau también abordará la idea de la formación ciudadana. En obras como *El contrato social* y *Emilio*, Rousseau mostrará lo que para él es la sociedad ideal y cómo la educación debe tener parte en esa sociedad ideal:

Se trata no tanto de conservar intacta la libertad natural, sino más bien de transformarla en libertad cívica, con un real enriquecimiento y una ulterior expansión de la personalidad. Este enriquecimiento es la moralidad y, al mismo tiempo, lo que suele llamarse vida espiritual del hombre, pues sólo en el estado social “sus facultades se ejercitan y desarrollan, sus ideas se extienden, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva a tal punto que, si los abusos de esta nueva condición no lo

degradaran a menudo por debajo de aquella de la cual ha salido, el hombre debería bendecir constantemente el instante que le hizo abandonarla para siempre y que, de un animal estúpido y limitado, hizo un ser inteligente y un hombre (Abbagnano y Visalberghi, 1992, pág. 268).

Esa libertad cívica de la que habla Rousseau es justamente la convivencia del hombre en sociedad que pretende la formación de ciudadanía. Continúa en ese mismo texto enunciando características de dicha libertad:

se trata de una convivencia fundada en el contrato social y que realiza la voluntad general, ya que sólo así es posible que cada uno sea libre en el respeto de la ley. No se trata, en Rousseau, de un contrato estipulado efectivamente en un cierto momento histórico, ni tanto menos, de un pacto entre el soberano y los súbditos. Se trata de una relación ideal cuya mayor o menor subsistencia en los sistemas políticos reales es criterio de legitimidad de éstos, esto es, de su carácter democrático, y se trata de una relación entre cada asociado y el conjunto de los asociados, puesto que, para Rousseau, el único soberano es el pueblo mismo (Abbagnano y Visalberghi, 1992, pág. 268).

Hasta este momento se ha hablado de la necesidad de formar ciudadanos para la convivencia en sociedad, desde Platón hasta Rousseau el tema central fue el papel de la educación en la formación de estos ciudadanos, pero no se ha tocado aún la materia de la que se dispondrá para dicha formación. La estructura curricular de la escuela se ha modificado en diversos momentos de la historia, obedeciendo a las necesidades del momento histórico en turno. La historia como disciplina escolar ha tenido siempre gran importancia y en distintos momentos históricos ha perseguido distintas finalidades, sin embargo, siempre ha estado ligada a formar determinados modelos de persona como veremos a continuación:

Desde sus orígenes las finalidades de la enseñanza de la historia han consistido en formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes. Así durante buena parte del siglo XIX y prácticamente en todo el siglo XX, los valores vinculados al nacionalismo, y a la defensa de la patria, han primado por encima de otros valores tanto en las democracias como en aquellos otros sistemas

políticos que se han ido sucediendo desde las revoluciones burguesas a la actualidad. (Pagés, Joan, 2007, pág. 205)

Y continúa:

Por tanto, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. Estas relaciones no siempre, sin embargo, han sido declaradas ni han sido directas. Muchas veces han consistido no tanto en educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres sino como súbditos y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria. (Pagés, Joan, 2007, pág. 206)

Como lo menciona Pagés, la Historia ha tenido esa finalidad desde sus orígenes, pero es en el siglo XIX cuando adquiere mayor importancia a causa de las revoluciones burguesas, la Revolución Francesa es entre ellas la de mayor importancia, pues justamente se nutre de las ideas ilustradas de Montesquieu, Voltaire y sobre todo Rousseau, de quien ya hemos expuesto su sociedad ideal. La Revolución Francesa además de terminar con el Antiguo Régimen, dejará como una de sus principales herencias la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en la que dotará a todos los hombres de igualdad ante la ley, libertades individuales y derechos ciudadanos.

Entre los Derechos ciudadanos, a manera de resumen, están el derecho a votar y ser votado, la libre asociación política, libertad de expresión, al recaer la soberanía en el pueblo y no en el gobernante, los ciudadanos tienen el derecho de modificar su forma de gobierno según convenga a su sociedad, estos entre otros son los Derechos ciudadanos que la Revolución francesa heredaron y que al triunfar sobre el Antiguo régimen debían ser mostrados y esparcidos por todo el mundo para liberarlos de la opresión.

Había la necesidad en ese momento histórico de enseñar a todos los ciudadanos de los nuevos Estados nacionales, tanto en Europa como en los Estados recién formados en América, para que fueran partícipes de las decisiones de su país y del desarrollo que la modernidad prometía. De este modo estos derechos y también obligaciones fueron incluidas en la instrucción pública que ahora era también laica en la mayoría de estos Estados.

Aunque la Historia siempre tuvo como finalidad la formación de ciudadanos como lo afirma Pagés “Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria. La historia puede considerarse de alguna manera una disciplina escolar al servicio del civismo, de la formación de los ciudadanos y ciudadanas de la nación” (2007). Es en el siglo XIX donde la Historia cobra gran importancia para la formación de ciudadanos, pues a partir del estudio del pasado se inculcarán los valores ciudadanos emanados de esa Revolución.

De ese modo la Historia se inserta en el currículo obligatorio en México. Pero ¿Para qué enseñar Historia en México? y ¿Cómo se insertó la enseñanza de la Historia en nuestro país?

Encontramos respuesta al primer interrogante en la siguiente cita: “El aprendizaje de la historia, permite comprender los problemas sociales, para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, para usar críticamente la información y para convivir con plena conciencia ciudadana” (Lima, Bonilla y Arista, 2010).

Al respecto Prats y Santacana comentan;

Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. La Historia no tiene la pretensión de ser la “única” disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una 4 perspectiva que ayuda a su comprensión (Prats, Joaquim y Joan Santacana. 2001).

Los fines de la enseñanza de la historia a lo largo de estos siglos han variado desde fomentar la Unión nacional, el patriotismo y el republicanismo durante el siglo XIX, justificar el régimen postrevolucionario durante el siglo XX, hasta los fines que persigue actualmente a partir de los Planes de estudio propuestos por la Secretaria de Educación Pública desde 1993 a la fecha. Para el Plan de estudio de 1993 la Secretaria de Educación Pública propone un cambio de enfoque en su enseñanza:

En este sentido el enfoque formativo busca evitar el aprendizaje eminentemente memorístico de innumerables nombres y fechas. Se pretende que los alumnos centren su atención en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial, la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como en el análisis crítico de la información y en el fortalecimiento de la identidad nacional. (L. Lima, F. Bonilla y V. Arista, 2010).

La Secretaría de Educación Pública al respecto agrega que:

También se pretende que los alumnos reflexionen acerca del papel que ha desempeñado el individuo a lo largo de la historia. Todo esto no significa olvidar fechas, lugares o protagonistas de la historia, sino dar prioridad al estudio de los procesos más relevantes de la historia nacional y mundial, al tiempo que se estimula en los estudiantes la curiosidad por la disciplina y el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones para la comprensión del pasado (Secretaría de Educación Pública, 2006)

En últimas fechas se ha discutido mucho sobre cuál es la finalidad de la enseñanza de la Historia, que contenidos deben enseñarse y que actividades son idóneas para la enseñanza de ese contenido. Se pretende romper con los métodos tradicionales y formar en los adolescentes las competencias necesarias para integrarse en sociedad. Al respecto Fernando Sánchez Cabrera (2013), comenta que una de las principales funciones de la historia es la:

Formación de una conciencia histórica para la convivencia: Los alumnos a través de esta competencia desarrollan habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, valores y decisiones del pasado influyen en el presente y en el futuro de las sociedades y de la naturaleza. Fomenta el aprecio por la diversidad y el reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo (Sánchez, 2013).

Sin embargo, las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y su labor como formadora de ciudadanos aún no tienen repercusiones en el nivel escolar, la mayor parte de

estas reflexiones están en modelos de pedagogos, historiadores y sociólogos, pero pocas veces han sido tomadas en cuenta en la praxis.

Planteamiento del problema

La formación ciudadana es una prioridad en la Educación Media Superior, y la formación de esta se ha encargado principalmente a la enseñanza de la Historia. Si la finalidad histórica innegable de la enseñanza de esta disciplina ha sido formar ciudadanos, ahora más que nunca se hace necesario cumplir con esta finalidad, en un contexto en el cuál la sociedad ha ido perdiendo valores cívicos y conciencia social, en donde el individualismo impuesto por el modelo neoliberal ha fragmentado la cohesión social del mundo y específicamente de México.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior plantea como uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia, la formación de ciudadanos, de individuos críticos, con conciencia histórica y social, participantes del desarrollo social de su entorno, y propositivos ante las problemáticas del país.

Este planteamiento es, en teoría, el ideal a alcanzar o, como lo llama la Secretaria de Educación Pública, el horizonte perseguido. Los programas de Historia para Media Superior marcan una serie de desempeños y atributos que los alumnos deben desarrollar en la materia durante su estudio y que supuestamente deberían alcanzarse al finalizar el bachillerato. Así el perfil de egreso de la Educación Media Superior marca los resultados que deben obtenerse de la materia en los alumnos egresados.

Sin embargo, el perfil de egreso no se está alcanzando. Los jóvenes egresados de Educación Media Superior difícilmente logran la formación ciudadana. Gran parte del problema se lo debemos al presentismo, concepto usado por Hira de Gortari para referirse a esta costumbre de los adolescentes de pensar todo en función de su presente, no son capaces de analizar el pasado ni de imaginarse un futuro, todo su pensar está totalmente ligado a su presente. Por ello, muy difícilmente pueden pensar en las consecuencias a futuro de su actuar presente ni de revisar en su pasado las acciones que los llevaron a su situación actual.

Pero no todo el problema está centrado en los adolescentes y su perspectiva de la realidad. Además de ello, otro gran problema es el estilo de enseñanza de la Historia. Aunque se han hecho reflexiones sobre la manera de enseñar la materia y los resultados que debe generar su estudio, la realidad es que los docentes del área difícilmente llevan a cabo innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia. La mayoría de los profesores del área conservan un estilo de enseñanza tradicional en el que lo fundamental de la enseñanza de la Historia son los datos. Con ello el tipo de enseñanza sigue siendo memorístico y su evaluación depende aún de la aplicación de un examen que mida el grado de memorización de fechas, nombres y datos. Este tipo de enseñanza ha evitado que se cumplan los objetivos de formar ciudadanos entre los adolescentes.

En el caso específico del Colegio Cultural Plantel El Carmen, en su proyecto educativo institucional (Colegio Cultural, 2018), se plantean como objetivos en el perfil de egreso del Bachillerato General los mismos objetivos marcados por el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (SEP, 2008) “que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político..”. Sin embargo, los resultados no son los esperados por ninguno de los dos documentos. Salvo casos especiales, la mayoría de los egresados no logran el grado de formación ciudadana deseado.

Durante mi experiencia docente en esta institución a lo largo de más de 5 años se ha observado que los programas de estudio de las materias de Historia, vigentes hasta el año 2018, presentan una carga de contenidos bastante saturada, lo cual imposibilita la reflexión sobre los procesos históricos, las pocas horas que se asignan a esta materia no son suficientes para cubrir los requisitos del programa. Las actividades propuestas por los mismos programas no van enfocados al desarrollo de la formación ciudadana, pues van de la mano con la organización de los contenidos, además están fuera del contexto de los estudiantes quienes no son capaces de relacionarlas con su presente y por lo tanto no identifican en la materia algún aprendizaje significativo para ellos.

A diferencia de los programas vigentes hasta el 2018, los programas desarrollados a nivel estatal posteriores a ese año organizan los contenidos y proponen actividades más

acordes con la finalidad del área de sociales, sin embargo, aún queda pendiente sortear la problemática del presentismo, la saturada carga de contenidos, el poco tiempo otorgado a la semana para impartirla y superar la enseñanza tradicional memorística, razones por las que no se cumple con la formación de ciudadanos que se desea y que tanta falta le hace al país en el contexto actual.

Preguntas de investigación

¿Qué actividades pueden integrarse en una propuesta didáctica para favorecer la formación ciudadana en el Bachillerato General del Colegio Cultural Plantel El Carmen?

¿Qué resultados dará la aplicación de la propuesta didáctica en la formación ciudadana en el Bachillerato General del Colegio Cultural Plantel El Carmen?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Favorecer la formación ciudadana en los estudiantes de quinto semestre del Bachillerato General del Colegio Cultural Plantel El Carmen

Objetivos específicos

- Identificar los principales obstáculos para la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia
- Elaborar una propuesta didáctica cuya finalidad sea favorecer la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia para la materia de Historia socioeconómica de México
- Evaluar el desarrollo de la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia derivado de la aplicación de la propuesta didáctica.

Justificación

Es de gran importancia enfatizar en la formación de ciudadanos en el actual contexto socioeconómico y político mexicano. La descomposición social que vive el país en la actualidad, resultado de la aplicación de políticas neoliberales desde hace ya tres décadas ha provocado una crisis social en el país. Además de la implantación del individualismo neoliberal, la educación tecnócrata y utilitarista ha deshumanizado a la sociedad. El trabajo colaborativo, la empatía y la conciencia social se han dejado atrás en aras del progreso material que el neoliberalismo predica.

Una formación adecuada de ciudadanos permitiría a los individuos miembros de la sociedad mexicana asumirse una vez más como parte de una sociedad, permitiría la cooperación entre los individuos para la resolución de problemas comunes, fortalecería la participación ciudadana en los procesos de elección de autoridades y de igual manera en la presión social para ser escuchados y atendidos por sus representantes.

En el contexto actual marcado por el confinamiento impuesto por la pandemia de Covid-19, permitiría una mayor responsabilidad de todos los sectores sociales, la identificación de las deficiencias existentes en el país en cuanto a desarrollo y justicia social, marcadas por la desigualdad distribución de la riqueza y derivado de esa identificación, permitiría la participación “activa” de dichos ciudadanos en la transformación de la realidad del país. Los logros que una formación ciudadana integral podría traer al país son muchos y de diversos ámbitos, económicos, sociales, políticos incluso ambientales. La creación de un país mejor, con equidad y justicia social sería más palpable.

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL

1.1 Cátedra de Historia Iberoamericana

La enseñanza de la Historia es considerada de gran importancia a nivel internacional, su función como constructora de identidades y valores cívicos es bien sabida en todos los rincones del mundo. Por ello en diversas regiones es utilizada para estrechar lazos entre países e incluso para reducir o evitar conflictos, de la mano con la llamada educación para la paz.

Dada la importancia que se le da a la materia, en la región Iberoamericana se está realizando un proyecto que busca estrechar los lazos entre los países pertenecientes a esta región. Este proyecto se está trabajando desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que en 1993 nombró al proyecto “Armonización e innovación de la Enseñanza de la Historia en Iberoamérica” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2019), el cual busca mejorar la enseñanza de la Historia a nivel Medio en todos los países Iberoamericanos. El proyecto busca a partir de la implementación de una Cátedra de Historia Iberoamericana:

...desarrollar un espacio de comunicación, de reflexión y de intercambio en el ámbito de la comunidad académica, a partir del análisis, profundización y enseñanza de los temas y/o elementos comunes, se pretende: en primer lugar, aportar al conocimiento mutuo entre los países y, en segundo lugar, a la construcción de una identidad común como medio de contribuir a la integración regional. (OEI, 2019).

En este proyecto trabajaron desde 1993 especialistas iberoamericanos y europeos, realizando, en primer momento un análisis comparativo de los programas de enseñanza de la Historia a nivel Medio en todos los países iberoamericanos. Tras el análisis se propuso la incorporación de la Cátedra de Historia Iberoamericana en cada uno de los países miembros de la comunidad, además de ello se propone la capacitación de docentes y la comunicación con Universidades de cada uno de los países implicados para que se implemente el curso en

su ámbito nacional. La primera fase del proyecto se aplicó entre los años 2000 y 2002 (OEI, 2019)

Por el momento no he encontrado rastros de una segunda fase de este proyecto que sin duda alguna promete ser muy provechoso al ser aplicado de manera idónea. Hoy en día no existe una Cátedra de Historia Iberoamericana a nivel medio en México, lo cual sugiere que de algún modo el proyecto aún no se ha aterrizado en nuestro país. Aun así, la existencia del proyecto y lo que se quiere lograr con él, muestra la importancia que a nivel internacional se le da a la enseñanza de la Historia para la formación de Competencias ciudadanas, la importancia para formar ciudadanos ya no sólo de un país o entidad nacional sino ciudadanos pertenecientes a regiones multinacionales o ciudadanos del mundo.

1.2 La enseñanza de la Historia en el nivel Medio Superior en México: Un recorrido histórico en la construcción de la ciudadanía.

Desde los inicios de México como país independiente se observó la importancia de la instrucción y formación de ciudadanos debido al papel fundamental que desempeñaría el pueblo en las decisiones de la nueva nación. Esta idea de la importancia de instruir al pueblo en valores cívicos es heredada, como ya lo ha mencionado Zoraida Vázquez (2005), del liberalismo gaditano que, en la Constitución de 1812, instaba a la instrucción en deberes cívicos, nos muestra también que durante las primeras décadas del México independiente los distintos proyectos de nación veían la necesidad de formación ciudadana, desde los *Sentimientos de la Nación* de Morelos, hasta el gobierno liberal de Comonfort, pasando por las Bases Constitucionales del Imperio Mexicano de 1822 y los proyectos conservadores de distintos años, todos coincidían en la importancia de instruir ciudadanos (pp. 42-50).

Lima y Reynoso (2014), coinciden en el corte temporal que hace Josefina Zoraida Vázquez, asignando a este primer periodo, que comprende la primera mitad del siglo XIX, el nombre de *Construyendo la asignatura de Historia* pues identifican que en esas décadas se vio en la enseñanza de la Historia una oportunidad para la educación ciudadana tan necesaria para el país en ese momento (p. 43). Aunque ya se había identificado a la Historia como la asignatura que se encargaría de la formación ciudadana, el camino para la incorporación de ella en la enseñanza no fue nada fácil y tardó mucho tiempo.

Ya en 1822, Juan María Wenceslao Barquera “afirmaba que el conocimiento del derecho y de la historia son “las guías sublimes de la política”” (Zoraida, 2005, p.43). Sin embargo, no fue sino hasta finales de la década de los 50s que se implementó la enseñanza de la Historia como una asignatura, primero en 1856 en la Escuela Normal de Profesores y en 1857 ya en la educación básica (Zoraida, 2005, p.49). Aunque, coinciden también las autoras que hubo antes de esto intentos aislados por implementar la enseñanza de la Historia (Zoraida Vázquez, 2005, p. 48 y Lima y Reynoso, 2014, p. 43).

Para Lima y Reynoso (2014), el segundo periodo de la enseñanza de la Historia en México abarca de 1860 a 1920, el corte va desde el triunfo liberal hasta el fin del movimiento revolucionario que sin duda marca un cambio en la enseñanza de la materia (p.44). En este periodo se logró la inserción curricular de la Historia y fue vista como una asignatura de gran importancia para la construcción del modelo de nación que se tenía en esos años. Entrarán a discusión ya no la enseñanza de ella, sino la metodología, teorías pedagógicas, contenidos y recursos para ello (pp. 44-45). Incluso será escrita la *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y superiores de la República Mexicana* por Enrique Rébsamen quien mencionará “la importancia de comprender conceptos sociales, entre los que señala: constitución, emancipación, feudalismo, etc.; así como necesidad de conocer el método histórico y la importancia del uso de las fuentes en el aula; su consulta y confrontación” (Lima y Reynoso, 2014, p.45). Sin duda todo esto se logró gracias al apoyo gubernamental y a la organización de Congresos Nacionales de Instrucción Pública.

Para Zoraida (2005), entre 1860 y 1920 hay en realidad dos periodos, de hecho, el corte que ella hace es de 1857 a 1889 y otro de 1889 a 1917. El primero de estos dos periodos se caracteriza por la confianza que tiene el régimen liberal en la educación y concretamente en la Historia para la formación de ciudadanos con las características que requería en ese momento el país. El duro golpe que representó para México la derrota en la Guerra contra Estados Unidos y que significó además de la pérdida de más de la mitad de territorio nacional una gran afrenta en la dignidad de los mexicanos de ese tiempo, hizo reflexionar sobre la urgente necesidad de inculcar amor y pertenencia a la patria entre sus ciudadanos, pues culpaban por la derrota a la falta de amor patrio y sentido de pertenencia a la nación, idea con la que estoy de acuerdo.

Tanto liberales como conservadores entendieron la necesidad de la formación de ciudadanos como urgente para el país y en la enseñanza de la Historia el mejor instrumento para ello. Así cada uno de los dos grupos comenzó a preocuparse por la construcción de discursos históricos, obras en que cada uno de los dos bandos resaltó a héroes afines a su ideología, tanto la importancia de los personajes como de los periodos históricos era distinto para cada bando, incluso el momento histórico del origen de la Nación mexicana era distinto para ambos grupos. Pero aún con las diferencias ideológicas que tenían y que ambos expresaban en sus distintos relatos históricos, algo era importante y necesario para ambos bandos: la enseñanza de la Historia para la formación de ciudadanos.

El partido triunfante fue el liberal, por ello, fue su visión de la Historia la que terminó por imponerse y con ella sus héroes, su origen y sus ideales nacionales. Una vez establecido el discurso histórico triunfante la preocupación fue hacerla llegar a la población. Comienza entonces una producción de textos históricos con fines escolares y siempre buscando mostrar a los alumnos los valores patrios, obligaciones ciudadanas y derechos civiles que debían defender. Entre los más destacados autores de ese momento se encuentran Luís Pérez Verdía cuya principal obra es *Compendio de la Historia de México desde sus primeros tiempos hasta la caída del Segundo Imperio* y Guillermo Prieto con *Lecciones de Historia patria*. Este último mostraba la finalidad intencionada de la enseñanza de la Historia:

Exaltar el sentimiento de amor a la patria, enaltecer a sus hombres eminentes por sus virtudes, señalar los escollos en que puede tropezar su marcha y alumbrar el camino que la eleve a la prosperidad y a la gloria, tales han sido los objetos de mi *Compendio*, porque estoy persuadido que la enseñanza de la Historia debe ser *intencional*, es decir, conducir al educando por el camino del bien, conforme con la libertad y las instituciones del país... identificando con amor y con entusiasmo con la ,madre patria para hacer de su prosperidad la religión de su espíritu y de su honra, como su patrimonio personal, hasta decir con el poeta del indio: “La mía es la más bella y la más amada de las patrias (citado en Zoraida, 2005, p. 91)

El texto de Guillermo Prieto resume claramente la intención de la enseñanza de la Historia en ese momento, intención para la cual historiadores, pedagogos y gobierno unieron esfuerzos en aras de formar una nación.

El siguiente periodo en que divide Josefina Zoraida Vázquez abarca de 1889 a 1917 y este periodo se caracteriza sobre todo por las discusiones de los Congresos Nacionales de Instrucción. Una vez establecida la importancia de la enseñanza de la Historia en la formación de ciudadanos, tan necesaria en esos días para México, y tras triunfar la visión liberal de la Historia que será la que se enseñe con sus héroes y valores morales, ahora el tema de discusión será la unificación de las distintas visiones de los historiadores. Si bien era la visión liberal la triunfadora, cada autor hacia énfasis en algún periodo o personaje específico, por ello, en estos congresos “la preocupación fundamental (...) fue trabajar para lograr la uniformidad de la enseñanza en toda la República con el fin de dar la misma formación a todos los niños mexicanos y se pudieran formar ciudadanos cumplidos, que respondieran a los mismos ideales” (Zoraida, 2005, p. 111). Así en estos congresos se decidió qué debía enseñarse y cómo debían hacerlo en todo el país.

De lo más destacado de este periodo está la disputa entre dos formas de enseñar la Historia, por un lado, continuar con la Historia exaltada de patriotismo y que en algunos casos incluso era modificada a conveniencia de la lección que se buscaba enseñar, o, por otro lado, una Historia si bien con fines de formar ciudadanos que amen a su patria, pero sin alterar los sucesos y con herramientas pedagógicas suficientes. Enrique Rébsamen que, dada su formación pedagógica pugnaba por la segunda opción, la consagró en la *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia*, la cual fue duramente criticada por Guillermo Prieto quien prefería la primera opción de enseñanza de la Historia, que además era poco pedagógica.

En esta etapa la enseñanza de la Historia cobra gran relevancia, el Congreso en 1891 la declara de gran importancia para la formación cívica, en 1897 se aumenta a 6 horas semanales la enseñanza de la Historia patria en la Preparatoria y, además de ello para 1907 se ofrecían cursos complementarios sobre Historia patria (Zoraida, 2005, pp. 114-116). Durante este periodo proliferaron los libros de texto que apoyaban la enseñanza de la Historia con la visión de construir ciudadanos que amaran a México, entre los que destacan *Catecismo de Historia patria* y *Elementos de Historia patria* de Justo Sierra. Lo anterior es muestra del apoyo gubernamental a la enseñanza de la Historia en busca de la formación de ciudadanos, tema central para la idea de nación unida y ordenada que llevará al progreso buscado por el porfiriato.

Posterior a la Revolución mexicana que vino a irrumpir en el proyecto porfirista la finalidad de la enseñanza de la Historia seguía siendo la formación de ciudadanos, aunque ahora se le agregaban a este ciudadano los ideales revolucionarios (los permitidos por el gobierno). Además, la Historia enseñada posterior a la Revolución comenzó a cargarse de un toque indigenista, resultado también de la Revolución y los deseos de insertar a la población indígena en la cultura nacional. Por ello se enfatizó en las figuras de indígenas como Cuauhtémoc y Cuitláhuac y la valentía con que habían actuado durante la conquista (Zoraida, 2005, pp. 182-185).

En cuanto a los contenidos de la materia, continuaba la pugna entre un modelo que exacerbaba el nacionalismo y otro que se preocupaba más por la pedagogía y una historia más objetiva. Pero en esta ocasión no era sólo la decisión de los historiadores mexicanos el aplicar uno u otro modelo, pues, “México había adquirido el compromiso de revisar los textos y la enseñanza de la Historia al suscribir las decisiones de la VII Conferencia Internacional de Americanistas de Montevideo (1932)” (Zoraida, 2005, p.186). Podemos intuir que en esta conferencia se buscaba disminuir el riesgo de un nacionalismo destructivo que pusiera en riesgo la paz regional. Preocupación fundamentada si tomamos en cuenta el desarrollo que tendrá el fascismo en Europa en esa misma década.

A pesar de lo anterior, la enseñanza de historia entre 1920 y 1940 siguió una tendencia marcadamente nacionalista, que a pesar de sus diferentes interpretaciones de la Historia (el hispanista y el indigenista), tenían como fin último la unidad nacional, el fortalecimiento de la identidad mexicana y la formación de ciudadanos que amaran al país.

En este periodo el país está pasando por un proceso de institucionalización, la revolución se institucionaliza y con ello muchos otros aspectos en el país. La enseñanza de la Historia no es la excepción a este proceso. Durante este proceso se llevó a cabo una revisión de los contenidos de la materia, identificando con ello problemas en los programas como la carga excesiva de contenidos, el uso de lenguaje muy especializado en los libros de historia que dificultaba el entendimiento de los alumnos, entre otros problemas. Como resultado de ese análisis se propuso la reducción de los contenidos, la vinculación entre la Historia Universal y la de México, la vinculación de esta disciplina con otras materias e incluso, debido al panamericanismo surgido del frente común que hicieron los Estados Americanos

durante la Segunda Guerra Mundial se propuso incluir temas que tratarán sobre Historia de América o una materia exclusiva sobre ello (Lima y Reynoso, 2014, p. 45).

Para las décadas de los 50s y 60s las recomendaciones iban orientadas a dejar atrás la enseñanza de la Historia como enseñanza de “personajes, fechas y lugares” (Lima y Reynoso, 2014, p . 46), por una enseñanza que pudiera desarrollar en el educando determinada actitud frente a los problemas y fenómenos nacionales e internacionales. Incluso se definió el momento en que debía iniciar la enseñanza de la Historia y se propuso su articulación.

En ese periodo además se buscó la unidad nacional, derivado de los conflictos existentes en el ámbito internacional se dio mayor importancia al civismo, dejando atrás los conflictos entre las posturas hispanista e indigenista se buscó una enseñanza de la Historia que uniera ambas posturas y tomará en cuenta tanto la herencia hispánica como la indígena para la formación de la Nación mexicana. La intención era buena, pero den la práctica resultaría muy difícil convencer a ambas posturas de ceder cada una en favor de la unidad como lo menciona Zoraida (2005, pp. 241-284)

Así desde décadas atrás se buscó resolver problemas que aún hoy siguen presentes en los programas de estudio y en la práctica docente.

1.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Con la finalidad de reestructurar y dar una identidad a la educación media superior en México se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta reforma es propuesta tras un análisis de los distintos subsistemas de educación media superior en México, llevada a cabo por la Dirección General de Bachillerato. En dicho análisis se identificaron algunos problemas que son resumidos en el Acuerdo 442 de la siguiente manera: “hoy tenemos un panorama carente de criterios que proporcionen orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo que tendrá la mayor expansión y crecimiento en los próximos años” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p.1). A partir de este diagnóstico se busca organizar y modernizar a la Educación Media Superior.

En 2007 la Dirección General de Bachillerato conforme a lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, inicia la ejecución de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), como parte del plan para mejorar la calidad en ese nivel educativo. Es en el Acuerdo 442 que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato y se justifica su establecimiento de la siguiente forma:

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3. “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9 “Elevar la calidad educativa”, Estrategia 9.3 establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. (SEP, 2008, p.1)

De ese modo se echó a andar el cambio que se juzgó necesario para la educación en ese momento, así se propone en el Plan Sectorial de Educación 2017 lo siguiente:

Que en congruencia con lo anterior el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 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”, numeral 1.6 señala que es necesario alcanzar los acuerdos indispensables entre los distintos subsistemas y con las instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior. (SEP, 2008, p.1)

A partir del 2009 se inicia la aplicación de los cambios que la RIEMS había propuesto. En ese ciclo escolar estos cambios son aplicados en todos los subsistemas de educación media

superior en las modalidades escolarizada y mixta. Con ello se aplican varias modificaciones, entre las que se encuentran:

La adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013).

De este modo se inserta en el discurso oficial de las políticas educativas el enfoque educativo basado en competencias dejando atrás, al menos en la teoría, la enseñanza memorística y tradicional cargada de contenidos de la que ya nos hemos referido anteriormente.

La RIEMS plantea 4 ejes para lograr los objetivos trazados, el primero de estos cuatro ejes es la implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; el segundo es la Definición y regulación de las modalidades de oferta; el tercero son los Mecanismos de gestión y el cuarto es la Certificación complementaria de Sistema Nacional de Bachillerato.

El eje que a nosotros importa por ser parte del tema central de este trabajo es el primero de los cuatro. La implementación de un Marco Curricular Común que permita la comunicación entre las distintas modalidades de educación media superior existente en México. El Marco Curricular Común define estándares compartidos por todo el Sistema Nacional de Bachillerato permitiendo al alumno transitar de uno a otro subsistema sin que esto repercuta en su proceso formativo. El MCC está conformado por desempeños terminales, competencias genéricas y disciplinarias básicas que describen el perfil de egreso del alumno en todo el SNB. De estas competencias trataremos en los siguientes apartados.

1.3.1 Las Competencias Genéricas y su relación con la enseñanza de la Historia

Como ya lo hemos mencionado, en el intento de dotar a la Educación Media Superior de una identidad la Dirección General de Bachillerato se preocupó por buscar alguna estrategia que pudiera “solucionar el problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio” (SEP, 2008-1, p. 30). Para ello se plantearon tres posibles soluciones: establecer desempeños finales compartidos que debieran alcanzar todos los egresados de bachillerato, dotar de un tronco común idéntico a todas las modalidades y subsistemas y la última definir un conjunto de materias obligatorias en todos los subsistemas (SEP, 2008, p. 30).

De esas opciones la que se consideró más viable fue la primera, pues ella permitiría acordar cuáles son las características que debía poseer el egresado de Educación Media Superior sin importar el subsistema en el que haya cursado. Así se discutió sobre cuáles debían ser estos desempeños comunes a todo egresado, resultando de ello una lista, a las cuales se nombró *competencias*. El concepto de competencia permite “...superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros” (SEP, 2008, p. 31).

En el Acuerdo 442, la Secretaría de Educación Pública, establece que entiende por competencia, tomando como referencia a dos instancias, la ANUIES y la OCDE. El concepto de competencia para la OCDE según cita en el documento referido es: “Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (Citado en SEP, 2008, p. 31). Para la ANUIES una competencia se define como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general

(competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio). (Citado en: SEP, 2008, p. 31)

Como podemos observar para ambas instancias el concepto de *competencia* engloba muchas cosas, destaca que en ellas se puedan observar además de conocimiento, habilidades y actitudes, la capacidad de responder a demandas de un contexto en particular y la movilización de recursos psicosociales. En la definición de la ANUIES es de gran importancia observar que las competencias se deben desarrollar para *satisfacer plenamente las exigencias sociales*, dentro de las cuales podemos incluir definitivamente las exigencias cívicas. Otro punto importante de lo dicho por la ANUIES es la gradualidad de las competencias durante el proceso educativo y su evaluación. Y cómo punto muy importante es que éstas se dividen en un principio en *genéricas* y *específicas*, siendo las primeras de formación general y las segundas de un área del conocimiento en especial, por ejemplo, la Historia.

Para el caso de México en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, la RIEMS decidió que se organizarán las competencias en tres conjuntos: genéricas, disciplinares y profesionales, pudiendo las dos últimas ser básicas o extendidas según el grado de complejidad.

La RIEMS entiende como *Competencias genéricas* “las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida” (SEP, 2008, p. 34). Podemos considerar como parte de la formación ciudadana el *comprender el mundo e influir en él, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social y política a lo largo de su vida*, por ello vemos a la formación ciudadana como parte muy importante de lo que el Marco Curricular Común quiere desarrollar en los estudiantes de la Educación Media Superior.

Aunque la transversalidad, que es otra de las cualidades asignadas a las competencias genéricas, refiere que éstas no son exclusivas de un campo específico del saber y que, por lo tanto, se pueden desarrollar en cualquiera de ellos, creemos que la Historia es el campo ideal

para la formación de competencias ciudadanas. Los ejes transversales que ha definido la RIEMS en el MCC son: Autorregulación y cuidado de si, Comunicación, Pensamiento crítico, Aprendizaje autónomo, Trabajo en equipo y Competencias cívicas y éticas (SEP, 2008, p. 44).

Podemos observar que en el último eje transversal están explícitas las *Competencias cívicas y éticas* y aunque en el diagrama expuesto en el Acuerdo 442 se encuentran además de los 6 ejes transversales, las 10 disciplinas que son comunes a la mayoría de los subsistemas de SNB en las que se deben desarrollar las competencias disciplinares, es de destacar que en el orden de aparición de estas disciplinas la Historia se encuentra al final de la lista junto a las disciplinas de Geografía política y Economía y política (Diagrama III 1.5 en: SEP, 2008, p. 44). Esto es relevante ya que el orden de las disciplinas muestra una relación con el orden de los ejes transversales. Por ejemplo, el eje de comunicación se encuentra en la segunda posición de los ejes transversales, mientras que las disciplinas de español y Lenguas extranjeras también se encuentran en la segunda posición dentro de la lista de disciplinas. Por ello podemos relacionar directamente a la Historia con el eje de Competencias cívicas y éticas.

Una vez establecida la relación entre la Historia y el eje transversal de Competencias cívicas y éticas, es necesario identificar cuáles son esas competencias a las que nos referimos como parte de ese eje transversal. Estas se encuentran especificadas en el Acuerdo 444 publicado por la SEP en 2008.

En este acuerdo se mencionan un total de 11 competencias genéricas, distribuidas en los 6 ejes transversales que ya hemos mencionado con anterioridad, sin embargo, en este acuerdo el nombre de algunos ejes transversales se modifica un poco. Tal es el caso del sexto eje transversal que en el Acuerdo 442 era nombrado como *Competencias cívicas y éticas*, en el Acuerdo 444 es mencionado como *Participa con responsabilidad en la sociedad* y engloba dentro a las competencias 9, 10 y 11, que son respectivamente: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (SEP, 2008a. pp. 4-5).

A su vez, cada competencia íntegra dentro a un grupo de atributos ordenados de manera progresiva. La competencia 9. *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*, tiene como atributos los siguientes: Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos; Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad; Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos; Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad; Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado; Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente (SEP, 2008a, pp. 4-5).

La competencia 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales*, tiene como atributos: Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación; Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio; Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional (SEP, 2008a, p. 5).

Mientras que la competencia 11. *Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables*, engloba los siguientes atributos: Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional; Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente; Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente (SEP, 2008a, p. 5).

Con estas tres competencias y sus atributos dentro del MCC, la RIEMS pretende el desarrollo de valores cívicos y éticos en los jóvenes que cursan la Educación Media Superior. Si la relación que hemos establecido, con base en el Diagrama III 1.5 del Acuerdo 442, entre los ejes transversales y las disciplinas mencionadas es correcto, entonces es la Historia la

disciplina encargada principalmente del desarrollo de estas competencias, a las cuales el mismo acuerdo llama competencias cívicas y éticas. Pero la participación de la Historia en las competencias no queda sólo hasta aquí, pues la Historia a su vez se ve apoyada de otro tipo de competencias para la construcción de ciudadanos. Estas competencias son las llamadas Competencias específicas, que son las comunes a un área específica del conocimiento y de las cuales trataremos en el siguiente apartado.

1.3.2 Las Competencias Disciplinarias de las Ciencias Sociales

Al igual que en el caso de las Competencias Genéricas, la RIEMS tomó como modelo a seguir para la conformación de las Competencias Disciplinarias las experiencias de otros países, principalmente miembros de la Comunidad Europea. Además de ello incorporó algunos aspectos de la organización disciplinar que asignó la UNAM a sus escuelas de Educación Media Superior y así pudo concretar lo que entendía como Competencias disciplinarias (SEP, 2008, pp. 35-37). En el Acuerdo 442 expresa lo siguiente:

Los casos citados reconocen que las disciplinas son categorías que cargan con importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinarias implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinarias se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual. (SEP, 2008, p. 38).

De esta forma se estructuran las finalidades disciplinarias a modo de competencias, cambiando de una visión tradicional en la que las disciplinas eran sólo contenidos que debían ser aprendidos y memorizados para la resolución de un examen de conocimiento que definía la calificación del estudiante a las disciplinas que dotan a los alumnos de conocimientos,

pero, además, de habilidades y destrezas para desempeñarse en distintos contextos de su entorno.

Para la RIEMS “Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.” (SEP, 2008a, p. 5). Esta definición la publican en el Acuerdo 444, mismo que ya es propio y exclusivo de las competencias, logrando con ello determinar lo que dichas competencias piden de cada área.

A su vez, las competencias disciplinares se dividen en dos, las básicas y las extendidas y son específicas para un área determinada del conocimiento. Sobre las competencias básicas el Acuerdo 444 dice: “Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato.” (SEP, 2008a, p. 4). Estas están organizadas en los siguientes campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias experimentales, Comunicación y Ciencias Sociales, encontrando dentro de este último campo disciplinar a la Historia.

Si bien en las Competencias Genéricas hemos encontrado una relación entre la Historia y la formación de Competencias cívicas y éticas, en las competencias disciplinares esta relación es bastante explícita, ya que al consultar el Acuerdo 444 en lo referente a estas versa lo siguiente:

Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás. (SEP, 2008a, p. 7).

Podemos observar que habla explícitamente de formar ciudadanos, con la característica de ser reflexivos y participativos, además de tener una perspectiva plural y democrática y otros aspectos muy importantes para el quehacer de un ciudadano. Dentro de estas competencias encontramos las siguientes:

- Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
- Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
- Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
- Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
- Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
- Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
- Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
- Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto. (SEP, 2008a, p. 7)

Mientras tanto las competencias disciplinares extendidas “son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS. Estas competencias se definirán al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares”. (SEP, 2008a, p.8).

La otra modalidad de Competencias disciplinares es la de Competencias extendidas, estas se entienden como “las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS. Estas competencias se definirán al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares.” (SEP, 2008a, p. 8). Entendemos entonces que la diferencia entre las extendidas y las básicas es que las segundas son comunes al área de Ciencias Sociales en cualquier subsistema, mientras que las segundas son válidas y distintas para cada subsistema por separado y dependiendo de los objetivos particulares de cada uno. Además de ello las competencias extendidas reforzarán el grado de desempeño alcanzado en alguna otra competencia, ya sea genérica o disciplinar básica, ampliando y profundizando el alcance de estas últimas.

Por lo anterior, en el Acuerdo 444 no se definen las competencias disciplinares extendidas, ya que éstas son específicas para cada subsistema. El acuerdo que las define para el subsistema de Bachilleratos generales es el Acuerdo 486 y que a su vez las deja como referente para la construcción y adopción propia de cada subsistema. En este acuerdo se define a las competencias disciplinares extendidas de la siguiente forma:

...a las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior. Estas competencias se definirán al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares (SEP, 2009, p.2).

Como observamos esta definición resume las cualidades que se le habían atribuido a estas competencias en el Acuerdo 444 y reitera su especificidad a cada subsistema. Por otro lado, en el Acuerdo 486 se aclara un poco más sobre la razón de ser de estas competencias en el siguiente párrafo:

Las competencias disciplinares extendidas implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica y, en consecuencia, tienen una función propedéutica en la medida que prepararán a los

estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior. (SEP, 2009, p.2).

De este modo se da la función propedéutica para preparar a los alumnos al ingreso del nivel superior, lo cual no había sido aclarado en documentos anteriores y que nos permite entonces comprender los contextos en los que será necesario utilizarlas. En el área de Ciencias Sociales para el Bachillerato General las competencias disciplinares extendidas son las siguientes:

- Asume un comportamiento ético sustentado en principios de filosofía, para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en diferentes escenarios sociales.
- Argumenta las repercusiones de los procesos y cambios políticos, económicos y sociales que han dado lugar al entorno socioeconómico actual.
- Propone soluciones a problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva, creando conciencia de la importancia que tiene el equilibrio en la relación ser humano-naturaleza.
- Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.
- Participa en la construcción de su comunidad, propiciando la interacción entre los individuos que la conforman, en el marco de la interculturalidad.
- Valora y promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad a partir del conocimiento de su contribución para fundamentar la identidad del México de hoy.
- Aplica principios y estrategias de administración y economía, de acuerdo con los objetivos y metas de su proyecto de vida.
- Propone alternativas de solución a problemas de convivencia de acuerdo con la naturaleza propia del ser humano y su contexto ideológico, político y jurídico. (SEP, 2009, p.4)

Si observamos detenidamente la construcción de cada una de las ocho competencias disciplinares extendidas podemos percatarnos de que efectivamente cada una va orientada a desarrollar un desempeño específico en alguna de las Ciencias Sociales, economía, filosofía,

política entre otras. Esto no quiere decir que en la enseñanza de la Historia no se pueda utilizar a menos que se esté formando a adolescentes que van a esa área específica del conocimiento, ya que todas pueden ser desarrolladas desde los contenidos temáticos de esta disciplina en Educación Media Superior. Por el contrario, el papel reforzador que juega es de suma importancia.

1.4 El Colegio Cultural

El Colegio Cultural es una institución de educación privada con casi 30 años de experiencia. Al corporativo lo integran tres planteles: Plantel 1 “Centro”, Plantel 2 “Santiago” y Plantel 3 “El Carmen”. En el plantel “Centro” se imparten los niveles de educación secundaria y bachillerato, dentro del plantel “Santiago” sólo se imparte bachillerato, mientras que en el plantel “El Carmen” se imparte educación primaria, secundaria y bachillerato, siendo este plantel el más grande y con menor tiempo de existencia, además de que las instalaciones son las más propicias para la enseñanza en comparación con los dos primeros planteles. Evidentemente, el plantel El Carmen resulta ser también el más poblado de los tres planteles, debido a los tres niveles educativos y al número de grupos por grado.

En el nivel bachillerato, la matrícula de alumnos por grupo es variada, generalmente disminuyendo el número de alumnos conforme se avanza a los grados superiores, de modo que, por lo general, los tres grupos de primer grado llegan a tener 50 alumnos o un poco más, para el segundo grado, generalmente, el número de alumnos disminuye un poco, teniendo menos de 50 alumnos cada grupo, ya en el tercer grado llegan a tener 40 o un poco menos de alumnos por grupo. Esta situación, sin embargo, se vio afectada por la deserción general causada por la pandemia en las instituciones de educación privada, reduciendo los grupos de segundo y tercero a menos de 40 alumnos, mientras que en primer grado, la reducción provocó que sólo se abrieran dos grupos.

1.4.1 La enseñanza de la Historia en Colegio Cultural Plantel El Carmen

En el caso específico del Colegio Cultural Plantel El Carmen, en su proyecto educativo institucional (Colegio Cultural, 2018), se plantean como objetivos en el perfil de egreso del Bachillerato General los mismos objetivos establecidos por el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (SEP, 2008) “que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político..”. Sin embargo, los resultados no son los esperados por ninguno de los dos documentos. Una gran parte de los egresados no logran el grado de formación ciudadana deseado.

Durante 8 años de experiencia docente en varias instituciones, y específicamente en esta institución a lo largo de más de 5 años he identificado algunos obstáculos que dificultan la formación ciudadana en los jóvenes egresados del nivel bachillerato. Entre estos obstáculos puedo mencionar los siguientes: 1) los programas de estudio de las materias de Historia presentan una carga de contenidos bastante saturada, lo cual imposibilita la reflexión sobre los procesos históricos, 2) la organización de contenidos y las actividades propuestas por estos programas no van enfocados a la formación ciudadana, pues prestan más atención a cumplir con los contenidos, además están fuera del contexto de los estudiantes quienes no son capaces de relacionadas con su presente y por lo tanto no hay en la materia un aprendizaje significativo para ellos, 3) las pocas horas que se asignan a esta materia no son suficientes para cubrir los requisitos del programa.

Los programas de estudio vigentes hasta el 2018 para el subsistema de Bachillerato General Estatal, al que se encuentra integrado el bachillerato del Colegio Cultural, eran los siguientes: Introducción a las Ciencias Sociales e Historia Regional para el primer grado, Historia de México y Estructura Socioeconómica de México para segundo grado, Historia Universal y México en el contexto Universal para tercer grado. La cantidad de temas y datos que debían cumplirse en cada unidad temática era tanta que los alumnos difícilmente tenían el tiempo suficiente para reflexionar sobre alguno de los procesos históricos revisados y profundizar sobre el impacto de este en su contexto actual.

Estos programas organizaban sus contenidos en 3 unidades temáticas cada una, generalmente organizadas en tres ámbitos: económico, político y social. Por lo que cada unidad revisaba el mismo tema, pero en el ámbito correspondiente a esa unidad, lo cual provocaba una fragmentación del proceso histórico revisado, que generaba confusión en los alumnos, impidiendo la comprensión del tiempo histórico e incluso del espacio histórico. Además de la organización de contenidos, las actividades propuestas y el enfoque sugerido para trabajar los temas, estaban orientados a conocer y comprender los sucesos históricos revisados, pero en lo general no se prestaban para un análisis profundo del suceso y el impacto de este en el contexto de los alumnos, por lo que se dificultaba más el combate al “presentismo” del que ya hemos hablado con anterioridad.

Por último, la cantidad de horas semanales destinadas a las materias de Historia y Ciencias Sociales en general, son reducidas, sobre todo si se les compara con las materias de ciencias exactas o ciencias naturales, áreas del conocimiento que importan más en el sistema tecnócrata implantado a raíz del neoliberalismo, en el que el utilitarismo ordena que los conocimientos enfocados a la producción son más importantes que aquellos orientados al desarrollo humano y social. Desde la organización del programa de estudios, la cantidad de horas asignadas a las ciencias sociales son apenas la mitad de las asignadas a las materias de las otras áreas, generalmente establecidas en 4 horas semanales. En el contexto específico del Colegio Cultural (aunque no exclusivamente en él, ya que esto lo he observado en otros centros educativos también), la cantidad de horas se reduce a 3 semanales, para dar mayor peso a las demás áreas.

Esta cantidad reducida de horas clase, aunado a la gran carga de contenido y las actividades extraescolares con las que se tiene que cumplir en la práctica, provocan un deficiente aprendizaje y sobre todo, un espacio escasísimo para la reflexión y el abordaje crítico de los procesos históricos. La organización de los contenidos y las actividades poco ligadas al contexto de los alumnos, de lo que ya hemos hablado en párrafos anteriores hacen muy difícil la tarea asignada a la enseñanza de la Historia, la de formar ciudadanos.

Frente al panorama descrito hasta el momento, se hace necesario mencionar aspectos positivos que se implementan dentro de la institución educativa mencionada, que han permitido sortear de cierto modo los obstáculos mencionados con anterioridad y han dado

paso a la reflexión sobre esta problemática. En el Colegio Cultural hay una tradición de revisión constante de sus resultados, orientada por la preocupación de la calidad que ofrece en sus servicios. Esto lleva a la institución educativa a estar en constante capacitación, tanto en lo administrativo, como en lo académico, preocupándose por la calidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de sus profesores. Con bastante frecuencia buscan cursos para capacitar y actualizar a su planta docente y mantenerse a la vanguardia.

Esta constante búsqueda de la mejora dentro de la institución ha llevado a la creación de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que, sostenido por su visión, misión y filosofía claramente establecida, está orientada al logro de metas en un tiempo determinado. El PEI de la institución tiene como uno de sus propósitos, egresar del nivel bachillerato a jóvenes críticos, participes de su sociedad y de la transformación de esta. Consientes de las problemáticas descritas con anterioridad, relacionadas con la carga de contenidos, el tipo de actividades y organización de los programas de estudio y de la escasa carga horaria que se le asigna a las materias del área de sociales, la dirección académica del bachillerato ha permitido que los profesores organicen en trabajo colegiado los contenidos, las metodologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, respetando siempre el eje conductor de los programas, desde mi ingreso a la institución en 2015 y hasta antes de la cuarentena establecida por la pandemia de Covid-19, que por el contexto de educación a distancia tuvo que ajustarse a lineamientos especiales.

Derivado de la experiencia como docente en este contexto, que ha permitido la identificación de las problemáticas anteriormente descrita y del deseo de cumplir con la tarea de formar ciudadanos a través de la enseñanza de la Historia, es que se ha llegado a esta reflexión.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es la Historia?

La Historia ha estado entre nosotros desde hace mucho tiempo, ha acompañado al hombre durante muchos siglos en los que ha tenido diferentes propósitos, diferentes métodos e incluso diferentes significados. Explicar lo que es la Historia nos obliga a relatar lo que ha sido en distintas épocas para distintas personas. Nos obliga a viajar a través de ella hasta su origen etimológico, que es, al mismo tiempo, su origen como relato.

El origen etimológico de la palabra historia es, en efecto, el origen de la Historia. Esta palabra es de origen griego (*ιστορία*), y es justamente en Grecia en donde es utilizada por primera vez para describir el relato de sucesos en los que interviene el hombre. El significado de la palabra *ιστορία* en griego es narrar, describir o explicar (Sánchez Jaramillo, 2005), aunque para otros autores la palabra puede significar indagar o investigar, y es ese el sentido que le da Heródoto (430-480 a.C.), quien utiliza el término por primera vez para nombrar al texto derivado de sus investigaciones realizadas mientras recorría parte del Mediterráneo. Dichas investigaciones son nombradas por él como Historia, por ello es considerado por muchos como el padre de la Historia (Raga Rosaleny, 2007).

Si bien el significado de Historia para Heródoto era “investigación”, no ha sido el único significado que se le ha dado. Desde la época antigua hasta nuestros días a la Historia se le han conferido varios significados. Aún en la época antigua en Roma, Cicerón decía de ella que: “La Historia es testimonio del tiempo, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, reflejo de la antigüedad” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), es de notar que el significado que le da Cicerón tiene que ver con la función de Maestra de vida que se le asigna en ese tiempo y que muchos aún al día de hoy le siguen confirmando. Para Gibbon: “La Historia es, en efecto, poco más que el registro de los crímenes, locuras y adversidades de la humanidad” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), esta visión de la Historia parece no ser muy positiva al caracterizarlo con crímenes, locuras y adversidades,

al punto de negar, a mi parecer, la felicidad de la que también ha sido participe el hombre. Sin embargo, muestra el objeto de estudio de la disciplina: la humanidad.

Es momento pues de acercarnos a significados más contemporáneos y que explican de mejor manera la función actual de la Historia. Para Bloch, por ejemplo, “La Historia es la ciencia de los hombres en el tiempo” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), en ésta definición podemos observar ya una cualidad científica y una categoría de análisis que será de suma importancia, a saber, el tiempo, lo cual no es casual si tomamos en cuenta que Marc Bloch es parte de la escuela de los Anales, para quienes la Historia tiene tres tiempos que permiten observar cambios y continuidades en el devenir del hombre. Ortega y Gasset nos dicen que: “La misión de la Historia es hacernos verosímiles los otros hombres” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), con lo que el aspecto de la realidad y la veracidad comienzan a hacerse presentes dentro de la Historia. Poco a poco nos vamos acercando a la compleja definición actual de la Historia.

La definición de Sánchez-Albornoz: “La Historia es la ciencia de los ‘porqués’” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), contribuye al igual que las anteriores con otra función importante de la Historia, la de explicar los porqués de las cosas, del pasado y del presente mismo. Koselleck la considera una “categoría trascendental que reúne las condiciones de una historia posible con las de su conocimiento” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), con lo cual muestra la subjetividad que el historiador imprime en su relato histórico, siempre visto con los ojos de su contexto presente. Para Mendieta, la “Historia no se efectúa en el tiempo sino a través del tiempo” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), este autor nos recuerda que la Historia no son sucesos aislados, sino procesos dinámicos que a través del tiempo se van formando, modificando o desvaneciendo. Por último, Klever, nos dice que es “el estudio científico de cómo los pueblos, a través del tiempo, han encarado [sus dilemas] y las consecuencias de los [mismos]” (citado en Raga Rosaleny, 2007, p. 212), una aportación más, el estudio de los pueblos y la causalidad para explicar el presente a partir del pasado.

Con todo lo expuesto hasta el momento podría aventurarme a formar una definición de lo que para mí es la Historia, sin embargo, me parece una osadía de mi parte querer definirla habiendo quien ya hizo este análisis más concienzudamente y con mucha mayor

autoridad académica, y con ello han logrado esclarecer su significado. Braudel por ejemplo nos dice que "la historia es una dialéctica de la duración; por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social, y por tanto del pasado; y también, por tanto, del presente, ambos inseparables" (citado en Pereyra Carlos, 1980, p. 25).

2.2 Didáctica de la Historia: Las categorías históricas en el proceso de aprendizaje de la historia.

En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante. La Historia es, más que la maestra de la vida como la definiera Cicerón, un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente. Vivimos en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad.

La Historia es una disciplina con categorías de análisis bien definidas, como son la temporalidad, especialidad y multicausalidad que le permite ligar el pasado del hombre a los problemas actuales de su contexto. Por ello la Historia puede ayudar a la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, a partir de recursos didácticos que utilicen el análisis de cada una de las diferentes categorías históricas y le haga consciente de su historicidad y del impacto que tiene en el devenir del hombre.

Para poder hablar de la didáctica de la Historia y de la utilización de las categorías históricas en su proceso de aprendizaje es necesario primero definir cuáles son los objetivos didácticos de la misma. Prats y Santacana (1998), definen cuatro objetivos didácticos de la Historia y los organizan de la siguiente manera:

- Objetivo primero: Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Objetivo segundo: Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- Objetivo tercero: Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado

- Objetivo cuarto: Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido. (párrafo 38)

El primero de los objetivos está relacionado con la temporalidad, esta categoría histórica busca el desarrollo en los alumnos de la habilidad de organizar el hecho histórico en el tiempo, poder ubicarlos antes o después de otro hecho histórico, comprender y realizar cortes temporales en la Historia para la mejor comprensión de los fenómenos sociales. Para ello la Historia se ayuda de la periodización, que son los cortes temporales que la disciplina histórica hace del tiempo para separar y distinguir una etapa con características específicas de otra que se le diferencia.

Nos apoyaremos de nuevo en Prats y Santacana (1998), para explicar el primer objetivo didáctico de la historia, el cual explican: “Para comprender los hechos y situarlos en su contexto es necesario saber ubicar unos pocos acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas adecuadas mediante el uso de líneas u otras representaciones gráficas” (párrafo 40). Así pues, podemos entender que, la temporalidad se puede desarrollar gracias a la utilización de líneas de tiempo y otros organizadores gráficos que permitan al alumno observar el orden temporal de los sucesos históricos. Por otro lado, nos dicen los autores referidos que no basta para la contextualización con la ubicación temporal, pues además de ello, los alumnos deberán comprender las relaciones de los hechos representados por ejemplo en una línea de tiempo. Por ello continúan explicando:

Por otra parte, las acciones ocurridas en el tiempo nunca pueden explicarse de forma aislada. Los alumnos y alumnas deberían saber demostrar, haciendo referencia a narraciones del pasado, que las acciones tienen consecuencias. Además, es preciso también demostrar que se es consciente de una serie de cambios en un período de tiempo. Ello pasa por contextualizar históricamente los hechos. Para poderlos contextualizar deberán considerarse los rasgos de las formaciones sociales. (Prats y Santacana, 1998, párrafo 41).

De este modo los alumnos podrán comprender la relación entre los sucesos representados en esa línea de tiempo. Sin embargo, es preciso agregar aquí la multicausalidad

para una mejor explicación del hecho histórico y una mejor contextualización. Por ello, Prats y Santacana explican:

Tampoco es posible contextualizar el pasado sin comprender que los acontecimientos históricos tienen, generalmente, más de una causa y diversas consecuencias. Así mismo, que tanto unas como las otras son de naturaleza muy diferente, y, por ello, en el momento de explicar problemas históricos, hay que saber situar algunas causas y consecuencias en orden de importancia. (Prats y Santacana, 1998, párrafo 43).

El segundo de los objetivos didácticos importantes es comprender la diversidad de opiniones y puntos de vista para el análisis del pasado. Los alumnos deberán ser capaces de reaccionar ante los sucesos históricos del pasado, hacer narraciones de ellos y emitir comentarios sobre ellos. A este efecto Prats y Santacana comentan:

En segundo lugar, que lleguen a reconocer que puede haber más de una versión sobre un acontecimiento histórico e identificar las distintas versiones existentes de un acontecimiento. Hay que reconocer que las descripciones del pasado a menudo son diferentes por razones igualmente válidas en una versión o en las otras. En etapas más avanzadas de su vida escolar, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de comprender algunas razones generales que explican la diversidad de las versiones sobre el pasado (1998, párrafo 49).

Los historiadores comprendemos la causa de los distintos enfoques de análisis de un hecho histórico, ya que la narración histórica siempre va cargada de la subjetividad del narrador, que imprime en ella su sentir, su tiempo histórico y su carga ideológica. Los alumnos deben ser capaces de comprender esas diferencias en la interpretación de los hechos históricos y aceptar que todas son igual de válidas si se toma en cuenta la postura desde la cual se analiza.

El tercer objetivo didáctico es comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Que el historiador posee varias herramientas para obtener información de diversas fuentes y que por ello mismo la

evaluación de esas fuentes y la información que de ellas se obtiene también es diversa. Para comprender de mejor manera esto citaremos a Prats y Santacana sobre este punto:

Este importante objetivo de la enseñanza de la Historia hace referencia a como se obtiene los datos que sirven para construir la explicación histórica. Para alcanzarlo, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de extraer información a partir de una fuente histórica seleccionada por el profesor. Posteriormente, y a medida que sus destrezas aumentan, los estudiantes deberían saber adquirir información histórica a través de fuentes diversas que contienen más información de la necesaria y que deben ser valoradas y criticadas, según los procedimientos habituales que los historiadores emplean en la crítica de fuentes. (Prats y Santacana, 1998, párrafo 53).

Además de ello es de suma importancia un análisis crítico de las fuentes, con esto el alumno podrá identificar las fuentes que sean más adecuadas para una línea de investigación específica, aunado a esto, se debe desarrollar la habilidad de trabajar con fuentes mutiladas y con otros tantos problemas.

El cuarto objetivo didáctico es transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido para esto los alumnos deben saber utilizar medios y materiales adecuados al tema que se intenta transmitir. Escoger los materiales pertinentes para la exposición histórica va desde saber elegir los mapas, diagramas, informes, dibujos u otros recursos que se tengan a la mano y sean pertinentes con el tema abordado. Una vez más Prats y Santacana nos explican cuál es la forma correcta de lograr este objetivo:

- Exponer correctamente una investigación histórica relevante, omitiendo el material superfluo.
- Seleccionar la información relevante a fin de realizar una exposición completa, precisa, equilibrada, haciendo uso de algunas de las convenciones de la comunicación histórica.
- Sintetizar una serie de informaciones complejas y dispares sobre un problema histórico a fin de elaborar una explicación coherente y equilibrada.

- Estructurar información compleja de una forma apropiada a fin de defender una argumentación analítica, coherente y equilibrada sobre un problema histórico.
- Estructurar información compleja de los métodos más apropiados para defender una exposición analítica, coherente y apropiada sobre problemas históricos sustanciales, demostrando que se es consciente de la existencia de enfoques alternativos. (Prats y Santacana, 1998, párrafo 58).

Siguiendo estos puntos el alumno logrará el cuarto objetivo didáctico y podrá, además de tener una mejor comprensión del proceso histórico, transmitir lo aprendido para socializar el conocimiento y reforzar el de sus compañeros e incluso el propio conocimiento sobre el hecho histórico.

Estos son los cuatro objetivos didácticos que Prats y Santacana definen y a los cuales seguiremos en esta investigación pues a nuestro parecer logran el desarrollo del conocimiento histórico y la integración de las categorías de análisis histórico.

2.3 La historiografía en la enseñanza de la Historia.

En el proceso de enseñanza de la Historia existen varias problemáticas, de entre ellas una de las más recurrentes es la enseñanza tradicional, la memorización de fechas y sucesos sobre todo de carácter político, vacíos de contextualización y valor real para los alumnos. Esto además de resultar inútil para su utilización en la vida cotidiana de los alumnos, no hace más que vacunar (coloquialmente dicho), a los estudiantes contra la Historia, pues les hace creer que la Historia son sólo sucesos de gente "importante" encumbrada por una u otra acción y por lo tanto la aleja de la conciencia histórica al no ver en estos personajes nada en común con su persona. Esta forma de enseñar la disciplina está ligada a formas de hacer Historia tradicional que ya ha sido cuestionada desde hace más de un siglo por los profesionales de la Historia, por lo que se han desarrollado otros enfoques de análisis histórico que tras realizar una crítica al enfoque tradicional, han propuesto nuevas formas de hacer Historia, tanto investigación como escritura.

Algunos de estos enfoques han permitido que se deje atrás la Historia de bronce, de los poderosos o de las grandes guerras y en lugar de ello se vea hacia grupos ignorados, las clases bajas, la mujer, las minorías etcétera. Además de la diversidad de objetos de estudio, esto ha llevado a una diversidad de explicaciones sobre un mismo hecho histórico, lo cual al historiador no le parece extraño, dado que cada enfoque analiza de forma distinta al mismo hecho histórico. Sin embargo, esta diversidad de enfoques resulta conflictiva al momento de llevar ese conocimiento histórico al aula, pues a los alumnos, no familiarizados con estos enfoques podría parecerles que nada de la Historia es real, sino que todo es completamente relativo. Por esto es necesario que el alumno comprenda el quehacer del historiador, sus métodos de investigación, su praxis y su teoría, es necesario entonces hacer uso para ello de la Historiografía.

Es necesario comenzar por explicar qué entendemos por Historiografía y para tal efecto nos apoyaremos de Josefina Zoraida Vázquez (1978), para quien la Historiografía es “el relato de esos hechos, la Historia narrada, ..., es decir, Historia escrita” (p. 9). Esta explicación hace ver el término muy sencillo, la Historiografía como simplemente la Historia escrita. Incluso en su origen etimológico coincide con Zoraida, pues literalmente significa el registro de la Historia. Es aquí en donde el término se vuelve complejo, pues habíamos dicho ya que desde hace más de un siglo se comenzaron a desarrollar enfoques distintos de la Historia y con ello se desarrollan de la misma manera formas distintas de escribir la Historia.

El término Historiografía hace alusión a la manera en que se escribe la historia, la cual ha variado con el tiempo. Así, podemos decir que en la Edad antigua había una forma propia de esa época de registrar los hechos históricos, en la Edad media hay otra forma distinta y así en cada una de las épocas en que se ha periodizado el tiempo histórico. Sin embargo, en el último siglo han aparecido nuevas formas de registrar la Historia, que conviven todas en el mismo tiempo histórico y que se dedican cada una de ellas a analizar los hechos históricos desde un enfoque propio y distinto a los demás. Con esto podemos decir que la Historiografía no es únicamente el registro de la Historia, sino, además de ello, la forma en que se registra la Historia, las bases teóricas tomadas en cuenta para el análisis y registro de un hecho en particular. La historiografía es la praxis del historiador, conjugando en sí mismo la teoría, metodología y los resultados del quehacer histórico.

Después de aclarar lo que entendemos por Historiografía, es necesario explicar la importancia de ella para la realización de este trabajo. Si la Historiografía es la praxis del historiador, ¿Será pertinente su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula? La respuesta se puede observar en la práctica de enseñanza de otras disciplinas, como las ciencias naturales, o ¿Acaso no se enseña el método científico en estas disciplinas? ¿No se utiliza el laboratorio en la química o la física? La respuesta a ambas interrogantes es a todas luces un sí definitivo. Entonces ¿Por qué no habría de utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia a la Historiografía?

Hacer uso de la Historiografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia dotaría al docente de herramientas muy útiles para explicar los procesos históricos y al alumnado le permitiría formarse un pensamiento crítico y reflexivo sobre esos procesos. Miralles, Molina y Ortuño (2011), explican más sobre la importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia diciendo “la Historia debe enseñarse como una forma de obtener conocimiento... Ello da legitimidad a que se conozca la Historiografía” (p. 10). Como ya hemos mencionado con anterioridad la Historiografía en los últimos años ha tenido diversos enfoques, con lo cual un mismo hecho puede tener diversas explicaciones de causalidad, que harían del conocimiento histórico algo relativo. Miralles, Molina y Ortuño (2011), identifican esto como un problema a la hora de enseñar un hecho histórico en particular dentro del aula y mencionan:

Esto lleva a enfrentarse a los profesores de historia a la situación incómoda de justificar ante los alumnos cómo un mismo hecho presenta explicaciones divergentes sobre su repercusión y causalidad en función del historiador ¿Cómo justificar pues un conocimiento científico que aparenta ser relativo? ¿Podemos considerar válida una enseñanza que difiere siempre en función del color con el que se analizan los hechos históricos? De nuevo es necesario recurrir a la teoría que subyace en la selección de los hechos históricos y en el modo de tratarlos (metodología), que permiten la explicación y permiten la existencia y docencia de la disciplina. (p. 10).

Incluso identifican estos mismos autores un problema que va más allá del conflicto de comprensión de un hecho histórico dentro del aula, pues el problema no se queda en el

aparente relativismo, sino que el problema podría llevarnos a la inutilidad de la enseñanza de la Historia como lo explican a continuación:

Si no existe una explicación de por qué pueden diferir tales explicaciones, si no entendemos desde que postulados y de qué manera se ha llegado a tales formulaciones, si no analizamos cómo se genera el conocimiento histórico estamos perdiendo la batalla del valor social de la historia. Al fin y al cabo, esa pluralidad de ideas unidas a la rigurosidad que impregna la obtención de la información por cada una de ellas es lo que faculta enriquecer la disciplina y conseguir que responda a las necesidades sociales que demandan la presencia de la historia en las aulas. (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p. 10)

Es por esto por lo que la Historiografía se hace de suma importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y con ello para este trabajo, por lo cual nosotros utilizaremos para lograr los objetivos de la presente investigación a la Historiografía, en particular la corriente historiográfica de la Historia del Tiempo presente.

2.3.1 La corriente historiográfica del Tiempo Presente en la formación ciudadana

La corriente historiográfica del Tiempo presente es una corriente relativamente nueva que como su nombre lo dice trata del análisis de la Historia del Tiempo presente, algo un tanto complejo, pues, si en el análisis de los hechos históricos se pretende que el historiador se aleje del hecho para que el análisis sea lo menos relativo posible, la idea de la Historia del Tiempo presente dificulta aún más ese alejamiento del historiador de los fenómenos estudiados. Pero ¿Qué es la Historia del Tiempo presente? y ¿Cómo analiza a la historia?

Para comprender más sobre este enfoque Miralles, Molina y Ortuño nos dicen: “Este nuevo enfoque analiza un presente prolongado, trata el presente bajo la categoría de *presente continuo*, con la finalidad de arrostrar con mayores fundamentos el futuro” (2011, p.106). Con esto podemos observar que, si bien la Historia presente es el análisis de la Historia actual, sus resultados van enfocados en la repercusión de estos en el futuro. Ahora queda revisar

cómo se usa esta categoría de análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, para lo cual seguiremos una vez más a Miralles, Molina y Ortuño (2011), quienes dicen que:

La escritura de esta historia necesitará de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, del acercamiento a la amplia y diversa cantidad de fuentes existentes, de las aportaciones del resto de ciencias sociales y de las humanidades. En consecuencia, con este enfoque, algunos historiadores sugieren que se inicie el diálogo con la *prospectiva*, como ya lo ha hecho la sociología. (p. 106)

Esta nueva corriente no se salva, sin embargo, de algunos peligros, tal es el caso del excesivo presentismo, problema que es muy común en los jóvenes de hoy en día puesto que en su cotidianeidad a ellos no les interesa el pasado y no suelen preocuparse por el futuro. La memoria de los jóvenes es una memoria corta en el que sólo figura su tiempo presente. A esto Miralles, Molina y Ortuño (2011), nos comentan: “No hay que olvidar que, para la mayoría del alumnado de educación Primaria, y también de Secundaria, el tiempo que tiene presente en su mente es un tiempo total, corto, que comprende a la vez el pasado, el presente y el futuro personalmente experimentado.” (p. 106). Por ello es muy importante enseñarle al alumno a organizar su tiempo de forma que se puedan distanciar de su presente para el análisis histórico del mismo.

Aún con los peligros que pudiera traer el uso de la Historiografía del Tiempo presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus aportes desde la didáctica son de gran importancia. A tal efecto Miralles, Molina y Ortuño (2011), nos mencionan: “No obstante, desde el punto de vista didáctico, el tiempo presente es un recurso útil que se emplea en trabajos sobre la Historia familiar, buceando en la memoria familiar con la finalidad de comparar el presente inmediato y el pasado reciente.” (p.106). Esta comparación es de gran utilidad para mostrar al alumno que el tiempo histórico es cambiante, que las condiciones socioeconómicas y políticas no son constantes ni inamovibles y por lo tanto ellos pueden influir en él cambio o la continuidad de dichas condiciones.

En cuanto a los materiales y recursos de que se sirve la Historiografía del Tiempo presente en la didáctica de la Historia, Miralles, Molina y Ortuño (2011), nos recomiendan lo siguiente:

Partiendo de la realidad personal del alumnado es posible recordar hasta 3 generaciones con el recurso del testimonio oral y la fuente iconográfica: entrevistas a padres y abuelos, recopilación de viejos álbumes de fotografías familiares, archivos de memoria a los que el alumnado puede preguntar sobre la condición humana en esos años pasados vividos por sus familiares directos. (p. 107).

Por todo lo anterior es que la Historiografía del Tiempo presente es importante para la construcción de la propuesta didáctica que se plantea como objetivo de esta investigación. Lo importante aquí es hacer al alumno consciente de su historicidad y cómo tal ser histórico del impacto de sus decisiones en la sociedad.

2.4 ¿Qué es la Formación Ciudadana?

Dar respuesta a esta pregunta es un tanto complejo, aunque hace referencia a la formación de ciudadanos, es decir, a individuos que tienen la calidad legal de ciudadanos, definir lo que significa ser ciudadano se torna difícil, ya que sus características cambian con el paso del tiempo, incluso con el espacio geográfico en el que se le estudie. Así, resulta muy distinto la concepción de ciudadano en la democracia de la Grecia antigua, con las concepciones que en la actualidad se tienen en otras partes del mundo.

En México, por ejemplo, la calidad de ciudadano también se ha transformado a través del tiempo, en investigaciones anteriores (Arroyo, 2015), hemos identificado que, en el siglo XIX, durante la Primera República Federal, en el Estado de Puebla, la independencia económica permitía tal calidad, por lo que los empleados, jornaleros y demás individuos que dependieran económicamente de otras personas no podían ejercer su derecho a votar o ser votados. Otras características como el saber leer o escribir también permitían participar en comicios secundarios o generales, de lo contrario, al no saber leer o escribir sólo podían participar en las elecciones primarias. Estas condiciones estuvieron presentes a lo largo de todo el siglo, con algunos cambios durante el porfiriato. Estas características condicionaban el ejercicio de la ciudadanía.

¿Pero que entendemos nosotros por ciudadanía? El concepto de ciudadanía es más complejo de definir, pues su significado se ha modificado con el paso de los años, la

ciudadanía es la condición de ser ciudadano. Para aclarar lo que entendemos hoy por este concepto nos ayudaremos de Francisco Lizcano (2012), para quien estos términos “comparten su referencia a colectividades generadoras de sentimientos de pertenencia entre sus integrantes, lo que sin duda está vinculado con su común procedencia etimológica: la palabra latina civitas, de donde, a su vez, procede el vocablo español ciudad”.

Entonces, un ciudadano para nosotros es aquel que pertenece a una colectividad, que vive, se relaciona y se siente identificado y vinculado a esa colectividad, misma que no se reduce a una ciudad, ni a un país, puesto que, con el avance tecnológico y los procesos globalizadores, el vínculo es ahora a través de una red de comunicación que nos permite relacionarnos y convivir con gente de todo el planeta, por ello este ciudadano actual borra las barreras político-administrativas y se concibe como ciudadano del mundo y como tal ejerce su ciudadanía global. Sin embargo, para poder ejercer esa ciudadanía debe ser preparado, debe, a partir de la educación, ser competente para ello.

Para Joan Pagés y Antoni Santisteban (2010), la competencia ciudadana es “esta aptitud que hace al ciudadano ilustrado”. Pero ¿A qué se refieren estos autores con ilustrado? Es así como ellos han llamado a la definición que hace Loeffel (2009), de la competencia ciudadana, pues para él es “una aptitud a juzgar, a partir del conocimiento de instituciones políticas, pero también de valores: libertad, igualdad, justicia, solidaridad, dignidad”. Y esta definición la complementan con la que hace Pitkin, en la que comenta que la competencia ciudadana es el “desarrollo del pensamiento social, (...) debería permitir al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa” (citado en Pagés, 2009, p.149).

En Chile, país en el que desde el año 1999 se ha tomado muy en serio la formación ciudadana, Muñoz, Torres y Aravena (2019), se dieron a la tarea de distinguir los referentes teóricos alrededor de la formación ciudadana. Al enfrentarse al mismo problema de complejidad de los conceptos, debido a las distintas interpretaciones de varios autores,

mencionaron los aportes de varios de ellos, de los cuales retomaré algunos como ejemplo. Una de las concepciones que mencionan en este texto es el de ciudadanía como “titularidad de ciertos derechos, en especial, los que habilitan para la participación política” (p. 199), esta concepción se limita a la calidad legal de ciudadanía, que da derechos, por ejemplo, al voto, cumpliendo con ciertos requisitos como lo son la mayoría de edad o no estar privados de estos derechos por cuestiones judiciales. De modo que esta concepción es la más simple y por desgracia, la que más arraigada se encuentra en nuestro contexto, en el que se cree que ser ciudadano es sólo poseer una identificación oficial y acudir a votar cada periodo electoral.

Otra de las concepciones revisadas por estos autores es la de “la ciudadanía como una condición otorgada a aquellos miembros de una comunidad que poseen igualdad en cuanto a derechos y deberes” (Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 199), en la que, se identifican tres grupos de derechos: civiles, políticos y sociales. A estos derechos, agregan como un aporte más actual, aquellos relacionados con la calidad de vida, el medio ambiente y la sustentabilidad. Otras concepciones como las de Kerr y Dewey (citados en Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 200), identifican la relación de la ciudadanía con las competencias ciudadanas a través de la educación.

De esta relación existente entre la educación y la ciudadanía, llegamos a la concepción de formación ciudadana que estos autores consideran como una ampliación del concepto de Educación cívica, necesaria para mostrar la “complejidad de formar ciudadanas y ciudadanos a partir de las necesidades de la sociedad” (Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 201). Así, el Ministerio de educación chileno se refiere a la Formación ciudadana como:

(...) proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la

libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas. (citados en Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 201).

De este modo, la Formación ciudadana se entiende no sólo como un conjunto de conocimientos que deben ser transmitidos a los estudiantes, sino que, también son tomados en cuenta habilidades y actitudes que estos deben desarrollar para insertarse, participar y modificar la realidad social a la que pertenecen. De los conocimientos:

contempla que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre los principios de la democracia, el Estado y sus instituciones, los poderes del Estado, el gobierno, el Estado y la sociedad civil, así como estudiar sobre los Derechos Humanos como fundamento para las sociedades democráticas. (Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 202).

De las habilidades se espera:

promover la capacidad de leer y escuchar comprensivamente la información pública, manejo de habilidades comunicativas para el fortalecimiento del diálogo abierto ante las visiones y creencias diversas, reflexión crítica acerca de la realidad, organización y realización de tareas en grupos e identificación análisis de problemas del entorno y sus posibles soluciones. (Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 202).

Mientras que, de las actitudes, se espera que “los estudiantes se responsabilicen de sus propias acciones, manifiesten confianza en sí mismos, sean honestos, empáticos, tolerantes, respetuosos de la diversidad, se comprometan con la sociedad y valoren la convivencia social pacífica.” (Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 202).

De lo anterior podemos decir que, no basta con ser ciudadano constituido legalmente, sino que, debe ejercer la ciudadanía, pero debe ser competente para ejercerla de la mejor manera. En este punto la formación ciudadana integra no solo el saber, sino también, el saber

hacer y el saber ser. Para Joan Pagés, la formación ciudadana es aquella que “ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagés, 2002, p. 258). El concepto de formación ciudadana presente en Pagés está muy influenciado por la Teoría Crítica, “...que se centra en el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la realidad social, así como en una educación para la transformación de esta, es decir, en la formación de un ciudadano crítico y orientado a la participación” (citado en González y Luna, 2018, p.70).

Además de ello identifica como parte de la formación ciudadana el:

...preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Pagés, 2002, p. 258).

Joan Pagés además señala que la formación ciudadana es un aspecto importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, a partir de la adecuada relación que guardan estas con la formación ciudadana, lo cual comenta de la siguiente manera:

...la opción por el desarrollo del pensamiento crítico y la reconstrucción social es la que mejor puede prepararlos para participar en la vida política democrática de sus comunidades y del mundo. Y, además, es la que facilita una mejor relación entre educación cívica y enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Pagés, 2005, p. 45).

A lo largo de su trayectoria académica, Joan Pagés ha trabajado con la formación de ciudadanos como parte de las tareas de las Ciencias sociales y de la Historia en particular. Estos trabajos han tenido una diversidad de intereses, mismos que pueden servir de referencia para identificar lo que significa formación ciudadana para él. La justicia social, el desarrollo

del pensamiento crítico en los alumnos, la formación política, la ciudadanía global, la capacitación para una participación “activa” de los alumnos en la sociedad, entre otros, han sido los temas desarrollados por Pagés, y muestran a grosso modo los puntos importantes que conforman para él la formación ciudadana.

Gonzales y Luna (2018), describen los marcos de referencia que influyen el pensamiento de Pagés, identificando al Marxismo como uno de ellos, y en particular a la Escuela de Frankfurt, por lo que, las relaciones sociales y los procesos de comunicación que se dan entre las personas juegan un papel muy importante para comprender a la sociedad. Y comentan que “entiende que las personas pueden construir procesos de emancipación personal y social, en los que la educación juega un papel relevante. En este sentido, identificar las ideologías presentes en los discursos y prácticas sociales es un eje central de su trabajo.” (p. 68).

Para formar ciudadanos entre los estudiantes, se hace necesario identificar la carga ideológica de cada uno de ellos, esto se logra a partir del análisis de su discurso y de la coherencia de este con su acción en la vida cotidiana. Por ello, el profesor debe realizar un trabajo investigación de esa carga ideológica de sus alumnos y a partir de ella orientar las acciones y actividades en el aula para obtener resultados idóneos. Gonzales y Luna lo describen así:

Asumir una perspectiva investigativa de la realidad social y su práctica, supone identificar y comprender la conexión y tensión que existen entre el pensamiento y la acción de las personas, reconoce el trasfondo ideológico que guía la praxis social y, en este contexto, plantea propuestas para mejorar el desarrollo del pensamiento social y crítico de los estudiantes. (2018, p. 69).

Pagés establece una estrecha relación entre la formación ciudadana y la conciencia histórica, por lo que, ambos enfoques están presentes de forma complementaria durante todos los aportes que realiza, con el paso del tiempo ha modificado la forma de organizar el análisis de la formación ciudadana, mostraremos aquí tres ejemplos de esa organización y los

describiremos brevemente. En el primero de ellos, Pagés (2003), retoma el trabajo de Gagnon y Pagé realizado en Canadá en 1999, en el que, debido a la complejidad de definir a la ciudadanía, a la cuál consideran “multidimensional, con múltiples ramificaciones debidas a la propia complejidad y que, por ello, raramente se aborda desde una perspectiva que cubra el conjunto de sus aspectos.” (p. 4), organizan en cuatro componentes interrelacionados entre sí, un cuadro conceptual de ciudadanía del que resulta lo siguiente:

1. La identidad nacional, es decir el conjunto de características de la identidad colectiva de una comunidad política a la que todos los ciudadanos son invitados o incitados a pertenecer. Entienden que esta identidad se forma a través de la cultura cívica, la cultura social, el patrimonio (que incluye naturaleza, historia, culturas, lenguas patrimoniales y producciones culturales) y el patriotismo.
2. Las pertenencias cultural, social y supranacional que se refieren al hecho que cualquier ciudadano puede definirse en relación con una o varias pertenencias en el seno de su sociedad. Señalan como variables de este componente los polos de pertenencia y la importancia relativa de la diversidad.
3. El régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias. Incluyen como variables los propios derechos y los programas y medidas para llevarlos a la práctica.
4. La participación política y civil, es decir las acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno de la sociedad de la que es ciudadano. Las variables que incluyen en este componente son los dominios de la participación, las competencias requeridas y los deberes y las responsabilidades. (Pagés, 2003, p. 4).

Por otra parte, retoma de Jensen el concepto de consciencia histórica que plasma en *Youth and History* en el año 2000, del cual dice:

“Hoy, se define la consciencia histórica en términos de interconexión de interpretaciones del pasado no sólo con la comprensión del presente sino igualmente con la concepción de aspiraciones referidas al futuro. Es importante notar que este

mecanismo de interconexión funciona en los dos sentidos. En efecto, las interpretaciones del pasado son susceptibles de influir sobre la percepción que se tienen del presente y del futuro, pero puede también que la comprensión del presente y del futuro tenga incidencia sobre la manera en que se interpreta el pasado” (citado en Pagés, 2003, p. 6).

Pagés y Santisteban realizan posteriormente una *Propuesta conceptual para la investigación en la educación para la ciudadanía*, en esta, tras una revisión de varios autores y trabajos de investigación realizados en la Unión Europea, elaboran un modelo conceptual para indagar los conocimientos de los alumnos sobre la educación ciudadana. En este modelo, organizan la propuesta conceptual en cinco bloques, quedando de la siguiente manera: “1. La pluralidad y la organización social. 2. La definición de ciudadanía. 3. Los sistemas políticos: estructura y proceso político. 4. La cultura política como cultura democrática. 5. La cultura cívica para la intervención social” (2011, p.11). Cada uno de los bloques integran un grupo de conceptos que permite su análisis.

En el primer bloque, correspondiente a la Pluralidad, se integran los conceptos de: diferencia (diversidad/desigualdad), convivencia, organización (poder). En el segundo bloque, correspondiente a la definición de ciudadanía, se integran los conceptos de: libertad, igualdad, solidaridad, justicia. Identidad / alteridad. En el tercer bloque, correspondiente a los sistemas políticos, se integran los conceptos de: soberanía, sistemas de gobierno, estructura y proceso político. El cuarto bloque, que corresponde a la cultura política, los conceptos que la integran son: socialización, ideología, cambio político, opinión pública, acción política. Mientras que en el quinto bloque, referente a la cultura cívica, la integran los conceptos de: racionalidad, responsabilidad, pensamiento crítico, resolución de conflictos. Esta propuesta fue elaborada con la finalidad de identificar el grado de conocimiento que los alumnos tenían de los conceptos claves de la educación ciudadana para, a partir de ello, experimentar con la elaboración de propuestas didácticas con base en los contenidos de los programas existentes.

Además de los marcos conceptuales aportados, Joan Pagés también define las habilidades en las que se concreta la aportación de las ciencias sociales a la formación ciudadana, enlistándolas de la siguiente manera:

- a) Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,
- b) Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,
- c) Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica,
- d) Trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales –del pasado, del presente y del futuro – permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social,
- e) Aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,
- f) Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,
- g) Aprender cómo se elaboran los discursos, aprender a relativizar y a verificar los argumentos de los demás,
- h) Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas (citado en González y Luna, 2018, p.71).

Estas son las habilidades que los alumnos deben manejar como resultado de la aplicación de la formación ciudadana a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por ello, estas habilidades nos sirven de marco de referencia para la actual investigación, que se realizó a partir de la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior, específicamente en la materia de Historia socioeconómica de México, impartida para el tercer grado de bachillerato.

2.4.1 Importancia de la Formación Ciudadana para una convivencia social

Como hemos revisado en el apartado anterior, la Formación ciudadana va enfocada a preparar a los alumnos para vivir en sociedad, a insertarse en ella y ser capaces de incidir y transformarla. La Formación ciudadana no sólo prepara a individuos para vivir en las colectividades, sino que, los prepara para convivir dentro de ellas, una convivencia guiada por valores tales como libertad, igualdad, justicia, solidaridad, dignidad, que permite a estos individuos el desarrollo pleno, respetando su libertad y la de los demás, viendo en condiciones de igualdad en derechos y obligaciones a sus conciudadanos, velando en todo momento por la justicia, solidarizándose con los problemas de los otros y de la sociedad en general en un marco de dignidad para todos sus miembros.

A estos valores se agregan conceptos más complejos, como la justicia social, el pensamiento crítico, la formación política, la ciudadanía global, la capacitación para una participación “activa” de estos individuos dentro de la sociedad. Permitiendo con ellos una comprensión más amplia de los procesos sociales, identificando la importancia de la igualdad y justicia social para una convivencia pacífica, el desarrollo del pensamiento crítico para poder identificar las problemáticas existentes en la sociedad y proponer soluciones a ellas. La formación ciudadana ayuda a fortalecer el sentido de identidad de los individuos, sentirse parte de una colectividad como lo es la ciudad en donde vive, trabajando entonces con el conjunto de la sociedad para resolver los problemas de ese lugar del que es parte, pero, al mismo tiempo desarrolla su sentido de pertenencia a colectividades más grandes cada vez, como lo es la nación e incluso el planeta entero, por lo que se responsabiliza no sólo con su lugar de residencia, sino con el bienestar de un país y del globo entero, logrando de ese modo el desarrollo de una ciudadanía global.

La formación política como parte de la formación ciudadana, es un concepto igual de importante para la convivencia en sociedad. Pagés menciona que “Hablar de y enseñar política en la escuela es hablar y enseñar la democracia. Es conseguir que los jóvenes entiendan que la convivencia democrática es, hoy por hoy, la mejor convivencia posible para garantizar el cumplimiento eficaz de los derechos humanos” (2015, p. 2). Una tarea

de la formación ciudadana es enseñar la democracia como la forma más eficaz de la política, en donde todos los individuos gocen de la libertad para expresarse, de determinar su propio destino y de ser partícipes de las decisiones importantes para su entorno social.

Pagés nos invita a recordar, que la enseñanza de la política como parte de la formación ciudadana es tan importante como saber leer y sumar, ya que todos pasan por la escuela, lo que se enseñe a los niños y jóvenes repercutirá en las decisiones futuras (2015). Hay una expresión muy usada, al menos en nuestro contexto, en la que se intenta responsabilizar a los jóvenes del futuro, “ustedes son el futuro de México”, expresión que incluso se ha tomado por varios de estos jóvenes a manera de burla, utilizándola en redes sociales o en pláticas cotidianas para mostrar el poco interés que prestan a sus responsabilidades futuras. Sin embargo, aunque suene trillado, debemos tomar con seriedad esa expresión, no tanto los jóvenes, como si los adultos, sobre todo aquellos que tenemos la responsabilidad de formar a esos jóvenes. Pues efectivamente, de la formación que se les dé ahora dependen las decisiones importantes para la sociedad del futuro.

El compromiso social es otro de los aspectos que la formación ciudadana ayuda a desarrollar en los alumnos, este compromiso les permitirá responsabilizarse de sus acciones, tomar medidas para incidir positivamente en la sociedad, ser parte de la discusión de los problemas relevantes para el país y aportar ideas para la solución de esos problemas. Bravo con respecto a este compromiso social, menciona que:

Crear espacios para la discusión y el análisis de los grandes temas del presente que permitan desarrollar en los alumnos y alumnas conciencia histórica, capacidad de plantear y argumentar sus ideas y opiniones, de matizar con el otro y reconocerlo como un igual, de actuar en función de lo que piensa y siente. [...] la memoria y la identidad como claves orientadoras para el desarrollo de la capacidad para analizar los relatos y evidencias de distintos contextos sociales, comprender la complejidad de los procesos colectivos y fundamentar opiniones personales sobre lo que ocurre en el mundo; son la base de la construcción de una propuesta de enseñanza de la historia y

las ciencias sociales para una formación ciudadana que promueve la participación y el compromiso social (citado en González y Luna, 2018, p.71).

La Formación ciudadana como hemos dejado en claro, es de suma importancia para la convivencia en sociedad, tanto por los valores que soportan esta educación, como por las concepciones teóricas de las que se sirve para el análisis de la sociedad, “la educación familiariza a los estudiantes con las instituciones democráticas, potencia la participación política, las virtudes públicas y su accionar en sociedad, e influye positivamente en su sentido cívico y en los significados que estos construyen sobre la política” (Muñoz, Torres y Aravena, 2019, p. 200). La formación en política, justicia social, pensamiento crítico, ciudadanía global y Derechos Humanos, como parte integral de la formación ciudadana, prepara a los alumnos para convivir en la sociedad, identificarse dentro de ella, desarrollar su sentido de pertenencia a esta y responsabilizarse de su actuar y de sus decisiones con respecto a ella, pensando en la alteridad, empatizando con ella y, por lo tanto, conviviendo en armonía, paz y tolerancia.

2.5 La propuesta didáctica para la formación ciudadana

La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo de investigación tiene como bases a la Formación Ciudadana desde el enfoque propuesto por Pagés y a la corriente historiográfica de la Historia del Tiempo Presente. La relación que guardan ambos permitieron la construcción de una propuesta didáctica centrada en los problemas sociales existentes en el entorno actual de los alumnos, a partir de los cuales se estudio la Historia de las últimas décadas del siglo XX, llevando a cabo así lo que la Historia del tiempo presente llama “presente continuo”.

Esta propuesta fue construida para la materia de Historia Socioeconómica de México, y trabajada en las primeras dos unidades temáticas de las tres que conforman el curso. Estas unidades temáticas fueron elegidas por la pertinencia de los temas contenidos en ella, que permitirían acoplarse a los dos pilares teóricos sobre los que descansa nuestra propuesta. En la primera unidad de esta materia, los temas a tratar se relacionan con los movimientos

sociales y la organización de la sociedad civil en México a partir de la década de los 50's del siglo pasado. En la segunda unidad, los temas tratan problemáticas sociales y económicas de las últimas dos décadas del siglo XX en México. Podemos identificar que los temas a tratar en estas dos unidades concuerdan perfectamente con las bases teóricas de nuestra propuesta y nos permitió buscar el logro del objetivo que plantea la Formación ciudadana, esto es, preparar a los alumnos para la vida en sociedad.

Cabe destacar, a manera de paréntesis, que, al iniciar con este trabajo de investigación en el 2018, las materias con las que se trabajaba y sus contenidos no eran las mismas con las que ahora se enseña Historia en el Bachillerato General Estatal. El cambio de gobierno trajo consigo la modificación al currículo de las Ciencias Sociales, mismo que, tras ser analizado, mejora en muchos aspectos la congruencia de los contenidos y su organización con la finalidad de la enseñanza de esta área. Es de destacar también, que, en la modificación de el currículo y la construcción de los nuevos programas de estudio, hubo participación de colegas historiadores, los cuales, sin lugar a duda, ayudaron a orientar los nuevos programas hacia la consecución de los resultados que el nuevo gobierno y su proyecto de nación han pregonado. De otro modo, los temas que se abordaron no habrían sido motivo ni de mención en los programas anteriores, que pertenecían, según sus características a lo que Joan Pagés ha identificado como currículos conservadores.

Para la propuesta didáctica, una vez elegidas las unidades temáticas con las que se trabajaría, se elaboró una secuencia didáctica, en la que a cada tema trabajado se le asignó una de las subcategorías de la Formación ciudadana, mismas que retomamos de la lista de habilidades que Joan Pagés definió como aquellas que concretan la formación ciudadana en los alumnos, y que ya hemos descrito en un apartado anterior. Posterior a ello, se redactó un propósito a lograr para que el resultado de esa sesión orientara las actividades de la clase. A sí mismo, para cada tema se solicitó un producto a entregar por los alumnos, al trabajar a partir del análisis del discurso, los productos solicitados fueron textos de opinión en torno a una pregunta o situación determinada por el tema tratado. Una vez organizados los temas, asignadas las subcategorías, redactados los propósitos y elegidos los productos se procedió a organizarlos en el número de sesiones que se tenían disponibles, resultando las tablas que se anexan a continuación.

Tabla 1: Secuencia didáctica unidad 1

Materia: Historia Socioeconómica de México, Unidad 1				
5° semestre de bachillerato				
Sesión	Tema	Subcategoría	Propósito	Actividad
1	Movimiento ferrocarrilero, médico y magisterial	Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas	Distingue las características de los movimientos ferrocarrilero, médico y magisterial a través de un cuadro comparativo	Cuadro comparativo y Línea del tiempo
2	Movimientos sociales y justicia social	Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas	Establece la importancia de los movimientos sociales en la procuración de la justicia social en México a través de un texto de opinión	Texto de opinión sobre ¿Cuál es la importancia de los movimientos sociales para la procuración de la justicia social en México?
3	Importancia de la sociedad civil para enfrentar las crisis	Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía	Valora la importancia de la sociedad civil para enfrentar crisis surgidas de fenómenos naturales a través de un texto de opinión	Texto de opinión ¿Cuál es la importancia de la participación de la sociedad civil para enfrentar las crisis surgidas de los fenómenos naturales?
4	Formación de la oposición en las elecciones presidenciales de 1988	Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo	Evaluar la formación de la oposición en las elecciones presidenciales de 1988 como el despertar cívico en México	Texto de opinión ¿Por qué es importante la participación de los ciudadanos para el fortalecimiento de la democracia?

5	trascendencia del IFE (hoy INE), en la participación ciudadana y democrática	Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica	Establece la trascendencia del IFE (hoy INE), en la participación ciudadana y democrática a partir de un texto de opinión	Texto de opinión ¿Cuál es la trascendencia del INE en la participación ciudadana y democrática?
---	--	---	---	--

Tabla 2: Secuencia didáctica unidad 2

Materia: Historia Socioeconómica de México, Unidad 2				
5° semestre de bachillerato				
Sesión	Tema	Subcategoría	Propósito	Actividad
1	FOBAPROA	Desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes.	Comprender el proceso de creación y aplicación del FOBAPROA a través de una exposición para emitir un juicio de valor sobre su implementación	Texto de opinión ¿Crees que la forma en que se implementó el FOBAPROA sirvió para mantener la estabilidad y solvencia económica de todos los mexicanos por igual?
2	Surgimiento del EZLN	Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas	Analizar las contradicciones económicas y sociales que llevaron al levantamiento indígena del EZLN para emitir un juicio sobre las políticas económicas y sociales de las últimas décadas en México	Texto de opinión ¿Crees que las políticas gubernamentales de los últimos años son responsables de las contradicciones económicas y sociales existentes en el país? ¿Por qué?

3	Pobreza, desigualdad y exclusión existentes en México	Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico	Distinguir los niveles de pobreza, desigualdad y exclusión existentes en México para considerar cómo influye la desigualdad y la exclusión social en el aumento de la pobreza en México	Texto de opinión ¿Cómo influye la desigualdad y la exclusión social en el aumento de la pobreza en México?
4	Importancia de la sociedad civil para enfrentar la crisis social existente en el país	Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas	Identificar las consecuencias de la exclusión y desigualdad social para recomendar acciones enfocadas a promover la inclusión e igualdad social	Texto de opinión ¿Qué acciones recomendarías para lograr la inclusión, igualdad y justicia social en el país?

Es necesario aclarar que esta propuesta didáctica tuvo que sujetarse al contexto educativo marcado por la modalidad a distancia, derivada del confinamiento impuesto por la pandemia de Covid-19, lo cuál limitó el número de sesiones por unidad temática, así como el tiempo efectivo de cada sesión. Por lo que cada tema tuvo que trabajarse en una sola sesión de 40 minutos en la que, además, debía cumplirse con los requisitos administrativos y de formato solicitados por la institución debido, de igual modo, a las características del contexto.

CAPÍTULO III: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el presente capítulo se describe la estrategia metodológica utilizada en esta investigación, el enfoque metodológico empleado fue de corte cualitativo, ya que este nos permitió identificar el grado de desarrollo de las características propias de la Formación ciudadana presentes en los discursos de la población muestra. Este capítulo está dividido en dos apartados.

En el primer apartado se describe el método cualitativo, con un marco interpretativo Fenomenológico Hermenéutico. De igual modo se describen las categorías de análisis utilizadas en esta investigación para la medición de la formación ciudadana desde la enseñanza de la Historia. Y las técnicas de recogida de datos utilizados; el grupo focal y el diario de clase, para la triangulación metodológica.

En el segundo y último apartado de este capítulo se describe el procedimiento llevado a cabo en la investigación desde la construcción del protocolo, la búsqueda y análisis de la información.

3.1 Enfoque de investigación cualitativo

La investigación cualitativa nos permite una mayor comprensión de la realidad social, al enfocarse en la descripción tal cual de las experiencias de los individuos. Al contrario de la investigación cuantitativa, el método cualitativo no considera a los hechos y fenómenos sociales como objetos o cosas susceptibles de análisis estadísticos, sino que toma en cuenta las características de cada uno de los sujetos, por ello este enfoque es el más adecuado para analizar la realidad social y trabajos de corte humanista. La investigación cualitativa es entendida de diversas maneras por distintos autores, sin que esto haga perder la esencia propia de la metodología.

Quecedo y Castaño (2002, p.7), definen el método cualitativo como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Por ello, esta metodología es apropiada para el estudio que

presentamos en esta investigación. Esto debido a que analizamos el comportamiento y las palabras de las personas utilizadas en esta muestra.

Para Osses, Sánchez e Ibáñez (2006, p.120) “La investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas”. Esta acumulación se llevó a cabo durante el proceso de la investigación, lo cual nos permitió el análisis de las experiencias vividas de cada uno de los sujetos participantes.

En cuanto a la relevancia de la investigación cualitativa en los estudios sobre las relaciones sociales Flick (2007, p.15), menciona “Los defensores del postmodernismo han afirmado que la era de las grandes narraciones y teorías ha pasado: en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente”. La investigación cualitativa permite limitar temporal y situacionalmente esas narraciones al enfocarse en la experiencia vivida por cada uno de los sujetos estudiados.

Flick también menciona:

El rápido cambio social y la diversificación resultante de los mundos vitales están enfrentando cada vez más a los investigadores sociales con nuevos contextos y perspectivas sociales. Éstos son tan nuevos para ellos que sus metodologías deductivas tradicionales -derivar las preguntas de investigación y las hipótesis a partir de modelos teóricos y ponerlas a prueba frente a los datos empíricos- no tienen éxito en la diferenciación de los objetos. Así, la investigación se ve forzada cada vez más a hacer uso de estrategias inductivas: en lugar de partir de teorías y comprobarlas, se requieren "conceptos sensibilizadores" para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse. (2007, p.16).

El mismo autor menciona cuatro rasgos esenciales de la investigación cualitativa:

- Conveniencia de los métodos y las teorías.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación.

- Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa (Flick, 2007, p.18)

Así, en la investigación cualitativa es de gran importancia identificar los métodos y teorías específicas acordes para cada fenómeno estudiado en particular, tomar en cuenta las características específicas de cada sujeto investigado, y con ello la diversidad contextual de cada miembro del grupo de estudio, además de que el investigador debe identificar los aspectos importantes del análisis de los textos, discursos orales y comportamientos del grupo, e identificar la relevancia de cada uno de esos aspectos para el total de la investigación. Por último, el investigador debe hacer uso de la variedad de enfoques y métodos que posee la investigación cualitativa según lo requiera la investigación.

Decidimos utilizar el enfoque cualitativo debido a que a partir de este se puede hacer un análisis muy completo del grado de desarrollo de formación ciudadana logrado en la población estudiantil de quinto semestre de bachillerato del Colegio Cultural plantel El Carmen, a partir de la secuencia didáctica desarrollada y aplicada en los meses de septiembre y octubre de 2020. El enfoque cualitativo nos permite conocer el grado de desarrollo de ciudadanía a partir del análisis de los discursos escritos y orales de los alumnos y de las situaciones presentadas durante la aplicación de la secuencia didáctica.

El conocimiento y seguimiento de estos aspectos aseguran una investigación de calidad, veraz y con resultados relevantes para el fenómeno estudiado. Por ello, también la importancia de elegir el marco interpretativo correcto, que en este caso fue el fenomenológico hermenéutico.

3.2 Método: Fenomenológico Hermenéutico

Se utilizó un marco interpretativo desde la fenomenología hermenéutica para identificar los significantes de las experiencias vividas por los individuos de la población muestra durante la aplicación de la secuencia didáctica. Se llevó a cabo con base en las 4 fases del Método fenomenológico hermenéutico descritas por Guillen (2019): 1) Etapa previa o clarificación de presupuestos, 2) Recoger la experiencia vivida, 3) Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural, 4) Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida. A

continuación, se presenta lo que entendemos en esta investigación por Fenomenología y la descripción de las cuatro fases anteriormente mencionadas.

Para el caso de clarificar lo que entendemos como fenomenología es pertinente citar a su fundador, Husserl, quien la describió en la *Enciclopedia Británica* como:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias. (Husserl, 1997, p.182, citado en Aguirre y Jaramillo, 2012, p.53)

El enfoque fenomenológico busca el análisis de las experiencias vividas de cada sujeto, desde el mismo sujeto, al contrario de los enfoques cuantitativos, este no se aleja del subjetivismo, sino que toma en cuenta las características particulares de cada sujeto de investigación y su propia perspectiva de cada suceso vivido. Por ello este enfoque es de gran pertinencia en las investigaciones de corte social, pedagógico y humanas.

Fuster (2019, p. 202), menciona al respecto, “El enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto”. Lo cual lo aleja por completo de los enfoques cuantitativos, enriqueciendo el aspecto descriptivo del suceso.

Para Husserl (citado en Fuster, 2019, p. 202), el enfoque fenomenológico “es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno”. De ahí la importancia que toma el discurso oral o escrito de los sujetos de investigación y el análisis adecuado de estos discursos para la búsqueda de los significados.

Para comprender y realizar estudios de los hechos sociales es necesario concebir esos hechos sociales, o realidades sociales como un todo sistémico, es decir, una estructura con actores y factores que interactúan entre ellos y que influyen en la dinámica del grupo (Fuster, 2019, p. 203). Para ello es necesario utilizar una metodología cualitativa que pueda identificar la dinámica de esa realidad social. La fenomenología es el método preferido por muchos autores para el estudio de la educación, ya sea psicólogos, sociólogos o filósofos. Un ejemplo de ello es Fullat quien al respecto del método que se debe buscar para el campo educativo dice:

[...] no será científico, según las coordenadas que nacen en el Renacimiento italiano, pero tampoco se tratará de elemental doxa griega. Nos ocupa la búsqueda de un método que nos traiga esclarecimiento de la esencia del acto educante. El método preferido no es ningún método científico, pero es un método: el fenomenológico (Fullat, 1990, pp. 196-197, citado por Aguirre y Jaramillo, 2012, p.62).

Por ello, el marco interpretativo elegido para esta investigación es el Fenomenológico hermenéutico, con las cuatro fases descritas por Guillen (2019, pp. 208-214), las cuales se describen en seguida.

En la primera fase se hizo una clarificación de presupuestos y se eligieron las concepciones teóricas y el marco referencial que orienta esta investigación. En la segunda fase se recogieron relatos de la experiencia vivida durante la aplicación de la secuencia didáctica y resultados de esta. En la tercera fase identificamos los significados esenciales de la experiencia vivida, analizando y reflexionando sobre el fenómeno descrito tal como se ha vivido. En la cuarta fase integramos en una sola descripción la fisonomía grupal, con base en todas las fisonomías individuales de los sujetos de estudio.

3.3 Categorías de análisis

El análisis de los datos en la metodología cualitativa difiere en muchos aspectos del análisis en la metodología cuantitativa. Para empezar, hay que decir que el proceso cualitativo es cíclico y no lineal, por lo que no existe un espacio único e inamovible para este proceso, sino que, el investigador cualitativo puede regresar a los datos a analizarlos cuantas veces juzgue necesario durante la investigación.

Otro aspecto en el que se diferencian es en la categorización y codificación de datos utilizadas para el análisis. Por categorización entendemos “es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información” (Cisterna, 2005, p.64). De ese modo estos tópicos a los que se refiere Cisterna son nombrados categorías y de ellas se derivan micro aspectos que son denominados subcategorías.

Debemos distinguir los términos de categorización y codificación para aclarar la confusión que hay entre ambos conceptos, y en la que caen muchos investigadores. Al respecto Rodríguez (2003, p. 10) nos dice: “mientras categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida”

Mientras en el proceso cuantitativo las variables están tomadas de una revisión teórica previa que les permita comprobar o desmentir un supuesto previamente establecido. A diferencia de ello, en el método cualitativo, el investigador puede establecer las categorías de tres formas: inductivo o deductivo o mixto.

La primera de las dos formas de categorizar los datos es la inductiva y esta “consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida.” (Rodríguez, 2003, p. 11). Este proceso se puede realizar varias veces durante la investigación, pues el investigador puede cambiar las categorías si así lo considera necesario y regresar a los datos para analizarlos con las nuevas categorías.

La segunda de las formas es la deductiva que “al contrario del anterior las categorías están establecidas a priori siendo función del investigador adaptar cada unidad a una

categoría ya existente” (Rodríguez, 2003, p. 11). En este proceso el investigador establece las categorías a partir de una revisión teórica previa.

La tercera forma es la mixta, en esta el investigador “tomaría como categorías de partida las existentes formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, o sea, no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir una unidad de registro” (Rodríguez, 2003, p. 11). Esta última representa una buena opción para el investigador en caso de no estar conforme con las categorías realizadas previamente una vez realizado el análisis de los datos.

Para el caso específico de la presente investigación la categoría de análisis y las subcategorías son tomadas de la propuesta teórica de Joan Pagés para la Formación ciudadana (Pagés, 2005, p.211), los cuales se representan en la Tabla 3.

Tabla 3: Construcción de Categorías de Análisis

Categoría	Subcategoría
Formación Ciudadana	Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico
	Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo
	Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica
	Desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes a partir de trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos
	Aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos
	Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía
	Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas

3.4 Muestra

La propuesta didáctica fue aplicada en tres grupos escolares de 5to semestre de bachillerato del Colegio Cultural Plantel El Carmen. El total de integrantes de los tres grupos fue de 113 alumnos, de los cuales 58 eran mujeres y 55 hombres. El rango de edad de los estudiantes se encontraba entre los 17 y 18 años. Derivado de las características contextuales de la institución educativa, perteneciente a las instituciones privadas, así como de las características socioeconómicas que presentan los alumnos, se les puede identificar como clase media.

Del universo descrito hasta el momento se tomó una muestra representativa de 12 alumnos, siendo seleccionados 4 de cada grupo. De estos, 7 eran mujeres y 5 hombres. Para la selección de la muestra no se tomaron en cuenta procedimientos estadísticos, debido a que estos no son relevantes para la investigación. Quecedo y Castaño plantean que “no es apropiado el muestreo estadístico cuando:

- La generalización no es un objetivo importante
- El objetivo es el descubrimiento de datos susceptibles de comparación y contrastación y de traducibilidad de los resultados, y no una generalización (transferencia directa)
- Se pretenden crear constructos
- Se pretende describir un fenómeno poco conocido
- El fin de la investigación es explicar procesos micro sociales
- Solo unas características concretas o subconjuntos de población son relevantes en el estudio
- Las poblaciones están compuestas en subgrupos y sus características se distribuyen entre estos de forma irregular
- Los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población” (2002, p.17).

De los puntos anteriores se cumplen al menos cuatro en esta investigación. Además de ello coincidimos en que el proceso de muestreo en la investigación cualitativa es dinámico y secuencial, al mismo tiempo que es un proceso abierto en el que las estrategias de selección se utilizan durante todo el proceso (Quecedo y Castaño, 2002, p.17).

Por ello, la muestra fue seleccionada al término de la aplicación de la secuencia didáctica y con base en Quecedo y Castaño se utilizaron “estrategias para seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación” (2002, p. 18). De estas estrategias las utilizadas para la selección de la muestra fueron: casos extremos y casos comparables.

3.5 Técnicas de recogida de la información

En la investigación cualitativa se presta especial relevancia a la experiencia vivida desde cada sujeto de estudio, por lo tanto, el investigador cualitativo debe prestar atención a la experiencia de la realidad subjetiva. Por ello, las técnicas de recogida de información cualitativas van enfocadas a identificar significados en los discursos de los sujetos, ya sea orales o escritos. Massol, Dorio y Sabariego (2004, p. 330), mencionan algunas de las técnicas de recolección de datos utilizados en la investigación cualitativa “la observación, la entrevista, el análisis de documentos, personales y oficiales, o los grupos de discusión”. Y comenta que estas van orientadas a profundizar en el sentido y el significado que las personas dan a las situaciones.

Para esta investigación, la técnica de recogida de datos se realizó a partir de textos de opinión, un grupo focal y un diario de clase, que nos permitió realizar una triangulación metodológica para el análisis de los datos obtenidos. Para la recolección de los datos, además, se diseñó una secuencia didáctica para ser aplicada en los grupos de clase elegidos para la investigación. En esta secuencia se contempló la elaboración de textos de opinión y argumentativos por parte de los alumnos, que también serán analizados desde las categorías descritas anteriormente. Durante la aplicación de la secuencia didáctica se llevó a cabo la redacción de un diario de clase que será de igual modo analizado.

Para la recolección de datos se utilizaron los tres procedimientos más comunes en la investigación cualitativa, es decir: a) la observación participante, a través de un diario de clase escrito durante los meses de septiembre y octubre mientras se aplicaba la secuencia didáctica, b) el análisis de documentos, a partir de textos de opinión y argumentativos creados

por los alumnos en las clases durante la aplicación de la secuencia didáctica y c) la entrevista en profundidad con la aplicación de un grupo focal a una muestra seleccionada de entre la población de estudio.

3.5.1 Elaboración de textos de opinión y argumentativos

El análisis de documentos es una de las tres estrategias de recolección de información más utilizadas en la investigación cualitativa. Los documentos pueden ser personales y no personales. Entre los primeros podemos mencionar, por ejemplo, los libros de actas y demás documentos oficiales creados por instituciones en referencia a los sujetos analizados. Entre los segundos podemos encontrar diarios, correspondencia, autobiografía, relatos de vida, entre otros (Quecedo y Castaño, 2002, p. 23).

Para los documentos personales Massol, Dorio y Sabariego (2004, p. 350), plantean que estos “se refieren a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias”. Dentro de estos documentos en la investigación educativa se encuentran los materiales elaborados por los alumnos en clases. Dichos documentos están cargados de un gran valor subjetivo y permiten al investigador acceder a información difícilmente obtenida a través de la observación o la entrevista (Massol, Dorio y Sabariego, 2004). En la presente investigación se trabajó con textos de opinión realizados por los alumnos en clase.

3.5.2 Diario de clase

El diario de investigación es otra de las estrategias para el registro de datos y está relacionada con la observación como otra de las tres estrategias mencionadas en un apartado anterior. En esta se trata de llevar un registro de los sucesos más relevantes del proceso de investigación para que el investigador pueda registrar experiencias y problemas presentados durante la investigación de campo.

Durante el registro de datos en el Diario, el investigador debe poner especial atención a “la regla de economía siguiente: registrar sólo cuanto sea claramente necesario para responder a la pregunta de investigación. Debe evitar cualquier "presencia técnica" en la situación de recogida de datos que no sea absolutamente necesaria para sus intereses teóricos” (Flick, 2007, p.187). Para el caso de la investigación presente se llevó un registro de los aspectos más relevantes en la intervención didáctica, este fue realizado en un Diario de clase.

3.5.3 Grupo focal

La entrevista es la última de las tres estrategias mencionadas como las más utilizadas para la investigación cualitativa. Para el método cualitativo las entrevistas son de profundidad, pues no interesa la mayor cantidad de personas sino los detalles extraídos de cada persona entrevistada. Otras características que tienen las entrevistas cualitativas son “flexibles y dinámicas. Se describen como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 23).

Taylor y Bogdan (1986, p.101), las definieron como "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Citado en Quecedo y Castaño, 2002, p.23). Estas descripciones muestran la profundidad que se logra en la obtención de datos a partir de las entrevistas cualitativas.

Entre los tipos de entrevista se encuentran las entrevistas grupales y las entrevistas estandarizadas. En las entrevistas grupales las personas elegidas hablan libre y fluidamente sobre el tópico de la investigación. Según Quecedo y Castaño (2002), las finalidades de este tipo de entrevistas se pueden clasificar en entrevistas de confirmación y entrevistas de análisis de constructos de los participantes. Las primeras:

“pretenden determinar la medida en que los participantes sostienen ideas similares, comparten ciertos constructos, o llevan a cabo comportamientos similares. Se elaboran a partir de datos obtenidos por medio de informantes clave. Se utilizan

cuando están involucrados un gran número de participantes y con el fin de aumentar la representatividad del estudio” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 24)

En cuanto al segundo tipo de entrevistas:

“se utilizan para medir la firmeza de las opiniones y para obtener categorías a partir de las que organizan su mundo. En su elaboración van precedidas de un trabajo de campo como fundamento de la encuesta. Se utilizan, en general para apoyar la credibilidad de un estudio” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 24).

Las entrevistas focalizadas o grupos focales pertenecen al tipo de entrevistas grupales y por ello su estructura es libre. Flick (2007) nos dice al respecto de la pertinencia de este tipo de entrevistas: “se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89). Para que esto se cumpla, la entrevista focalizada debe cumplir con cuatro aspectos importantes “ausencia de dirección, especificidad, amplitud, y la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado” (Flick, 2007, p. 90).

El grupo focal que se utilizará para esta investigación intenta cumplir con ambas finalidades, es decir, comparar constructos, comportamientos y medir la firmeza de las opiniones de los sujetos tras el trabajo previo de intervención didáctica para apoyar la credibilidad del estudio a través de la triangulación metodológica. Además de estar estructurada para cubrir los cuatro aspectos importantes mencionados por Flick.

3.6 Triangulación metodológica

En la investigación cualitativa es muy común la flexibilidad en la recolección de los datos, pues el investigador puede hacer uso de varias y diversas estrategias para ello. Esto le permite un análisis más completo de la realidad de su grupo de estudio al obtener información de distintas formas, orales, escritas o visuales. Pero la riqueza de los datos no es la única ventaja de esta práctica, además de ello, el uso de diversas estrategias de recolección de datos le

permite al investigador cualitativo una triangulación de la información de estas fuentes diversas.

La triangulación metodológica para Quecedo y Castaño (2002, p. 35), “Se refiere a la combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos”. Para Flick (2007, p. 243), “Esta palabra clave se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno”. Mientras que para Denzin “la triangulación en la investigación es *la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular*” (1970, citado por Arias, 2000, p.14). De lo anterior podemos decir que la triangulación metodológica es la combinación de varias estrategias de recolección de datos, teorías o métodos para la investigación.

Arias definió cuatro tipos básicos de triangulación: 1) Triangulación de datos, 2) Triangulación de investigador, 3) Triangulación teórica y 4) Triangulación metodológica (2000, p. 14). En lo concerniente a nuestra investigación, utilizamos la Triangulación metodológica, ya que esta era idónea al diseño de investigación que hemos planteado. La triangulación metodológica consiste en usar dos o más métodos de investigación, ya sea en el diseño o en la recolección de datos (Arias. 2000).

La triangulación específica que se realizará para esta investigación es la triangulación de datos, que consiste en “el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación” (Arias, 2000, p. 18). Los datos vendrán de las tres estrategias descritas con anterioridad, el diario de clase, los textos realizados por los alumnos en clase y los resultados del grupo focal que se realizará con la muestra seleccionada.

3.7 Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento llevado a cabo en esta investigación. Este consistió en 3 fases: 1) La intervención didáctica, 2) El grupo focal y 3) El análisis y triangulación de datos.

3.7.1 Descripción

El primer paso fue realizar una investigación documental que pudiera dar un sustento teórico al proceso de investigación. Este sustento teórico se consiguió al abordar la formación ciudadana desde los aportes de Joan Pagés. De igual forma se obtuvo dicho sustento al abordar esta formación ciudadana desde la enseñanza de la Historia, haciendo uso de la Historiografía, propiamente desde el enfoque de la Historia del Tiempo Presente.

Con estos dos aspectos teóricos se procedió a la construcción de una secuencia didáctica para el curso de Historia Socioeconómica de México. Mismo que se impartió a los alumnos de quinto semestre de bachillerato del Colegio Cultural Plantel El Carmen entre los meses de septiembre y octubre del año 2020.

La secuencia didáctica se realizó para la primera y segunda unidad temática del curso, estas unidades fueron tituladas por la Secretaria de Educación Pública del Estado con el nombre de *Organizándonos para mejorar e Igualdad social*, respectivamente, y comprende para la primera unidad los temas de: *Movimiento ferrocarrilero, médico y magisterial, Movimientos sociales y justicia social, Participación de la sociedad civil en el terremoto de 1985, Importancia de la sociedad civil para enfrentar las crisis, Formación de la oposición en las elecciones presidenciales de 1988, Trascendencia del IFE (hoy INE), en la participación ciudadana y democrática*. Mientras que para la segunda unidad los temas a trabajar fueron: *FOBAPROA, Surgimiento del EZLN, Pobreza, desigualdad y exclusión existentes en México, Importancia de la sociedad civil para enfrentar la crisis social existente en el país*. El periodo estudiado comprendió los años de 1950 a 2000

Los temas fueron de gran relevancia, al ser un periodo no tan distante de nuestro presente, se logró trabajar bien con el enfoque histórico del Tiempo presente, llevando siempre la discusión de las problemáticas del periodo a una analogía con problemáticas actuales y la relación existente entre ese periodo y su presente. La pertinencia de esos temas permitió trabajar con una o más subcategorías de la formación ciudadana (desde la propuesta de Pagés), durante el periodo. Para ello, las sesiones fueron estructuradas cada una con propósitos, materiales didácticos y productos apropiados para el objetivo específico de cada sesión. En total sumaron 9 sesiones para tal propósito.

Durante la aplicación se produjeron textos de opinión y argumentativos en los que los alumnos expresaban sus ideas acerca del tema estudiado, que siempre iba acompañado con alguna de las subcategorías de la formación ciudadana ya mencionadas anteriormente. Además de ello, se llevó el registro de un Diario de clase por parte del profesor, en el que se anotaron los aspectos relevantes observados en las sesiones del curso.

Al finalizar el curso fueron recuperados los textos de aquellos alumnos considerados relevantes para la investigación, según las estrategias de muestreo mencionadas en un apartado anterior. Estos textos conforman el primer muestreo realizado, tomándolo como criterio para la elección de los alumnos que participaron en el Grupo Focal. El número de alumnos que conforman este muestreo suma en total 12 integrantes, esto con base en las recomendaciones hechas por diversos autores como Mella (2000), Krueger y Casey (2001) y Sabarriego, Massota, y Dorio (2005), quienes coinciden en que los grupos focales deben ser reducidos en integrantes.

El Grupo Focal se realizó a finales del mes de noviembre del año 2020, a través de una video llamada por medio de la plataforma de ZOOM, derivado de la imposibilidad de reunirse por las medidas de confinamiento provocadas por la pandemia de Covid-19. Para este grupo focal se eligieron seis de las subcategorías trabajadas en la propuesta didáctica, ya que son las que mayor relevancia tuvieron durante el proceso de la intervención didáctica. Se elaboró un cuestionario con cinco preguntas, abordando cinco subcategorías elegidas para poder medir el desarrollo de esa habilidad a partir de las respuestas.

El cuestionario giró alrededor de la problemática generada por la pandemia Covid-19 en México, siguiendo el modelo propuesto por Pagés, para quien la enseñanza basada en problemas sociales y económicos es la más idónea para la formación ciudadana (Pagés, 2007). El tema esta por demás presente en su realidad inmediata, afectando directamente en su vida cotidiana y sus relaciones sociales, incluso con repercusiones más allá de lo social o económico. De este modo, cada una de las preguntas abordó alguna problemática de las más significativas para los alumnos, tomando en cuenta lo que ellos comentaban en clases como puntos de preocupación. La sesión fue videograbada con la debida aprobación de los participantes para efecto de obtener y analizar fielmente las respuestas de cada alumno. Las preguntas, el orden y su correspondencia con cada categoría se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Guion de entrevista utilizado en el grupo focal

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA DE GRUPO FOCAL
Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas	¿Crees que la actual situación de confinamiento impacta económicamente a todos los mexicanos por igual? ¿Por qué?
Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía	En algunos medios de comunicación se ha criticado a aquellas personas que aún en la situación de pandemia siguen saliendo a las calles a vender sus productos, a atender sus negocios o a trabajar, abarrotando el transporte público. ¿Cuál es tu opinión acerca de estas personas?
Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica	La actual situación económica que se vive en el país ¿Será resultado de la crisis provocada por la pandemia? O ¿Existen otras causas de esta situación económica?
Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo	Nosotros, como individuos, ¿De qué manera podremos influir en las decisiones del gobierno para mejorar las condiciones sociales y económicas de todos los mexicanos?
Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico	Siguiendo con el tema, mucho se ha hablado del desarrollo de las vacunas contra el COVID-19, diversas opiniones han surgido por parte influencers, artistas e incluso políticos sobre teorías conspiratorias ¿Qué opinas acerca de esas teorías que pretenden ver a la actual pandemia como inexistente o provocada por motivos políticos, económicos o de control demográfico?

Una vez recogida la información proporcionada por el grupo focal se procedió a la transcripción y codificación de las respuestas a través del programa de análisis cualitativo MAXQDA. El mismo procedimiento de transcripción y codificación se llevó a cabo con los textos de opinión recogidos durante la aplicación de la propuesta didáctica. Después de la codificación se procedió a analizar la información utilizando la triangulación metodológica para evaluar el grado de desarrollo de las habilidades descritas con anterioridad y tomadas como subcategorías. Los resultados fueron evaluados realizando una comparativa con los datos del Diario de clase, como punto de partida, los Textos de opinión realizados en clase durante el proceso y los datos recabados en el Grupo focal como conclusión del proceso.

Al final, se procedió a la redacción de dichos resultados, los cuales se presentan a continuación.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El objetivo de este trabajo era favorecer la formación ciudadana en los estudiantes de quinto semestre del Bachillerato General del Colegio Cultural Plantel El Carmen a partir del desarrollo y aplicación de una propuesta didáctica que permitiera dicho fin. Para el logro del objetivo se siguió una estrategia metodológica con la siguiente ruta: 1) revisión del estado del arte para identificar las propuestas teóricas que hasta el momento se hubieran desarrollado al respecto; 2) construcción de una propuesta didáctica con base en la teoría más pertinente tomando en cuenta el contexto de aplicación y el objetivo perseguido; 3) aplicación de la propuesta didáctica y por último; 4) análisis y evaluación de los resultados obtenidos de dicha propuesta.

Al terminar la revisión del estado del arte sobre el tema, la propuesta teórica elegida fue el enfoque de Formación Ciudadana propuesta por Joan Pagés, la cuál propone el trabajo con problemas sociales y económicos desde el presente para el estudio del pasado, al mismo tiempo que la comprensión de ese pasado inmediato y problemático le capacita para insertarse, intervenir y modificar su realidad social, formando ciudadanos críticos de su realidad, participativos, con conciencia histórica, que defiendan los principios democráticos de justicia social, igualdad, tolerancia y convivencia. A esta propuesta le agregamos la corriente historiográfica de la Historia del Tiempo Presente, misma que plantea la enseñanza de la Historia de las últimas décadas como el estudio de un “presente continuo”, que permite a los alumnos remontarse hasta tres generaciones atrás, relacionando los hechos históricos de ese momento con la realidad vivida en su presente, lo cuál le da significado al estudio del pasado.

Con estas bases teóricas se preparó una propuesta didáctica que consistió en diez sesiones, en las cuales conjugamos las actividades propuestas por la corriente historiográfica de la Historia del Tiempo Presente con las subcategorías que pertenecen a la Formación ciudadana tomadas de Pagés. Al tratarse de una investigación con enfoque cualitativo, los productos de las sesiones fueron textos de opinión, para favorecer el análisis del discurso de

los alumnos. La propuesta fue aplicada en los tres grupos de quinto semestre de bachillerato del Colegio Cultural Plantel El Carmen, a partir del curso de Historia Socioeconómica de México, la que, por los contenidos, permitió una comunicación armónica entre las bases teóricas y el diseño práctico de la propuesta. La aplicación se llevó a cabo en las dos primeras unidades del curso, en los meses de septiembre y octubre del presente año, bajo la modalidad a distancia ocasionada por el confinamiento impuesto a raíz de la pandemia de Covid-19.

Para recabar la información se utilizaron tres técnicas de recolección de datos, el Diario de clase y los Textos de opinión generados por los estudiantes y el Grupo focal, el cual realizó en el mes de noviembre del año pasado, en modalidad a distancia a través de una video llamada a través de la plataforma de ZOOM. Al término de la recogida de los datos se procedió al análisis de los resultados, los cuales se presentan a continuación.

El análisis de la información se desarrollará a partir de las subcategorías elegidas que conforman la categoría de Formación ciudadana tomada de Pagés. Estas categorías son las siguientes: 1. Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas; 2. Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía; 3. Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica; 4. Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo y 5. Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico.

Para identificar si se logró favorecer la formación ciudadana en los alumnos de quinto semestre de bachillerato, se realizará una comparativa, utilizando la triangulación metodológica, analizando los casos específicos elegidos para la muestra. Dichos casos fueron elegidos en función de su desempeño y características específicas de su discurso, antes y durante la aplicación de la propuesta didáctica. Los doce alumnos pueden distinguirse en tres grupos, en el primero de estos grupos, se encuentran los alumnos 1, 2, 3 y 4, cuyas actitudes y discursos muestran muy bajo desarrollo de las habilidades enlistadas por Pagés para describir la formación ciudadana. En el segundo grupo, los alumnos 5, 6, 7 y 8 muestran un desarrollo bajo de algunas de las habilidades en cuestión. Mientras que, en el tercer grupo, los alumnos 9, 10, 11 y 12 son los que muestran un desarrollo mediano de algunas de las habilidades antes mencionadas.

Antes de la aplicación de la propuesta, los cuatro alumnos del primer grupo manejan discursos individualistas, dos de ellos, los alumnos 1 y 2 prefieren el trabajo individual, mostrando su inconformidad en las actividades colaborativas, constantemente participan en clase. Poseen conocimiento y asimilan fácilmente el nuevo conocimiento, sin embargo, al tocar las problemáticas sociales existentes en el país, responsabilizan a cada persona por su propia situación sin tomar en cuenta su contexto y omiten lo recién trabajado. Constantemente realizan críticas a las políticas del gobierno, sin embargo, no presentan en sus críticas argumentos económicos, sociales o políticos, sino la palabra del conductor de televisión de quien lo escucharon. Los alumnos 3 y 4 participan poco, su conocimiento histórico es pobre, en sus participaciones se adhieren a las opiniones de sus compañeros, sobre todo a las que coincidan con los alumnos 1 y 2, sin agregar o fortalecer su argumento.

En el segundo grupo, los alumnos 5, 6, 7 y 8 tienen un desempeño medio dentro de sus grupos, su conocimiento histórico previo y el adquirido en clase, les permite participar en las discusiones de la clase. Cuando se tratan las problemáticas sociales o económicas responsabilizan a los individuos, pero también toman en cuenta su contexto socioeconómico y acciones del gobierno para explicar su situación. En el tercer grupo, los alumnos 9, 10, 11 y 12, poseen un buen grado de conocimiento histórico previo, y asimilan fácilmente el nuevo conocimiento ya sea adquirido en clase o investigado por ellos mismos. Para los tres grupos, los temas desarrollados, Movimientos sociales, Terremoto del 85, Fraude electoral del 88, el FOBAPROA, EZLN, Historia del INE y las causas del estado actual de pobreza y desigualdad existentes en México son poco o nada conocidos. El movimiento estudiantil del 68 es el único referente de movimientos sociales en su discurso.

Los cambios y permanencias en sus discursos tras la aplicación de la propuesta didáctica se detallan a continuación.

4.1 Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas

La primera categoría, *Defender los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas*, entendida en este trabajo como la capacidad de procurar una sociedad en la cual sean respetadas las libertades y se promuevan las mismas oportunidades para todos los miembros por igual, no importando su origen social, económico o étnico, en donde la distribución de la riqueza sea lo más equitativa, evitando la concentración de la misma en unos pocos, además de la no aceptación de excluir, relegar o segregar a las personas por causas sociales, económicas o étnicas, colocándolas en situación de desventaja frente al resto de la población.

Sobre esta subcategoría, antes de la aplicación de la propuesta didáctica, los alumnos 1, 2, 3 y 4, presentan discursos poco empáticos hacia las personas en situación de pobreza. Al abordar los problemas sociales y económicos utilizan en su discurso frases como “los que son pobres, lo son por flojos” (alumno 1, diario de clase), “México es un país tercermundista porque culturalmente el mexicano es flojo y mediocre” (alumno 2, diario de clase), son cotidianas en sus participaciones. Constantemente realizan críticas a las políticas redistributivas, como becas y apoyos sociales y en general a la totalidad de las políticas del actual gobierno, refiriéndolas como populistas y a los beneficiarios de “ninis”. Los alumnos 3 y 4 participan poco de esta discusión, y cuando lo hacen se refieren a la situación específica de su familia sin identificar características de la población en situación de pobreza.

Durante la aplicación de la propuesta, en los alumnos 1, 2, 3 y 4, se ve un avance poco significativo. A la pregunta, ¿Cómo influye la desigualdad y la exclusión social en el aumento de la pobreza en México? El alumno 1 respondió:

son cosas casi simbióticas, ya que si no existieran las 2 primeras, probablemente no existía la tercera (o al menos no en una cantidad tan masiva como lo hay actualmente) ya que muchas veces, los motivos por los que hay gente en pobreza absoluta son principalmente porque nunca tuvieron la oportunidad de estudiar para poder trabajar en hoy cosa (eh aquí la desigualdad) y los que a lo mejor si tuvieron la preparación para estos trabajos, no fueron tomados en cuenta por el simple hecho de

su apariencia y / o sus orígenes (eh aquí la exclusión social) (alumno 1, trabajo en clase, Párr. 14).

La respuesta a la misma pregunta por parte del alumno 2 fue:

Los dos problemas comentados crean que las personas afectadas se alejen de la población común, al no permitirles un trabajo o un servicio comienza la diferencia de oportunidades y de esta forma poco a poco se empieza a cavar la desigualdad económica (alumno 2, trabajo en clase, Párr. 14)

El alumno 3 respondió lo siguiente:

La desigualdad y exclusión social influye en que no todos tienen las mismas oportunidades, que todos podrían ser capaces de llegar a lograr lo que se propongan, pero a veces solo por tus ingresos u origen no te dan las mismas oportunidades que a las demás personas en el país (alumno 3, trabajo de clase, Párr. 14).

Mientras que el alumno 4 comentó:

Influye de muchas maneras ya que con la desigualdad que hay en México solo beneficia un porcentaje de personas mientras al resto no podrá llegar ni a la mitad de lo que logre alguien con beneficios (alumno 4, trabajo en clase, Párr. 14)

Se puede observar en sus respuestas la comprensión de la relación existente entre las tres problemáticas. En otra clase posterior se les planteó la siguiente pregunta: ¿Qué acciones recomendarías para lograr la inclusión, igualdad y justicia social en el país? A lo que el alumno 1 respondió en general que quitaría a todo el actual gobierno por considerarlos incapacitados para gobernar, la mayoría de su discurso giró alrededor de esa idea, agregando al final de su discurso lo siguiente:

SI se usara correctamente para los programas de ayuda de los que tanto se habla, por lo que se crearían refugios para gente indigente y apoyos para que puedan conseguir empleos, con chequeos constantes para que estos se mantengan por el buen camino. así mismo, erradicar los prejuicios de las empresas y obligarlos a contratar al mejor capacitado para el trabajo y no al que se ve mejor aun siendo un completo inepto. logrando así que pueda haber más gente con empleos y, por ende, disminuir poco a

poco los niveles de pobreza de este mismo. lamentablemente es un sueño imposible para un próximo universitario que su mayor esperanza es salir del país para lograr obtener una oportunidad de trabajo benéfica. (alumno 1, trabajo en clase, Párr. 16).

Podemos observar que, además de percibir que los programas sociales no se aplican adecuadamente en la actualidad, su “mayor esperanza es salir del país”, identificando ésta como la única manera de lograr su meta. Los refugios para gente indigente y la creación de empleos para ellos en los que estén “con chequeo constante para que se mantengan por el buen camino”, son sus recomendaciones. Reduciendo el problema de la desigualdad y exclusión únicamente a los indigentes, mencionando la necesidad de vigilarlos para que mantengan el “buen camino”.

El alumno 2 respondió lo siguiente:

Crear conciencia sobre la información que es verídica, creando así un pueblo crítico que se dé cuenta de las causas y consecuencias que tendrán la elección de los gobernantes o las mismas acciones que realizan. El exigir también que todas las reformas se replanteen considerando también a la gente que es gobernada y que no solo beneficie a las inversiones extranjeras (alumno 2, trabajo en clase, Párr. 16)

Sus recomendaciones van dirigidas hacia la conciencia crítica al momento de elegir gobernantes y el exigirles cumplir, esta recomendación más que buscar directamente resolver los problemas de la desigualdad e injusticia social, son enfocados en la participación ciudadana y la conciencia crítica, que es otra habilidad de las que forman parte de este estudio. En muchos de los casos se muestran dos o más habilidades en un mismo discurso, por lo que esto no es extraño, sin embargo, tomando en cuenta el discurso que este alumno manejó durante todo el proceso, en el cual, para él, las políticas del actual gobierno tienen la culpa de todo, se puede observar, que en este caso mantiene esa idea, pues en lugar de enfocarse en alguna acción concreta para apoyar la inclusión y justicia social, busca al igual que el alumno 1, el cambio de gobierno.

La respuesta del alumno 3 es la siguiente:

Las recomendaciones serian, dejar de querer hacerles todo a los hijos, o no querer que se independicen ya que asi formaran a personas que sepan lo que hacen. (alumno 3, trabajo en clase, Párr. 16)

Su respuesta también es congruente con sus participaciones en clase, desviando la atención de la pregunta en una situación específica familiar, por lo que su recomendación tampoco va dirigida a la resolución de la problemática planteada, la causa de esa problemática no está muy clara en su discurso, a pesar de que en una clase anterior la había descrito de manera adecuada.

El alumno 4 responde lo siguiente:

Siento que a todos deben de enseñarnos la educación financiera para poder aprender a administrar nuestros recursos y así en un futuro podamos tener más oportunidades con el dinero obtenido (alumno 4, trabajo en clase, Párr. 16)

En su respuesta se observa que el origen de la problemática, para él, descansa en la falta de educación financiera, por lo cuál el mexicano no sabe administrar su dinero y eso provoca la desigualdad e injusticia social, tampoco en él está clara la problemática, a pesar de que también la describió de manera adecuada en la clase anterior.

El segundo grupo de alumnos, antes de la aplicación de la propuesta didáctica mantenían un discurso muy similar al primer grupo, por lo cuál la responsabilidad de la situación económica recaía en las acciones individuales de cada persona, sin embargo, hasta cierto punto, responsabilizan también las acciones y políticas del gobierno actual. Sus respuestas a las preguntas anteriormente planteadas son las siguientes:

¿Cómo influye la desigualdad y la exclusión social en el aumento de la pobreza en México?

Por lo mismo de que las personas que cuentan con el dinero "suficiente" desprecian a la gente que ni si quiera tiene los recursos básicos para una vida digna. El mismo gobierno hace que haya más desigualdad y exclusión social, ellos solo buscan su beneficio tanto que no se preocupan por el pueblo, el dinero que obtienen lo obtienen de nosotros que con trabajo y esfuerzo nos dan, en cambio a las personas que viven en condiciones deplorables, son sometidas a violencia policial por vender en las calles

y lo hacen para sobrevivir, ya que el mismo gobierno no apoya y de alguna manera tienen que salir adelante. (alumno 5, trabajo en clase, Párr. 11-12)

Porque no son equitativos con toda la ciudadanía, les dan privilegios a muchas o personas que tienen su clase alta mientras que los que pertenecen a la clase baja lo siguen dejando estancados con los bajos recursos, haciendo que este incremento de pobreza disminuya cada vez más (alumno 6, trabajo en clase, Párr. 14)

Bueno, antes que nada, ambos aspectos influyen bastante porque realmente en lo que se basan es en el rechazo social, lo que involucra muchísimas cosas, como la desigualdad de oportunidades, pues no se contempla que una persona de bajos recursos necesita que se le brinden las mismas oportunidades de estudio y trabajo que se le dan a alguien de una buena posición económica, pues lo único que interesa es que los ricos aumenten su fortuna sin importar nada, y que los pobres no pueden salir a delante, y no porque ellos no quieran, sino que se le presentan obstáculos como los que anteriormente mencione, que por más que uno se esfuerce, tiene muy pocas posibilidades de crecer económicamente, tanto por su nivel económico o por otras variantes, tal vez su raza, religión, género u orientación sexual. (alumno 7, trabajo en clase, Párr. 12)

influye de muchas maneras, pero se ve más presente en los factores de desigualdad que implican, de aquí se derivan muchos otros como: la educación, la condición social, las faltas de oportunidades (alumno 8, trabajo en clase, Párr. 14)

Estos cuatro alumnos muestran un mayor avance dentro de las clases, identificando, además de la relación que existe entre estas problemáticas, los factores que las originan y las diversas vertientes de la desigualdad e injusticia social, viendo más allá de sólo la desigualdad económica, factor de mayor preocupación para el primer grupo de estudiantes.

Para la segunda pregunta las respuestas fueron las siguientes:

¿Qué acciones recomendarías para lograr la inclusión, igualdad y justicia social en el país?

Toda esto viene de arriba ya que no muestra el ejemplo de un buen gobierno, y nosotros como personas comunes que vivimos día a día con más violencia, y hemos

buscado alternativas para que el gobierno se (...) percate del caos del país, (alumno 5, trabajo en clase, Párr. 13-14)

Ser equitativo con todos los ciudadanos, más allá de sólo decir que los derechos son los mismos para todos es que realmente sean planteados para todos, y tal vez cambiar ciertas cosas o acciones del gobierno, también lo que se comentó en clase acerca de la educación financiera, querer cambiar algunas materias o darles prioridad a situaciones de la vida adulta para enseñarlas desde la adolescencia (alumno 6, trabajo en clase, Párr. 16)

Hablar sobre estos temas con los niños desde muy temprana edad, para que sepan que son temas delicados, y están mal. - Dar ejemplos positivos, pues lo que haces, la gente lo “replica” entonces, si uno da el ejemplo, de tratar bien a las personas (sin importar nada), los demás lo harían. - Dar pláticas con personas expertas, sobre los temas. (alumno 7, trabajo en clase, Párr. 14)

Informarnos, la sociedad mexicana desconoce muchas cosas, las cuales, al saber de baja, como sociedad, además de avanzar podríamos erradicar la discriminación en sus distintas formas de presentación. 2. No ser tan individualistas 3. Creación de campañas contra la desigualdad (alumno 8, trabajo en clase, Párr. 16)

Como podemos observar, sus respuestas además de presiones al gobierno para cambiar o aplicar correctamente ciertas leyes, incluyen intervenciones en la educación y en la sociedad para evitar la exclusión social, el individualismo, así como cambios en la actitud que sirvan de ejemplo a nuevas generaciones, salvo el alumno 5 que mantiene el discurso de la responsabilidad única del gobierno, los otros alumnos avanzaron identificando otras formas de abordar la problemática.

El tercer grupo de alumnos en la etapa previa a la aplicación mostraban hasta cierto punto apoyo al discurso de responsabilizar únicamente al gobierno de la situación social existente. Durante la aplicación de la propuesta didáctica se mostraron más abiertos a la discusión de dichas problemáticas, aunque tampoco conocían mucho de los temas, mostraron mayor capacidad de análisis de las problemáticas y su multicausalidad. Sus respuestas a las preguntas anteriores en clase fueron las siguientes:

¿Cómo influye la desigualdad y la exclusión social en el aumento de la pobreza en México?

La pobreza en México influye la desigualdad social y la exclusión, ya que, por un estereotipo construido durante años, donde por pertenecer a un grupo social específico tus oportunidades se devalúan a tal grado que tus posibilidades de futuro económico son deplorables, esto pensando que son menos capaz o que no lo merecen, influye que en nuestro país gran parte de la población se encuentra en pobreza y pobreza extrema. El apoyo y oportunidades, al igual que la exclusión y desigualdad impiden que el país se rico en economía y rico en oportunidades de crecimiento para todos. (alumno 9, trabajo en clase, Párr. 13-14)

Influye en el hecho que no existe una igualdad de oportunidades por ende los que se encuentran en clase baja por más que trabajen no van a ver una movilidad social por ende mientras estás personas sigan creando generaciones numerosas cada vez serán más los que aumenten las cifras en México, el no darles las mismas oportunidades a todos es lo que principalmente influye, en el tema de la exclusión social el hecho de no poder tener una participación en la sociedad con privación económica y política es como si nada de lo que pasa puede ser opinado o dirigido por ellos. (alumno 10, trabajo en clase, Párr. 12)

Estos 2 conceptos desafortunadamente forman parte de nuestro país ya que es sumamente notorio que México tiene personas ricas y la gran parte son pobres. El ciudadano mexicano puede negar que no existe discriminación entre personas, pero al no entender estos dos conceptos incoherentemente se están llevando a cabo lo que crea el aumento de la pobreza, negando las oportunidades de prosperar y obtener un beneficio igualitario. (alumno 11, trabajo en clase, Párr. 12)

En México la pobreza es un problema que afecta a casi el 90% de la población, esto es generado por la desigualdad de oportunidades de trabajo, educación, servicios de salud, entre otros. Esto en conjunto con la exclusión social por no pertenecer a un mismo círculo social, por el origen étnico, apariencia, preferencias, etc.; va generando rezago cultural, económico y social que va afectando toda la población y cada vez va más en aumento. México no es un país pobre en recursos, sólo es un país desigual

donde las personas ricas tienen 64% de la riqueza del país y el 36% es para el resto de la población. Por eso debemos buscar una igualdad de oportunidades como: un seguro social universal, educación de calidad y mejores oportunidades de trabajo. (alumno 12, trabajo en clase, Párr. 14)

Podemos identificar que el avance en estos alumnos es mayor que en los dos grupos anteriores, además de identificar la relación entre estas problemáticas, identificar la multicausalidad de estas, logran contrastar la situación de la población rica y la población pobre, manejando incluso porcentajes de distribución de riqueza y contextualizando la riqueza general existente en México y su mala distribución. Pero el avance es más evidente en las recomendaciones que realizan para combatir esta problemática, respondiendo lo siguiente:

¿Qué acciones recomendarías para lograr la inclusión, igualdad y justicia social en el país?

El estar bien informados es un punto clave y especial para combatir estas dos situaciones, ya que nos ayudará a tomar mejores decisiones y exigir nuestros derechos, al igual que cumpliendo con nuestras obligaciones. La educación y acciones conscientes de cada individuo son fundamentales para evitar la desigualdad y exclusión, ya que si conocemos las necesidades, riesgos y aportes de nuestras acciones podremos hacer conciencia de elegir mejor a nuestros gobernantes, no apoyar o normalizar estas situaciones, y ser promotores de la inclusión e igualdad social, permitiendo que estos conflictos no sean vistos o aceptados por la población y gobernantes. (alumno 9, trabajo en clase, Párr. 15-16)

Algunas recomendaciones que se me ocurren primero que nada educar a las nuevas generaciones que existen diferentes tipos de personas y / o culturas, pero eso no hace diferentes o que no son acreedores a ser respetados pues como todos tienen derechos. También que como sociedad comencemos por respetarnos entre todos y aceptar que todos son iguales y todos deberíamos tener las mismas oportunidades, que al momento que una persona que se considera "diferente" de una opinión se tome en cuenta y que principalmente exista la inclusión tanto en lugares de convivencia y

trabajo. Tal vez una ley de protección a las clases más bajas para evitar cualquier tipo de violencia a estas personas. (alumno 10, trabajo en clase, Párr. 14)

Ser muy empáticos con personas que es muy notorio su exclusión ante distintas situaciones, por ejemplo: realizar actividades sociales, deportivas donde personas de alta y baja clase participan y exista la unión de estos. Promover los valores y aplicarlos en proyectos para implementarlos en situaciones reales teniendo como objetivo a ese porcentaje que no es participativo, implementar el aprendizaje de una lengua indígena. (alumno 11, trabajo en clase, Párr. 14)

El concientizar a la sociedad en la movilidad social y retomar la cultura del esfuerzo mejores para lograr que las personas busquen oportunidades y tener una mayor movilidad. De igual forma propondría la modificación de los programas sociales del gobierno que originalmente dan dinero a la persona que está en pobreza y no se esfuerzan en tener un mejor empleo; en su lugar podrían ser mayores fuentes de empleo dando salarios más altos, seguridad social y fondo de ahorro, en exigir a las a los empresarios sueldos más justos, prestaciones y una calidad en el área de trabajo. (alumno 12, trabajo en clase, Párr. 16)

Se puede observar en sus respuestas que las recomendaciones incluyen acciones no sólo del gobierno, sino de la sociedad, van enfocadas a lo económico, político, social e incluso lo cultural. Además de la responsabilidad del gobierno y de la población civil, identifican también la responsabilidad del sector empresarial al exigir derechos laborales como prestaciones, seguro social universal, mejoras en los salarios y calidad en el área de trabajo, siendo el alumno 12 el más adelantado en estos aspectos.

En el grupo focal la pregunta dirigida a esta subcategoría fue: ¿Crees que la actual situación de confinamiento impacta económicamente a todos los mexicanos por igual? ¿Por qué? (Grupo focal, Párr. 1). Las repuestas variaron mostrando una mejora en algunos casos, pero en lo general muestran los mismos resultados que el análisis del discurso de sus trabajos de clase. Del primer grupo, los alumnos 2 y 3 mantuvieron su postura alejada de la problemática de la desigualdad social, enfocando sus respuestas a cuestiones de diferentes profesiones y la falta de educación financiera. Los alumnos 1 y 4 si mostraron un avance al identificar que afectaba de manera diferente según la clase social, coincidiendo en que las

diferencias de ingresos y posición vulneraban más a las clases baja y media. Del segundo y tercer grupo de alumnos, sus respuestas tuvieron concordancia con sus trabajos de clase, identificando la vulnerabilidad de las clases baja y media y mostrándose a favor de acciones enfocadas a apoyarlas en la actual problemática.

Por lo que podemos concluir que si se favoreció el desarrollo de esta subcategoría en la mayoría de los alumnos, aunque los casos de los alumnos 2 y 3 el desarrollo fue poco significativo, podemos identificar que son por dos aspectos diferentes, el alumno 2 mantuvo en todo el proceso un discurso a favor del individualismo, muy contrario a las políticas redistributivas y una crítica constante a las políticas del actual gobierno, por lo que su actitud tal vez se explique por sus preferencias políticas e ideológicas, seguramente influenciadas por su familia. En cuanto al alumno 3, durante el proceso mostró poco conocimiento del contexto socioeconómico fuera de su círculo familiar, los ejemplos y participaciones que hacía en clase se enfocaban en sucesos vividos dentro de su familia, por lo cuál inferimos que su realidad la explica a partir de su experiencia dentro de su familia sin relacionarla con lo que suceda fuera de ella, a pesar de lo tratado en clase, siguió explicando las problemáticas a partir de su contexto familiar sin identificar la realidad social del país en general.

4.2 Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía.

La tercera categoría, *Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía*, entendida en este trabajo como, la capacidad de asumirse como parte de un colectivo social, económico, étnico, político o cultural, al mismo tiempo que reconoce la otredad y se relaciona con ella a partir de los valores del respeto, tolerancia y empatía.

Para el análisis de los resultados de esta subcategoría se agrupó del mismo modo a los alumnos. El primer grupo, previo a la aplicación de la propuesta didáctica, mostró un muy bajo desarrollo de esta habilidad, habíamos descrito ya en el apartado anterior que los alumnos 1 y 2 rechazaban el trabajo en equipo, esto debido, según sus propias palabras, a que sus compañeros no aportaban del mismo modo que ellos, la tolerancia hacia los posibles errores que tuvieran en el trabajo colaborativo, o la poca empatía hacia aquellos compañeros que presentaban problemas para comprender o analizar del mismo modo que ellos es muestra de lo poco desarrollado de esta subcategoría. Hay que agregarle a esto el trato despectivo

hacia las personas de escasos recursos, identificados por ellos como “ninis”, “flojos” o “mediocres”, y el deseo de ambos de salir del país en cuanto les fuera posible para lograr sus objetivos personales. Muestra de que el respeto y el sentido de identidad tampoco era su fuerte. Durante el proceso de la propuesta didáctica, los alumnos de este grupo mantuvieron poco desarrollo de esta habilidad, no habiendo dentro de su discurso, en ninguno de los trabajos entregados, muestra de alguna de estas actitudes.

En cuanto a los alumnos 5, 6, 7 y 8, antes de aplicar la propuesta didáctica mantenían un discurso muy similar a del primer grupo, siendo poco empáticos con la situación de las personas de escasos recursos, responsabilizándolos de su estado sin tomar en cuenta el contexto. Aunque se manejaban con cierto respeto, aceptaban las etiquetas impuestas por el primer grupo hacia estas personas. Durante la aplicación de la propuesta hubo una mejora significativa, sobre todo con respecto a la empatía y la identidad, como lo muestran las respuestas a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la importancia de la participación de la sociedad civil para enfrentar las crisis surgidas de los fenómenos naturales?

Es muy importante debido a estas crisis. ya que las personas que no están tan asustadas, deciden ayudar, se muestran solidarios y dan su máximo esfuerzo por rescatar a las personas de entre los escombros. Muestran empatía y autosuficiencia, sobre todo hay una organización entre los ciudadanos para apoyar ya sea con víveres y ropa con la que las personas se pueden abrir. Y esto nos muestra como somos ante estas crisis sin la ayuda de alguien externo, nosotros somos la unión (alumno 5, trabajo en clase, Párr. 4)

Si, se trabajaba en equipo para apoyarse entre todos y no solo depende de autoridades superiores, ayudar a otros que no necesiten incluso aunque no suceda un desastre natural. (alumno 6, trabajo en clase, Párr. 4)

Si, es bastante importante ya que, ante la necesidad de ayuda, la sociedad civil por si sola genera la empatía y se solidariza con los afectados, ayudando y apoyando a la solución de todos y cada uno de los problemas que surgieron durante la crisis, además

de que una ayuda de este nivel muestra una gran auto dependencia de la sociedad civil ante el gobierno, ya su vez brinda esperanza a quienes la perdieron. (alumno 7, trabajo en clase, Párr. 4)

Considero que sí, es de suma importancia y que, como sociedad, en ocasiones como estas buscamos ser empáticos ante la situación y apoyar a quien lo necesita. Un claro ejemplo es el terremoto de 1985, de donde surgió "la sociedad civil" que, al no tener el apoyo del gobierno, está decide levantarse. Por otro lado, y otro evento reciente fue el terremoto de 2017 donde se pudo ver alumnos creando campañas para recolección de víveres, personas dando de comer a quienes lo necesiten a quienes colaboraban a las misiones de rescates, personas que ofrecen servicios como lavandería, de salud, entre muchos otros más. De nosotros, como sociedad civil, depende si la situación de mejora o empeora, así la crisis podrá ser superada más rápido y de manera eficaz (alumno 8, trabajo en clase, Párr. 4)

Se puede observar en las respuestas de este grupo el desarrollo de la empatía, plasmada primero como la acción de la sociedad civil para apoyar a quienes resulten afectados, el apoyo mutuo, aunado a esto se identifican como parte de esa sociedad civil que es empática, incluyéndose en ella con frases como “nosotros somos la unión” y “De nosotros, como sociedad civil”. El caso más representativo de este grupo lo presenta el alumno 8, quien además de lo ya descrito, utiliza dos ejemplos históricos, uno de su presente inmediato y otro del hecho histórico trabajado en clase, con lo cual, se muestra la relación con otra de las subcategorías que más adelante se analizarán, la conciencia histórica.

Para el tercer grupo, los alumnos 9, 10, 11 y 12, en general antes de la aplicación de la propuesta, aunque coinciden en principio con el discurso de los dos grupos anteriores con respecto a la responsabilidad personal de quienes se encuentran en estado de pobreza, mantienen cierto respeto y empatía por ellos, identificando que el contexto tiene cierta relación con su estado. Durante la aplicación de la propuesta didáctica, sus respuestas a la pregunta destinada a esta subcategoría fueron las siguientes:

¿Cuál es la importancia de la participación de la sociedad civil para enfrentar las crisis surgidas de los fenómenos naturales?

Es de suma importancia, ya que cuando hay situaciones de peligro, no se puede esperar a que el gobierno ayude, porque no sabemos si lo hará, o el momento que sucederá, sin embargo la sociedad civil es capaz de colaborar para ayudar a su amigo, vecino, familia, conocido, o compañero ciudadano, salvando vidas, ya sea búsqueda o rescate, con alimento, cobijo, ánimo, con trabajo después de lo sucedido, somos capaces de organizarnos de manera rápida y eficaz, lo hacemos con amor y gusto, porque el apoyo es mutuo y el salvar vidas se vuelve la máxima prioridad. Si nosotros esperamos una ayuda de gobierno, tal vez sea muy tarde. Somos capaces de ayudar, Pero también de hacer un cambio. (alumno 9, trabajo en clase, Párr. 4)

Yo creo que es importante al grado que la sociedad civil es mucho más humana y empatía, por eso buscan ayudar en fenómenos naturales pues saben que si ellos no comienzan a hacer algo nadie más lo va a hacer, no solo ven por ellos mismos, ven por los afectados, por los que se bloquean y no saben qué hacer. Ellos al ser el ejemplo de más personas estas comenzarán a ayudar de igual manera en la forma que pueden, así como también agilizan procesos. (alumno 10, trabajo en clase, Párr. 4)

La sociedad civil influye mucho en este tipo de situaciones ya que surge naturalmente en el ser humano la necesidad de ayudar, de dar esperanza a aquel que lo necesita y reconfortar al caído. Son momentos en los que se debe hacer algo, sin tener que quedarse de brazos cruzados esperando que la ayuda externa intervenga, esté o no informada, pero identificando en el momento aquellos lugares que deben ser utilizados para una mejor organización e intervención. (alumno 11, trabajo en clase, Párr. 4)

Si, es muy importante la participación de la sociedad civil cuando ocurre una crisis derivada de fenómenos naturales, debido a que muchas veces el gobierno no está preparado para sobrellevar estos fenómenos, la sociedad civil ayuda a que los estragos generados sean menores; mediante acciones que ayude a las personas afectadas, por ejemplo: en los temblores, inundaciones, huracanes, entre otros fenómenos. La sociedad trata de apoyar con víveres, recursos materiales, médicos, monetarios, etc. Mostrándonos que entre mayor participación haya mayores resultados tendremos. (alumno 12, trabajo en clase, Párr. 4)

En sus discursos se puede identificar el desarrollo de la empatía, como valor inherente a la sociedad civil, de la cual se sienten parte, identifican en general el apoyo a aquellos que recienten más los efectos de los fenómenos presentados, apoyo que en sus discursos atribuyen a aquellos que el fenómeno no impactó tanto. El desarrollo de esa habilidad se logra en buena medida en este grupo.

En el grupo focal el desarrollo de esta habilidad se midió a partir de la respuesta al siguiente planteamiento: En algunos medios de comunicación se ha criticado a aquellas personas que aun, en la situación de pandemia, siguen saliendo a las calles a vender sus productos, atender sus negocios o a trabajar, muchos de ellos abarrotando el transporte público o llenando las calles ¿Cuál es su opinión acerca de estas personas? (Grupo focal, Párr. 27). Los resultados se describen a continuación:

Para el primer grupo de alumnos se identificó una mejora en los alumnos con respecto al estado inicial y al proceso. Mientras que los alumnos 1 y 2 mostraron una postura un poco empática hacia las personas descritas en el planteamiento, más que a las descritas en clase. El alumno 1 comprende la complejidad del planteamiento, muestra empatía hacia estas personas, mencionando su educación y crianza como causante de un desacato de las recomendaciones, mostrándolo de la siguiente manera:

ahí si esta complicado todo el asunto, porque se sabe que de alguna forma tiene que seguir habiendo trabajos para que la gente pueda subsistir e intentar sobrevivir a todo lo que está sucediendo, pero definitivamente la forma en que se está haciendo no es la correcta, porque supongamos que si salen a trabajar y todo pero no usan protección, ni siquiera cubrebocas y si lo llegan a usar no lo usan debidamente, aquí también tiene que ver mucho la educación de las personas, por cómo fueron criadas (alumno 1, Grupo focal, Párr. 28)

El alumno 2 de igual manera muestra cierto grado de empatía hacia las personas del planteamiento, comentando lo siguiente:

yo considero que no está mal, pero si es que tomaran las medidas necesarias. Como dijo (alumno 1), desafortunadamente México es un país con una pobre cultura

sanitaria, hay gente de 40 o 50 años que no saben cómo ponerse un cubrebocas y se me hace algo triste, creo que lo que hizo falta antes fue dar una capacitación o al menos una recomendación de los productos que si existen (alumno 2, Grupo focal, Párr. 34)

El alumno 3 muestra una mayor empatía y tolerancia hacia el grupo descrito en el planteamiento, excusándolos de su responsabilidad con la confusión surgida de la información oficial y de los medios de comunicación, respondiendo lo siguiente:

pues obviamente creo que está bien que salgan, porque obviamente tienen que tener dinero para llevar a sus casas... pero yo recuerdo que el gobierno que al inicio decía que sí, que usaran cubrebocas y eso y luego veía otra vez en la tele de no ya no sirven o no, no sirven o si, si sirve, entonces eso hacía que la población que no está bien informada se quedaba como ¿Sirve o no sirve? ¿lo uso o no lo uso? Entonces esto era una confusión muy grande para la población, (alumno 3, Grupo focal, Párr. 51).

El alumno 4 también mejora considerablemente en este aspecto, identificando la necesidad, al igual que sus compañeros anteriores, como la excusa a estas personas. Comenta:

yo pienso que todas las personas que salen a trabajar y todo eso y los que si son conscientes de todo lo que está pasando, siento que salen a trabajar y toman el transporte público por necesidad, porque si fuera por ellos por su trabajo, repito los que son conscientes pues dicen es que yo me quedo, no tengo porque salir, no tengo porque estar subiendo a un camión donde sé que se encierra todo, siento que lo hacen por necesidad de sustentar a una familia para que las cosas sigan normal y toman ese riesgo obviamente con los cuidados adecuados, (...), como los camiones de que si no traes cubrebocas no subes, eso no pasa y esto es por lo mismo de la economía, porque una persona que no sube al camión es dinero perdido para el chofer, y esto es un ingreso para estas personas, porque ahí permite que las personas suban por lo mismo del ingreso económico (alumno 4, Grupo focal, Párr. 47)

Los alumnos 5, 6, 7 y 8, mantienen la misma postura, empatizando con la población descrita en el planteamiento, justificando su actuar con la necesidad económica a la que se

enfrentan. Muestran tolerancia hacia el uso inadecuado de las medidas de seguridad, justificándolo con desinformación, confusión y falta de educación y cultura sanitaria. El caso más relevante de este grupo es el alumno 7, el cuál además de adherirse a lo que comentan el resto de sus compañeros, hace notar en su comentario el por qué de la crítica de algunos sectores de la sociedad hacia estas personas, describiéndolo así:

...porque en ocasiones la gente que lo critica es porque está en una situación en que puede tener un trabajo en su casa por así decirlo y obtiene ingresos fácilmente, pero pues una persona que está en la calle no es como que quiera, es porque debe estar ahí para generar ingresos para su familia e incluso para él. (alumno 7, Grupo focal, Pos. 32).

El tercer grupo, conformado por los alumnos 9, 10, 11 y 12, mantienen la opinión empática hacia las personas descritas en el planteamiento, muestran tolerancia hacia el desacato de algunos de ellos hacia las normas de higiene, justificándolo al igual que sus demás compañeros. Los alumnos 9, 11 y 12, van mas allá de sólo justificarlos, agregan en sus discursos, además de una explicación del contexto que muestra el desarrollo de otras subcategorías, posibles soluciones, a partir de acciones implementadas por el gobierno y por la sociedad misma. Por lo cuál considero importante mostrar esos discursos a continuación:

Si, igual que mi compañero, yo creo que es un tema complicado porque es ya un tema de conciencia personal, pero seamos conscientes, si de por si nuestra economía normal antes de la pandemia, nuestra tasa de desempleo era alta ahora con la pandemia es mucho más alta, si ya para profesionistas, licenciados o con posgrados es difícil encontrar un trabajo, para una persona de bajos recursos que lo único que sabe hacer es sus artesanías, vender sus productos que ellos hacen, va estar más difícil conseguir su trabajo y yo creo que esto es una parte de apoyo del gobierno, que se dedique a generar trabajos para aquellas personas en estas situaciones, porque realmente no podemos juzgar a esta persona, porque esta persona busca darle algo de comer a su familia, darle algo de comer así mismo porque realmente no hay trabajo y al no haber dinero no hay comida y para ellos es difícil buscar una manera de sobrevivir y si es importante de que seamos conscientes y que las personas también sean conscientes de lo que estamos porque pues no es la intención contagiar o

propagar el virus, sin embargo tampoco es la intención que las personas sufran o padezcan hambre y mueran de cierta forma, porque hasta cierto punto si no salen a trabajar es un lado extremo que podemos ver y seria concientizar, nosotros ser conscientes y salir con nuestras protecciones sin salimos en algún momento y si vemos que la persona no lleva la protección necesaria pues no comprar porque es arriesgar nuestra vida, pero tampoco podemos juzgar a las personas por querer sobrevivir y querer alimentarse (alumno 9, Grupo focal, Párr. 30)

en este caso el centro de Puebla es la zona en donde mayormente se concentran las personas ambulantes, pequeños negocios etc., en este tipo de situaciones, con este tipo de personas, considero que se debe ver más reflejado, programas que a la mejor el gobierno ya estaba implementando desde antes de la pandemia, el apoyo a personas con... despensas, con cobijas ahorita por la situación ambiental. Considero que ya hay programas desde antes de esta pandemia estaban implementadas y que desgraciadamente el gobierno no supo manejar, es ahora donde se debe ver más reflejado ya que es un número de personas que realmente necesitan sobrevivir, tener algo al día, tener alimento, etc., (...), yo de alguna forma si me pongo del lado de este tipo de personas porque de alguna u otra forma todos necesitan trabajo, todos necesitan ingresos económicos porque al estar en casa pues se generan más gastos, se genera más consumo entonces el no estar recibiendo un ingreso y resultar con más gastos o no tener más gastos pero no tener una buena calidad de vida, pues genera que este grupo de personas de una u otra manera salgan a trabajar (alumno 11, Grupo focal, Párr. 49)

Bueno, yo considero que los medios de comunicación tratan de hacerlo ver de esta forma para que la gente no salga de sus casas pero no toman en cuenta la verdadera situación de muchos Mexicanos, que al no tener una verdadera igualdad tienen que salir y ponerse en riesgo a pesar de que muchos lleven sus medidas y no se lleva el control necesario, las autoridades no están sabiendo regularizar el transporte público, no los horarios, ni muchas de esas cosas y si lo llegan a hacer y si lo llegan a regular también las personas llegan a estar en contra y verdaderamente no existe esta cultura de la prevención y también siento que también es algo más cultural, que tanto acatar

las reglas y también la concientización de la situación, de que tal vez el propio gobierno debería hacer lo mayor posible para que las personas no tengan que salir a poner en riesgo su integridad. (alumno 12, Grupo focal, Párr. 36).

En el grupo focal, aunque no en esta pregunta se hizo notorio el desarrollo de un sentido de identidad, enfocada esta en la identidad generacional, identificándose como la “generación de cristal”, pero no con las características que socialmente se les ha imputado, sino con las características de hartazgo y nula disposición a soportar la violencia y opresión que, a su punto de vista, otras generaciones normalizaron. Esto lo explican de la siguiente manera:

creo que nosotros en especial las nuevas generaciones tienen un poder que siento en lo personal no se había visto antes, creo que el poder de las generaciones actuales es de mucha ayuda porque aunque muchos digan la generación de cristal, creo que nosotros hemos logrado identificar muchos problemas que anteriormente no se veían, entonces creo que los adolescentes, las nuevas generaciones tenemos ese gran poder y logramos identificar de donde viene el problema (alumno 8, Grupo focal, Párr. 68).

me llamó mucho la atención un punto que tocó (alumno 8), que fue lo de la generación de cristal y realmente nos dicen generación de cristal, porque dejamos de tolerar muchas cosas y yo creo que es responsabilidad de nosotros como jóvenes que dejamos de tolerar injusticias corrupción, ser influyentes, el cambio no se da de la noche a la mañana, como dice niño, pero podemos hacer un cambio y el cambio no es “hay tienes que hacer esto, porque esto es lo correcto”, sino tu actitud, tu forma de ser y tu forma de pensar, tus ideales (alumno 9, Grupo focal, Párr. 71).

hay una frase también que estaban diciendo mucho en las machas, que decían que, “se metieron con la generación equivocada”, considero que al mencionar esto se refieren a que esta generación tiene hambre de ser escuchada, de que la tomen en cuenta (alumno 11, Grupo focal, Párr. 73).

yo creo que, con el tiempo, todos los jóvenes llegaron a un punto que dijeron ya basta, nosotros también tenemos un punto, también tenemos una opinión y también

queremos ser escuchados, a lo mejor no queremos cambiar tu punto de vista, pero si queremos que nos escuches y a lo mejor por tu propio criterio que la cambies (alumno 3, Grupo focal, Párr. 74).

nosotros somos la generación que ya vamos a cumplir la mayoría de edad, para la sociedad nosotros ya vamos a tener una voz y un voto y es nuestra responsabilidad que nosotros vayamos a cumplir con esta obligación de ir a votar, porque de ese voto va a depender muchas cosas que vayan a pasar en nuestro país a futuro (alumno 4, Grupo focal, Párr. 75)

En estos planteamientos, se puede mostrar el desarrollo de habilidades correspondientes a otras subcategorías, como la participación ciudadana, la conciencia histórica, la mirada lúcida sobre el mundo y la defensa de la justicia social, muestra de la fuerte relación que existe entre estas habilidades y cómo el detonar una lleva consecuentemente al desarrollo de las otras. Es interesante identificar cómo a estos planteamientos se adhieren alumnos de los tres grupos, a excepción de los alumnos 1 y 2, de quienes ya hemos identificado el bajo desarrollo logrado en general en las habilidades aquí trabajadas.

En conclusión sobre esta subcategoría, se pudo identificar un nivel de mejora bastante bueno, una vez más, es notoria la diferencia en el desarrollo de la habilidad entre los tres grupos, sin embargo, en comparación con el estado inicial y lo mostrado por el trabajo de clase, en el grupo focal se mostró un desarrollo general de empatía hacia los grupos económicamente vulnerables del país, identificando tolerancia y respeto en el segundo grupo y comprensión del contexto y acciones a tomar para apoyar a estas personas por parte del tercer grupo. Interesantemente el desarrollo de identidad fue producto de otra pregunta, en la cuál pudieron identificarse a sí mismos como parte de una generación de cambio, la llamada “generación de cristal”, a la cual dan otro significado, discutiendo la característica de debilidad y cambiándola por la de hartazgo y nulo deseo de normalizar la violencia y opresión que otras generaciones si aceptaron.

4.3 Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica

La tercera categoría, *Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica*, entendida en este trabajo como la capacidad de reconocer en el pasado las múltiples causas de su presente y servir de referente para la proyección de su futuro, al ver el pasado como un campo de experiencia que le permita comprender su presente y a partir de esta comprensión crear expectativas de su futuro.

Esta fue una de las categorías en las que el estado inicial era el más problemático, pues, como mencionamos en un apartado anterior, el excesivo presentismo de los alumnos dificultaba que encontrarán en el pasado las causas de su realidad actual. En general los doce alumnos aquí estudiados explicaban la situación socioeconómica del país como resultado de las políticas implementadas a partir del 2018, algunos de los alumnos del tercer grupo llegaban a identificar entre los desfalcos y excesivos gastos de la administración federal anterior parte de esas causas, pero muy difícilmente iban más allá de una década para buscar las causas de su contexto socioeconómico.

Durante la aplicación de la propuesta didáctica se observó un desarrollo bastante significativo en la mayoría, sino es que en todos los alumnos. De gran ayuda para este propósito fue el trabajo a partir de la corriente de la Historia del tiempo presente, Aunque en general este enfoque historiográfico ayudó en el desarrollo de todas las subcategorías, en esta especialmente tuvo una mayor influencia. Trabajar a partir de indagaciones hacia sus padres y abuelos y establecer diálogos cotidianos con ellos sobre temas muy presentes aún en su memoria permitió que la mayoría de los alumnos pudiera explicar los hechos históricos de las últimas décadas del siglo XX y primera del siglo XXI, como una anécdota familiar, relato muy común en su haber.

Aunque la modalidad a distancia y el reglamento específico para esta modalidad que la institución aplicó impedía las tareas y trabajos extra-clase, las actividades se sugirieron a los alumnos a manera de oportunidad para comprender mejor los hechos y poder discutir sobre ellos en clase. Los doce alumnos de la muestra analizada aquí pudieron establecer ese diálogo con sus padres o abuelos, lo que facilitó la revisión posterior del material seleccionado para el trabajo en clase, permitiendo a los alumnos ubicar el relato de sus padres

en el contexto del material analizado. Otro fenómeno identificado fue el agrado de los chicos que, al compartir los relatos de sus padres encontraron coincidencias en su manera de percibir tal o cual hecho histórico, lo que los animó a compartir más detalles acerca de lo platicado, permitiendo un diálogo entre los diversos relatos de los alumnos y por ende una mayor comprensión de los hechos trabajados. Ya fuese el terremoto del 85, el fraude electoral del 88 o la aplicación del FOBAPROA de 1995, los diálogos en clase les permitió ir construyendo su presente a partir de lo vivido por sus padres y de lo que ellos ahora percibían.

En el discurso de los alumnos del primer grupo se pudo identificar el desarrollo de esta habilidad, aunque con sus especificaciones. El alumno 1, por ejemplo, en su respuesta a la pregunta de clase ¿Crees que las políticas gubernamentales de los últimos años son responsables de las contradicciones económicas y sociales existentes en el país? ¿Por qué? mencionaba:

definitivamente considero que es así, porque en muchas ocasiones han habido "leyes" que si las personas investigáramos un poco en la constitución, nos daríamos cuenta que son anticonstitucionales y que solo benefician a aquellos que están en el poder. por eso, sospechosamente hay perdidas de dinero masivas en el país y no se ha podido pagar la deuda externa. cosa que se evidenció cuando en el actual sexenio, el presidente hizo que le bajaran su "sueldo" y como nadie puede ganar más que el presidente, empezaron a salir muchas personas enojadas con esa decisión ¿por qué debería enojarles eso? solo hay una razón y es obvia. (alumno 1, trabajo en clase, Párr. 11-12)

En su discurso no toma hechos históricos específicos del pasado, sólo alude a un ejemplo de no más de dos años de distancia de su presente, su discurso sigue responsabilizando del contexto actual las decisiones tomadas en el actual gobierno. Algo muy parecido sucede con los alumnos 2 y 3, quienes respondieron lo siguiente:

En efecto, más que las políticas como tal son la forma en la que se aplican es muy distinto el que se dará apoyo social y económico a la gente sin hogar sin embargo no se aplica cuando no cumplen una de muchas funciones creando así que sus

disposiciones sean injustas o mal aplicadas, esto aplica para cualquier clase social (alumno 2, trabajo en clase, Párr. 12)

Si, pero creo que no solo de los últimos años, siento que todos han tenido una parte en este suceso, pero obviamente han tenido más influencia los últimos años, y se refleja en la baja economía que tiene la mayoría del país (alumno 3, trabajo en clase, Pos. 12)

Sus discursos, aunque refieren al pasado como causa de su situación actual, siguen sin mencionar alguno de los hechos históricos que para este momento ya se habían trabajado, pareciera que en el discurso que manejan intentan defender una postura político-ideológico que de hecho se corrobora posteriormente en clase. El alumno 2 responsabiliza no a las políticas neoliberales de las últimas tres décadas, sino a la mala aplicación por parte del gobierno mexicano, posteriormente en clase hará una defensa directa de dichas políticas tomando a Estados Unidos como referencia. El alumno 3 también realiza una apología similar, compartiendo la responsabilidad con las políticas previas al modelo neoliberal. Es en esta fase en donde podemos identificar la carga ideológica política a la que Pagés hace referencia como parte de lo que debe tomarse en cuenta para analizar el desarrollo de la formación ciudadana, tanto en alumnos como en profesores.

Incluso, en el grupo focal, el alumno 3, muestra inconformidad por la eliminación de prestaciones como la pensión, y de nuevo responsabiliza al actual gobierno de dicho acto, es claro que no conoce la reforma laboral realizada durante el sexenio de Peña Nieto, tema que tampoco es contemplado por el programa con el que se trabajó, por ello, el responsable de estas decisiones para ella es el actual gobierno, expresándolo así:

y que este presidente apenas lo quito, quito todo ese dinero y que lo tenían apartado como para la ciudadanía y eso ya no existe, entonces también el hecho de que a los próximos ya no nos vayan a dar como pensión, ya no va a existir, creo que a la última generación que le toco fue a mi abuelo, a él todavía le siguen dando pensión, pero a mi papa por ejemplo o a los que tienen así de 40 y tanto o al menos de este año, cuando ya se quieren pensionar ya no les va a tocar un dinero al menos para que sigan,

por si dejan de trabajar ¿de dónde van a conseguir dinero? (alumno 3, Grupo focal, Párr. 63)

El alumno 4 también está de acuerdo en que las políticas económicas del pasado son responsables del actual contexto socioeconómico, pero tampoco refiere algún hecho histórico específico para explicarlo, comentando lo siguiente: “sí, ya que gracias a ellos la económica actualmente y la mente social esta como están las cosas, no apoyan a las personas que en verdad lo necesitan” (alumno 4, trabajo en clase, Párr. 12).

Los alumnos 5, 6, 7 y 8, mantienen una postura similar entre ellos, identificando la responsabilidad de las políticas de los últimos años como responsables del contexto económico existente, incluyen en su discurso el uso de estadísticas y argumentos enfocados a la existencia de injusticia social y económica derivada de estas políticas, pero siguen sin hacer uso de algún hecho histórico específico para ejemplificar su postura. La respuesta representativa de este grupo de alumnos se presenta a continuación:

Si, porque enfocándonos un poco en estadísticas mundiales donde el país se ve involucrado, podemos darnos cuenta de qué hay muchos hombres/mujeres mexicanas económicamente poderosos, pero también México es uno de los países más pobres, lo cual es un gran des balance, pues el gobierno permite esta situación, además de que en su mayoría brinda oportunidades a empresas o personas extranjeras, dejando un lado a su propia población. (alumno 7, trabajo en clase, Párr. 10).

En lo referente a los alumnos del tercer grupo, hay dos resultados visibles, los alumnos 9 y 10 mantienen un desarrollo similar al de los alumnos del grupo anterior, haciendo uso también de argumentos enfocados hacia la existencia de injusticia social derivada de las políticas implementadas con anterioridad. Mientras que, por otro lado, los alumnos 11 y 12 si relacionan en sus discursos hechos históricos específicos del pasado para explicar su presente, logrando con esto el desarrollo de una consciencia histórica. Sus respuestas a la pregunta planteada se presentan a continuación:

Desafortunadamente las políticas del país están en manos del gobierno que de una u otra forma obtienen un único beneficio, son pocos los líderes del país como Lázaro

Cárdenas que las establecieron para que el pueblo indígena no decayera económicamente, con el paso de los años estos mismos pueblos por mano propia tomaron cartas en el asunto ya que no se han visto cambios que beneficien a ambas partes de una manera igualitaria. Yo creo que, si son los responsables, siendo ellos los que "controlan" y toman las decisiones que a futuro le cargo al país. (alumno 11, trabajo en clase, Párr. 10).

En su discurso hace referencia directa de las políticas de Lázaro Cárdenas, que, aunque no fueron tema de estudio de esta propuesta la relaciona con un tema al que hace referencia indirectamente, el levantamiento armado del EZLN, identificando la problemática indígena como un continuum pasado-presente que sigue sin resolverse.

El alumno 12 responde a esta pregunta de la siguiente manera:

Las políticas gubernamentales de los últimos años si son responsables de las contradicciones económicas y sociales que existen en el país. Debido a que los acuerdos, políticas económicas y decisiones que toman generan que el país se quede estancado y no puede avanzar económicamente y junto a la represión que llega a haber en algunos grupos sociales, el que no se tome en cuenta al pueblo, sus necesidades y derechos. Ha generadora mayor pobreza y desigualdad; en conjunto de menores apoyos al desarrollo de la educación, industria y apoyos sociales. (alumno 12, trabajo en clase, Párr. 12)

A esta postura le agrega el siguiente ejemplo:

Originalmente la FOBRAPOA fue creado para la protección del ahorro de las personas y se implementó para sobrellevar la crisis de 1994, pero en realidad fue utilizado para rescatar a las empresas y los banqueros que en algunos casos ni siquiera estaban en quiebra; todo esto mediante el dinero de recursos públicos, dando beneficios a las empresas y banqueros. El gobierno absorbe la deuda que se continúa pagando hasta la actualidad con los impuestos de la población. Todo esto impide que el dinero del país se ocupe para crecer en infraestructura y tecnología, beneficiando

sólo a los que tienen dinero y dejar a la demás población en una desigualdad económica. (alumno 12, Párr. 10)

El uso de este ejemplo concreto, explicando incluso el proceso de implementación del FOBAPROA y sus consecuencias económicas para la actualidad muestran el desarrollo de una conciencia histórica ya durante el trabajo en clase.

Los resultados del grupo focal muestran los mismos resultados. Al responder al siguiente planteamiento: “La actual situación económica que se vive en el país ¿Será resultado de la crisis provocada por la pandemia? O ¿Existen otras causas de esta situación económica?”. Las respuestas de los alumnos 1, 2, 3 y 4 mantienen la misma postura. Los alumnos 5, 6, 7 y 8 también continúan identificando el pasado como causa del contexto actual, pero siguen sin hacer uso de un hecho histórico específico. En cuanto a los alumnos 9, 10, 11 y 12, los resultados del grupo focal arrojan resultados idénticos al análisis de los trabajos de clase, siendo la aportación del alumno 11 la más destacada, respondiendo lo siguiente:

desafortunadamente México tiene un historial muy muy feo en cuanto a manejo de la economía por parte del Gobierno, en cuestión del FOBAPROA, al crear este sistema, el cual, pues muy descaradamente se ve una, ¿Cómo se puede decir? es que no sé si sea la palabra correcta, pero, un desfaldo al dinero y pues una manera de mentirle al pueblo mexicano en cuanto al manejo del dinero del país (Grupo focal, Pos. 58).

Tras el análisis de esta subcategoría podemos concluir que el avance en cuanto a relacionar el pasado, presente y futuro y construir una conciencia histórica fue significativo, si bien es cierto que no todos los alumnos pudieron llegar al nivel de desarrollo de su conciencia histórica, también lo es que en este aspecto partimos de cero, ya que los alumnos incluso desconocían los hechos históricos del pasado inmediato, para ellos estos contenidos eran totalmente desconocidos, mientras que los contenidos trabajados tradicionalmente en Historia están tan alejados de su contexto que muy difícilmente lo hacen parte de su “presente continuo”.

Otro factor que pudo haber influenciado en que los alumnos no utilizaran ejemplos históricos en sus respuestas puede ser el planteamiento de las preguntas, pues al revisar los resultados, se encontró que las preguntas mismas no requerían el uso de ejemplos para ser respondidas, por lo que, los alumnos, aplicando la ley del mínimo esfuerzo, se enfocaron en responder sin aludir a ningún ejemplo histórico, salvo los alumnos 11 y 12, cuyo desempeño fue destacado en todo momento durante la aplicación. Del mismo modo, la defensa que los alumnos del primer grupo mantuvieron de las políticas neoliberales, les obligó a no hacer uso de referencia alguna del pasado estudiado, ya que cualquier ejemplo que hubieran utilizado, habría tirado su discurso apologético del neoliberalismo.

Por tanto, los resultados de esta subcategoría fueron influenciados por la pertinencia de las preguntas, como por la carga político-ideológica de algunos alumnos.

4.4 Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.

La cuarta subcategoría, *Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo*, es entendida en este trabajo como la capacidad de interesarse en los asuntos públicos y participar activamente de la toma de decisiones alrededor de ellos, de manera responsable como miembro de una sociedad local, nacional y global.

La participación ciudadana generalmente era entendida por los alumnos en un estado inicial como el uso del derecho al voto, después de ejercido el voto, la responsabilidad de lo que suceda, de las leyes que se reformen o que se implementen ya es responsabilidad del gobierno, sin que la ciudadanía pueda hacer nada, más que quejarse y “pensar bien por quién votar la próxima ocasión” (alumno 2, Diario de clase). Las protestas y marchas de inconformidad eran, a ojos de la mayoría de los alumnos, molestos actos de gente que “no tiene nada que hacer” y que, además tenían la culpa por haber votado por x o y candidato.

Durante la aplicación de la propuesta didáctica se observó un cambio en la perspectiva de los alumnos hacia la participación ciudadana, misma que fue ratificada en el grupo focal. Los resultados obtenidos se detallan a continuación a partir de las respuestas obtenidas a la

siguiente pregunta: ¿Por qué es importante la participación de los ciudadanos para el fortalecimiento de la democracia?

La respuesta de los alumnos del primer grupo muestra que se sigue entendiendo a la participación ciudadana como el ejercicio del voto, la elección de un presidente y los aspectos más relevantes son que las elecciones sean limpias, libres de corrupción o que los medios de comunicación no ayuden en la construcción de un fanatismo hacia un solo partido.

la participación activa de los ciudadanos afecta directamente a la democracia ya que solo pueden lograr que se cumpla, ya que estos son los que pueden y deben exigir realmente a quien quieren que les gobierne, no el propio gobierno y no las elecciones corruptas. (alumno 1, trabajo en clase, Párr. 6)

La participación activa es útil por muchos motivos, pero los principales son que crean una retroalimentación a los partidos o candidatos según las necesidades de los ciudadanos, con la participación activa se crean diversas fuentes de información, variadas, completas y que obliga a que los medios busquen fuentes confiables y se apeguen a la realidad sin crear fanatismo a un solo partido (alumno 2, trabajo en clase, Párr. 6)

Es muy importante ya que antes no se dio cuenta del poder que tenían al votar, pero ya que en esas elecciones el pueblo mexicano la mayoría de la gente voto vio que por su voto podía ganar por quien en verdad estaban votando, pero al ver la "falla" que hubo del sistema se dieron cuenta que no se iban a volver a dejar porque vieron el valor de su participación (alumno 4, trabajo en clase, Párr. 6)

Para el caso de los alumnos 5, 6, 7 y 8, agregan dentro de la importancia, de la participación ciudadana a la relación entre gobierno y sociedad, la mejora del contexto socioeconómico y la vida en armonía dentro de un espacio territorial, así como el logro del bienestar para la mayoría. Mostramos los ejemplos de discursos de los alumnos 5 y 7 a continuación:

La participación de los ciudadanos es importante porque da pie a un mejor desarrollo socioeconómico, la democracia la vemos y queremos sentir justamente y conveniente

para así poder vivir en armonía. Por lo que es necesario que los gobiernos al mando del país establezcan un diálogo para así alcanzar objetivos en común. (alumno 5, trabajo en clase, Párr. 6)

La participación activa es sumamente importante para que la democracia sea “funcional” de alguna manera, ya que si solo votara cierto sector de la población mexicana en base de sus necesidades, el ganador a la presidencia únicamente se enfocará en cumplir las necesidades de ese sector de la población, pero si el caso fuera que la mayoría de la población mexicana votara por algún candidato en factor de sus necesidades, la democracia y la elección del presidente no solo se basará en las necesidades de unos cuantos, sino que en las necesidades de la mayoría. (alumno 7, trabajo en clase, Párr. 6)

Los discursos de los alumnos 9, 10, 11 y 12, mantienen mucha similitud con los del grupo anterior, apenas agregan dentro de sus discursos el poder político de los ciudadanos y que, al no usarlos, el gobierno hace uso de ese poder, en ocasiones con exagerada autoridad. Se le ve como el complemento de la democracia y como el poder de diálogo y decisión informada para influir en el futuro de sus sociedades.

Es importante, ya que la democracia fue instaurada para que los ciudadanos puedan tener poder, voz y voto, si los ciudadanos no participan se pierde esta autoridad y es transferida al gobierno y los ciudadanos dejarían de tener la potestad de expresar sus necesidades e inconformidades, pudiendo llegar a una opresión exagerada del gobierno hacia el pueblo (alumno 9, trabajo en clase, Párr. 6)

La democracia se completa con la participación de los ciudadanos porque existirá mayor voto, una mejor intervención en las decisiones donde se conocerá cada punto que se toma en cuenta para influirla en el futuro (alumno 11, trabajo en clase, Párr. 6)

Estar al tanto de las oportunidades y propuestas de los candidatos, poder dialogar las necesidades de la sociedad y exigir mayores oportunidades de participación, en las decisiones que marcan el futuro del país. (alumno 12, trabajo en clase, Párr. 6).

En el grupo focal, la participación ciudadana será un tema muy importante y aumentarán las posibilidades que ésta ofrece a los alumnos, identificados ya con una generación que busca una participación activa y democrática dentro de su sociedad. Los comentarios más relevantes se muestran a continuación:

Es importante que nosotros como la futura generación que va a llevar al país seamos conscientes que es necesario un cambio y que no va a ser posible hacerlo de un día para otro, pero hay que intentarlo de todas formas, hay que inculcar a amigos, conocidos, familiares, incluso mayores (alumno 1, Grupo focal, Párr. 69)

El primer punto es que ya estamos a punto todos de tener nuestro INE, unos más cerca que otros, creo que es el primer paso, ya tenemos la edad para ser conscientes de lo que queremos para nuestro país, a quien queremos para nuestro país, más bien, creo que sería el primer paso de tomar acción. Lo que he visto muchas veces es que gente ya mayor, dice “ahh, pues no voto, para que me meto en problemas” y pues ese es el primer error que cometemos, El segundo punto es que tenemos como pueblo, como sociedad tenemos la obligación de exigir lo que prometen, de exigir las cosas que necesitamos, no cosas que queremos o que podrías ayudar, sino cosas que necesitamos (alumno 2, Grupo focal, Párr. 65).

nosotros somos la generación que ya vamos a cumplir la mayoría de edad, para la sociedad nosotros ya vamos a tener una voz y un voto y es nuestra responsabilidad que nosotros vayamos a cumplir con esta obligación de ir a votar, porque de ese voto va a depender muchas cosas que vayan a pasar en nuestro país a futuro (alumno 4, Grupo focal, Párr. 75).

De nuevo podemos identificar diferencias entre las opiniones de los grupos, si bien es cierto que todos los alumnos de la muestra comentan la importancia de la participación ciudadana para solucionar los problemas, los alumnos del primer grupo ven el votar y exigir que los políticos cumplan sus promesas como parte de esa ciudadanía participativa. Mientras que los alumnos de los otros dos grupos agregan a la ciudadanía, la responsabilidad de informarse sobre las propuestas de los candidatos, la responsabilidad de actuar para lograr

esa menora en la sociedad, no dejando al gobierno la responsabilidad de resolverlo todo, sino siendo factor de cambio e influenciando a otras personas.

entonces siento que hay que ser consciente de todo lo que se está viviendo y simplemente seguir poniendo su granito de arena y no ignorar todo este tipo de situaciones que pasan a nuestro alrededor porque si no crecen y simplemente el hecho de quejarnos del comportamiento de las demás personas o decir es que así son los mexicanos, pues también que empiece por nosotros mismos el decir así son los mexicanos (alumno 6, Grupo focal, Párr. 67)

considero que nosotros como una nueva generación que está a punto de entrar a la ciudadanía, que vamos a tener la oportunidad de tomar las decisiones sobre nuestro país, es bastante importante que formemos parte, porque hay algunas que han perdido el interés, tal vez porque no tenemos la suficiente información sobre el tema, pero si queremos encontrar un cambio, pues lo tenemos que empezar nosotros porque somos los que lo vamos a vivir y tenemos que tomar las mejores decisiones para que no nos afecte en un futuro. (alumno 7, Grupo focal, Párr. 70)

creo que la información es algo fundamental, el voto, el alzar la voz, creo que nosotros como ciudadanos podemos cambiar muchas cosas, lo vemos con las leyes que se han generado, las chicas han implementado muchas cosas, como ciudadanos creo que ese es el punto, nosotros podemos hacer muchas cosas y al fin y al cabo nosotros tenemos la última palabra, a pesar de que las personas que estén hasta arriba dirijan el país, siento que como ciudadanos podemos hacer mucho más, un claro ejemplo es Perú, de cómo la situación que pasaron y la persona que estaba en el poder ya no lo está por las manifestaciones. (alumno 8, Grupo focal, Párr. 68)

El tercer grupo agrega, además, el informarse sobre los problemas que ocurren dentro de la sociedad y sobre temas relevantes de economía, política y derechos para que esta información les sirva para la toma de decisiones, rescatan también logros de los movimientos sociales, como referente de presión y cambio, identificando formas no tradicionales de movimientos sociales, apegados al contexto actual de las redes sociales.

ser capaces, preocuparnos por nuestro aprendizaje, que aprendamos política, aprendamos economía, aunque seamos ingenieros, seamos bailarines, aunque seamos pintores, tenemos que preocuparnos por esas situaciones, porque a la hora de votar son situaciones que nosotros no conocemos ni estudiamos, vamos a votar por el que mejor nos parezca, o por su linda cara, (alumno 9, Grupo focal, Párr. 71)

Primero que nada, creo que se relaciona con clases anteriores, que los movimientos sociales si logran sus objetivos, algunas veces, y yo creo que va de la mano con lo que están comentando mis compañeros, con ser el futuro y más que nada ser influyentes con futuras generaciones y más que nada con nuestra propia generación (...), ser influyentes en nuestra generación y en generaciones futuras y lo podríamos hacer mediante movimientos sociales, no necesariamente tendría que ser marchas y así, ahorita las redes sociales son muy importantes e influyentes. (alumno 10, Grupo focal, Párr. 72)

una mentalidad buena o interesada en el país debería ser, pues bueno, “ya voy a tener mi INE, voy a tomar decisiones que a futuro quiero que realmente se vean reflejadas, que el voto se vea reflejado en una toma de decisión correcta, entonces, yo al menos si considero que es una acción que se debe tomar mucho, otro punto también sería el de la generación de cristal que están mencionando, hay una frase también que estaban diciendo mucho en las machas, que decían que, “se metieron con la generación equivocada”, considero que al mencionar esto se refieren a que esta generación tiene hambre de ser escuchada, de que la tomen en cuenta (alumno 11, Grupo focal, Párr. 73).

En conclusión, tras la aplicación de la propuesta didáctica lograron superar, en su mayoría, la concepción de la ciudadanía participativa como el mero hecho de votar y exigir al gobierno la solución de sus problemas. Sobre todo, los alumnos del segundo y tercer grupo, lograron identificar su responsabilidad como ciudadano, en informarse, discutir y ayudar a resolver los problemas que aquejan a su sociedad. Mucho se ve en estos últimos la idea de ese ciudadano ilustrado a que hacíamos mención en un apartado anterior, ciudadano que es consciente de su realidad y de su actuar dentro de la sociedad en la que vive, tomando acciones conscientes para la solución de las problemáticas que se presenten.

4.5 Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico

La quinta subcategoría, *Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico*, es entendida en este trabajo como la capacidad de reflexionar y analizar los diversos fenómenos sociales, económicos y políticos, contextualizándolos, buscando la veracidad y fiabilidad de las fuentes para comprender de manera clara al mundo.

En el estado inicial de esta subcategoría, la mirada lúcida sobre el mundo y el sentido crítico eran habilidades poco desarrolladas para algunos casos raros dentro de esta generación, muestra de ello es que la mayoría de los alumnos aceptaba las opiniones de compañeros como los alumnos 1, 2, 3 y 4 en sus respectivos grupos, sin tener referencia o haberse informado aceptaban su opinión como verdad, por el simple hecho de ser los que más “críticos” se mostraban dentro de la clase, aunque ya hemos visto que su “mirada crítica” es más bien guiada ya sea por la defensa de un ideal político-económico neoliberal como lo son los alumnos 1 y 2. o por el desconocimiento de la realidad social, centrando la explicación de la sociedad en lo que ocurre únicamente en el ceno familiar, como el caso del alumno3.

Sin embargo, el trabajo a partir de problemas sociales de su realidad, como lo marca el enfoque de Pagés para la formación ciudadana, rindió los frutos esperados, y con la ayuda de las actividades de la corriente historiográfica de la Historia del tiempo presente, lograron comprender de mejor manera al mundo. Estas problemáticas presentadas en clase y fortalecidas por los relatos de sus padres les permitió percibir con mayor claridad su realidad social y desarrollar el sentido crítico, comenzando a cuestionar los supuestos de sus compañeros y a informarse fuera del horario escolar para poder debatir sus puntos en la clase.

Como era de esperarse, los alumnos pertenecientes al primer grupo resultaron ser los que menos desarrollaron esta subcategoría, el alumno 1, por ejemplo, no tuvo en sus discursos contruidos en clase, ninguno en el que mostrara esta habilidad o al menos hiciera mención de ella. El alumno 2 por su parte si hizo mención en su construcción de clase hacia el sentido crítico, mencionando lo siguiente:

Crear conciencia sobre la información que es verídica, creando así un pueblo crítico que se dé cuenta de las causas y consecuencias que tendrán la elección de los

gobernantes o las mismas acciones que realizan. El exigir también que todas las reformas se replanteen considerando también a la gente que es gobernada y que no solo beneficie a las inversiones extranjeras (alumno 2, trabajo en clase, Párr. 16).

Cómo podemos observar, su discurso sigue enfocado en expresar su enojo sobre la elección del actual gobierno, por lo que considera no críticos a todos aquellos que votaron o defienden al actual gobierno. Más adelante, el alumno 10, muy cercano al alumno 2, con el que comparte amistad, le debatiría en el grupo focal de la siguiente manera:

sí hay personas que se quieren informar de la política, como dice (alumno 9), pues preguntarles a compañeros que sepan o que tengan puntos correctos, porque muchas veces hay otros compañeros que dicen saber de política o así, pero lo manejan de modo que te convanzas de que lo que ellos dicen es lo correcto y que no hay otros puntos que puedan ser buenos (alumno 10, Grupo focal, Párr. 72).

En este caso el alumno 10, como parte del grupo más adelantado en la formación de ciudadanía, debate el punto de vista inflexible y poco informado del alumno 2, a quien al inicio del curso tomaba como referente de opinión.

Los alumnos 3, 4, 5 y 6 tampoco mostraron en sus discursos trabajados en clase el desarrollo de esta subcategoría.

Del resto de los alumnos, algunos mostraron el desarrollo de una mirada lúcida del mundo, comprendiendo claramente las diversas problemáticas que analizamos en clase, por ejemplo, el alumno 7, quien describe la relación de la injusticia social y la exclusión en México de la siguiente manera:

Bueno, antes que nada, ambos aspectos influyen bastante porque realmente en lo que se basan es en el rechazo social, lo que involucra muchísimas cosas, como la desigualdad de oportunidades, pues no se contempla que una persona de bajos recursos necesita que se le brinden las mismas oportunidades de estudio y trabajo que se le dan a alguien de una buena posición económica, pues lo único que interesa es que los ricos aumenten su fortuna sin importar nada, y que los pobres no pueden salir a delante, y no porque ellos no quieran, sino que se le presentan obstáculos como los

que anteriormente mencione, que por más que uno se esfuerce, tiene muy pocas posibilidades de crecer económicamente, tanto por su nivel económico o por otras variantes, tal vez su raza, religión, género u orientación sexual. (alumno 7, trabajo en clase, Párr. 12).

El alumno 9, refería en su discurso la importancia del sentido crítico para la resolución de problemas sociales de la siguiente manera:

El estar bien informados es un punto clave y especial para combatir estas dos situaciones, ya que nos ayudará a tomar mejores decisiones y exigir nuestros derechos, al igual que cumpliendo con nuestras obligaciones. La educación y acciones consientes de cada individuo son fundamentales para evitar la desigualdad y exclusión, ya que si conocemos las necesidades, riesgos y aportes de nuestras acciones podremos hacer conciencia de elegir mejor a nuestros gobernantes, no apoyar o normalizar estas situaciones, y ser promotores de la inclusión e igualdad social, permitiendo que estos conflictos no sean vistos o aceptados por la población y gobernantes. (alumno 9, trabajo en clase, Párr. 16).

Mientras que en el discurso del alumno 12, se encuentran constantemente ambos aspectos, tanto la mirada lúcida del mundo, comprendiendo de manera clara las problemáticas sociales, como el sentido crítico, informándose y contrastando información para emitir una opinión, incluso recomendado la postura crítica entre sus compañeros, mostraré sólo dos ejemplos de sus discursos construidos en clase a continuación:

En México la pobreza es un problema que afecta a casi el 90% de la población, esto es generado por la desigualdad de oportunidades de trabajo, educación, servicios de salud, entre otros. Esto en conjunto con la exclusión social por no pertenecer a un mismo círculo social, por el origen étnico, apariencia, preferencias, etc.; va generando rezago cultural, económico y social que va afectando toda la población y cada vez va más en aumento. México no es un país pobre en recursos, sólo es un país desigual donde las personas ricas tienen 64% de la riqueza del país y el 36% es para el resto de la población. Por eso debemos buscar una igualdad de oportunidades como: un

seguro social universal, educación de calidad y mejores oportunidades de trabajo. (alumno 12, trabajo en clase, Párr. 14).

El concientizar a la sociedad en la movilidad social y retomar la cultura del esfuerzo mejores para lograr que las personas busquen oportunidades y tener una mayor movilidad. De igual forma propondría la modificación de los programas sociales del gobierno que originalmente dan dinero a la persona que está en pobreza y no se esfuerzan en tener un mejor empleo; en su lugar podrían ser mayores fuentes de empleo dando salarios más altos, seguridad social y fondo de ahorro, en exigir a las a los empresarios sueldos más justos, prestaciones y una calidad en el área de trabajo. (alumno 12, Párr. 16).

Estos resultados mejoran un poco en el grupo focal, en el que todos los alumnos mostraron una mirada lúcida de su realidad social actual, en parte porque se enfocó en un tema muy tratado por ellos y que viven de manera inmediata, incluso el alumno 3, que en el proceso mostró un alejamiento de la realidad social, mostrando incluso el desarrollo en cierta medida de sentido crítico llevado por la dinámica que permitió esta propuesta didáctica, comentando lo siguiente:

creo que también es ser autodidactas, por ejemplo, yo, me he puesto a investigar por mi parte, digo, si tú quieres saber algo tienes todo a la mano para investigarlo y si no lo tienes pues puedes preguntar con personas cercanas o simplemente si te interesara el tema tu sola lo buscas, porque es como si algo te gusta tú lo buscas, tu investigas todo (alumno 3, Grupo focal, Párr. 51).

En conclusión, sobre esta subcategoría pudimos observar que el trabajo con problemas sociales actuales en concordancia con la Historia del tiempo presente permitió a los alumnos desarrollar una mirada lúcida del mundo, permitiéndoles, a partir del análisis de esos problemas identificar los complejos procesos sociales de su realidad. El sentido crítico fue más complejo de desarrollar, pues, aunque la mayoría de ellos recomendaba informarse, cuestionar y contrastar los supuestos para la toma de decisiones, sólo una parte de ellos mostró el desarrollo de dicha habilidad en sus propios discursos. De cualquier manera, si

hubo un desarrollo de dichas habilidades, en distinta medida en cada alumno, pero en todos lo hubo, incluso en aquellos que no lo expresaron para evitar contradecirse en su opinión.

Conclusiones y Recomendaciones

Este documento es producto del trabajo de año y medio con esta generación de alumnos, la cual llegó a segundo grado de bachiller en 2019, y a partir de ese año hemos trabajado juntos con la materia de Historia correspondiente a cada semestre. El proceso ha sido largo y complejo, hemos tenido que sortear varios obstáculos, desde aquellos alumnos a los que la Historia les parecía aburrida, debido a las metodologías con las que se les había enseñado hasta el momento, hasta los problemas del trabajo a distancia que provocó el actual contexto de confinamiento. La descripción que aquí se menciona es en realidad la culminación de este proceso de tres semestres de trabajo, aunque mostramos los resultados de lo aplicado en el último de los tres semestres, es necesario mencionar el trabajo que se viene realizando con ellos desde que me fueron asignados estos grupos.

Desde el primer semestre en el que trabajé con esta generación llevamos a cabo el cambio de la finalidad del estudio de la Historia, trabajamos con situaciones didácticas que estuvieran apegadas a sus contextos, problematizando desde su presente el estudio de la Historia, para que pudieran identificar que su estudio no tiene la finalidad de memorizar y acumular datos del pasado para poder responder a un examen y aprobar la materia. Desde el inicio, la evaluación no se realizó a partir de cuestionarios escritos de opción múltiple, sino que se cambió por evaluaciones que nos permitieran identificar la comprensión de los procesos históricos y su influencia en la realidad actual, evaluaciones que nos permitieran identificar cambios de actitud con respecto a su participación en la sociedad. De ese modo logramos cambiar en ellos la idea de la historia como datos que debían conocer por conocer y la enfocamos en la comprensión de su sociedad para, a partir de esta, tomar decisiones para su futuro.

Durante este primer semestre, se implementó una primera secuencia didáctica con los elementos de la propuesta aquí planteada. Esta secuencia se aplicó en la tercera unidad de ese semestre, tomando como pretexto la primera mitad del siglo XX, revisando desde el proceso revolucionario iniciado en 1910 en México hasta la culminación y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Temas que nos permitieron trabajar con la caracterización de

regímenes políticos autoritarios y totalitarios, la violencia causada por las guerras, las consecuencias de la intolerancia y discriminación, y con ello identificar las bondades de una sociedad democrática, tolerante, inclusiva y en donde la convivencia sea guiada por la paz.

Las actividades realizadas durante este año y medio nos permitieron ubicarlos temporal y espacialmente, trabajando con líneas temporales y mapas geográficos que les permitiera identificar los cambios a través del tiempo y sus afectaciones en el espacio geográfico. Además, se utilizaron esquemas de proceso para que comprendieran el estado inicial y final de un proceso histórico y comprendieran los factores que produjeron cambios en ese estado inicial y dieron por resultado el estado final de dicho proceso. Se trabajó también con el análisis de partes concretas de documentales realizados por instituciones académicas como la UNAM entre otras, así como de diversas organizaciones periodísticas que realizaron trabajos sobre los temas abordados. Otras actividades didácticas que favorecieron las habilidades de la Formación ciudadana fueron el trabajo con discusiones grupales, debates, investigaciones documentales, entrevistas, organizadores gráficos entre otros elementos didácticos que permitieron acercar a los alumnos a la comprensión de los hechos históricos revisados.

Podemos asegurar que se logró el objetivo general de la investigación, logramos favorecer la formación ciudadana en los alumnos de quinto semestre de bachillerato del Colegio Cultural Plantel El Carmen, con la propuesta didáctica construida para este objetivo a partir conjugar la propuesta teórica de la formación ciudadana de Joan Pagés, basada en el trabajo a partir de problemas sociales y económicos de su entorno actual y la corriente historiográfica de la Historia del tiempo presente, que pretende lograr que los alumnos identifiquen el pasado próximo de las últimas tres generaciones como parte de su presente continuo, logrando significar su conocimiento y comprensión.

En cuanto a los objetivos específicos, identificar los principales obstáculos para la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia es una tarea inacabada, aunque coincidimos totalmente con los planteamientos de Pagés en cuanto a que:

1. Dentro de estos obstáculos se encuentran los currículos tradicionales, aspecto que pudimos corroborar, ya que el programa con el que iniciamos esta investigación,

perteneciente a los desarrollados en 2011 y que estuvieron vigentes hasta 2018 en el estado de Puebla, dificultaban el trabajo con problemáticas actuales y se enfocaban al abordaje de grandes cantidades de contenidos desarticulados con los que poco se podía hacer. El programa con el que se trabajó al final es parte de los nuevos programas que para el estado de Puebla se desarrollaron a partir de 2018, en los que la intervención de colegas historiadores se hizo evidente, al darle mayor peso al análisis de las problemáticas actuales que a la memorización de contenidos.

2. Otro obstáculo es la formación docente, que aún hoy en día mantiene una forma tradicional de enseñanza de la Historia, enfocada en la memorización y el trabajo con grandes cantidades de contenidos sin orientarlos al análisis o comprensión de su realidad social. El uso de las corrientes historiográficas es de gran ayuda para modificar esta forma de enseñanza de la historia tradicional.
3. La carga ideológica del profesor y también de los alumnos, son obstáculos que impiden la formación ciudadana, en este trabajo pudimos identificar cómo la carga ideológica política y económica impidió el desarrollo de las habilidades ciudadanas en esos alumnos, incluso obstaculizada por los alumnos de manera consciente.
4. A estas causas habrá que agregarle varias otras que tienen relación con la poca importancia que al área de sociales se le da en la mayoría de los centros educativos, reduciendo sus horas de clase para darle mayor peso a otras áreas escolares.

En cuanto a elaborar una propuesta didáctica cuya finalidad sea favorecer la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia para la materia de Historia socioeconómica de México, se logró el propósito. Se estableció un excelente dialogo entre la propuesta teórica de Joan Pagés para la Formación ciudadana a partir del trabajo con problemáticas sociales y la corriente historiográfica de la Historia del tiempo presente, además de la concordancia con el programa de estudios para el cual fue elaborada la propuesta, Historia socioeconómica de México, cuyos contenidos permitieron la correcta aplicación de la propuesta, aún en la situación de educación a distancia provocada por la pandemia que actualmente afecta a nuestro entorno.

La evaluación del desarrollo de la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la Historia derivado de la aplicación de la propuesta didáctica se logró, la propuesta

metodológica de corte cualitativo a partir de la fenomenología nos permitió observar muy de cerca los procesos vividos por los alumnos antes, durante y después de la aplicación de la propuesta didáctica. El análisis del discurso a partir de textos de opinión, un diario de clase y un grupo focal, nos permitió identificar las cargas ideológicas de los alumnos, sus creencias y su visión sobre el mundo y las problemáticas que se le presentaban. Nos permitió observar cómo vivió el proceso al que fue sometido. Gracias a la triangulación metodológica pudimos darles sustento a los resultados obtenidos, contrastando y verificando desde la triangulación metodológica.

Reconocemos este trabajo como un aporte modesto al estudio sobre la formación ciudadana desde la enseñanza de la Historia, al cual le hizo falta tiempo para un estudio más profundo, derivado del recorte de espacios de clase por el contexto de educación a distancia que el confinamiento impuso. Sin embargo, esperamos que este trabajo aporte a la discusión sobre la necesidad de poner énfasis en la formación ciudadana en el país, como una necesidad fundamental y prioritaria si se quiere lograr un cambio desde fondo de la realidad social problemática que afecta a nuestro país y al mundo.

Muchas son las recomendaciones que de este trabajo se derivan, de las cuales mencionaré las siguientes: Es necesaria la revisión curricular de los programas educativos, no sólo los del área de las Ciencias sociales, sino en general, los cuales deben enfocarse en la preparación para la vida de los alumnos más que en la acumulación de conocimiento y datos. Se hace necesario para esto, la participación de expertos en el área, con enfoques innovadores, que logren lo que en los programas de Ciencias sociales para bachillerato estatal en Puebla están logrando. Enfocarlos para que el alumno sea capaz de comprender su mundo.

Prestar atención en la formación docente, pues de muy poco sirve el cambio curricular si la forma de aplicación y enseñanza de los docentes sigue siendo tradicional, dotarlos de las herramientas historiográficas y pedagógicas necesarias para la correcta aplicación de los programas y trabajar también con su formación crítica, muy necesaria para favorecer la misma conciencia crítica en los alumnos.

Por último, rescatar la importancia de la enseñanza de las Ciencias sociales para favorecer la convivencia en sociedades cada vez más complejas y problemáticas como en la

que vivimos. Pues se trabaja mucho en los saberes técnicos y prácticos de los alumnos, orientados al utilitarismo y los procesos productivos, pero se deja de lado la formación social, restando importancia al aprender a convivir, a colaborar, a ser empáticos, tolerantes y, sobre todo, procurar la justicia social y la convivencia pacífica. Hay mucho que hacer por delante si se busca lograr un cambio real.

Referencias Bibliográficas

Abbagnano, N. y Visalberghi A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica

Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257004>

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Investigación y Educación. En *Enfermería*, XVIII (1), pp. 13–26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>

Arroyo, R. (2015). *Procesos electorales y grupos de poder en Chalchicomula, 1825-1835*. Tesis de licenciatura, no publicada. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Bisquerra, R. (Coord.), (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Theoria*, 14 (1), pp. 61-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata y Fundación Paideia Galiza.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

González Valencia, Gustavo A. y G. Luna Rodrigo (2018). “Perspectivas acerca de la educación para la ciudadanía”. En *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Jara, Miguel Á. y Antoni Santisteban (coords.). Universidad Nacional del Comahue, Universidad Autónoma de Barcelona. Cipolleti, Argentina

Lima, L., F. Bonilla y V. Arista (2010) La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. En *Proyecto Clío* 36, 1- 16.

Lima, L. y Reynoso, R. (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. datos de su trayectoria en la educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,

Lizcano, F. (2012). *Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Loeffel, L. (2009). Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux, nouveaux défis. Paris: Editorial Armand Colin.

Loreto, María (2014). *Competencias ciudadanas, la clave para crecer en sociedad*. México: Instituto Superior Chesterton A.C.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia*. Murcia: Editorial GEU

Muñoz, C., Bastián Torres y Matías Aravena (2019). “Formación Ciudadana, Educación Parvularia y Educación de adultos: algunos aspectos a considerar”. En *Escuela y Formación ciudadana: temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. Muñoz, Carlos y Bastián Torres (eds.). Chile: Universidad de Concepción

Organización de Estados Iberoamericanos (s/f). *Proyecto Cátedra de Historia Iberoamericana*. Consultado el 20 de febrero de 2019 en: <https://www.oei.es/historico/catedrahistoria.htm>

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30 (2), 255-269.

Pagés, J. (2007). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*. España: Universidad de Barcelona

Pagés, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.

Pagés, J. y Santiesteban, A. (2010), La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (64), 8-18.

Prats, Joaquim y Joan Santacana (2001). “Principios para la enseñanza de la Historia”, en *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnologías. Mérida.

Prats, Joaquín y Santacana, Joan (1998). Enseñar Historia y Geografía, Principios básicos. Fragmento extraído de “Ciencias sociales” en *Enciclopedia General de la Educación*. Grupo editorial Océano. Barcelona. España. (Vol.3) Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

Quecedo, R. y Castaño. C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

Raga, Pascual. (2007). *Historia e historia*. UNED, Valencia. España. Barcelona: Océano Grupo Editorial.

Rodríguez, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos*. FLACSO. República Dominicana

Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Malaga: Aljibe.

Sabarriego, M., Massota, Í., y Dorio, I. (2005). “Métodos de Investigación Cualitativa”. *Metodología de la Investigación Educativa*. España: La Muralla.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Fundamentación Curricular. Historia. Reforma de la Educación Secundaria*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación. México.

Secretaria de Educación Pública (2008a). *Acuerdo número 444 por el que se establece por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación. México.

Secretaria de Educación Pública (2009). *Acuerdo número 486 por el que se establece las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. Diario Oficial de la Federación. México. pp. 5.

Subsecretaria de Educación Media Superior (2013). *Antecedentes*. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb

Zoraida Vázquez J. (1978). *Historia de la Historiografía*. México: Ediciones Ateneo.

Zoraida Vázquez J. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: EL Colegio de México