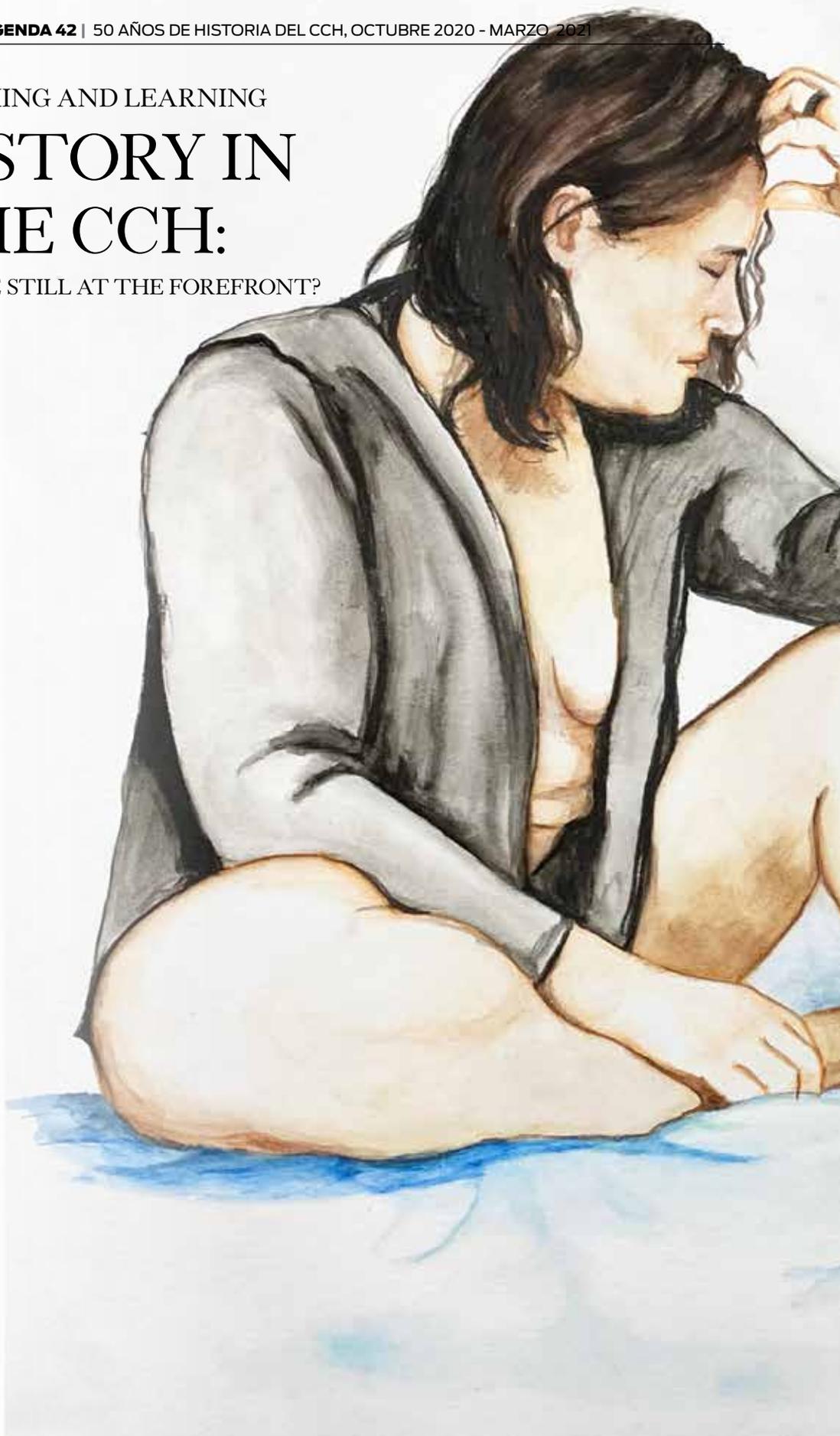


TEACHING AND LEARNING

HISTORY IN THE CCH:

ARE WE STILL AT THE FOREFRONT?

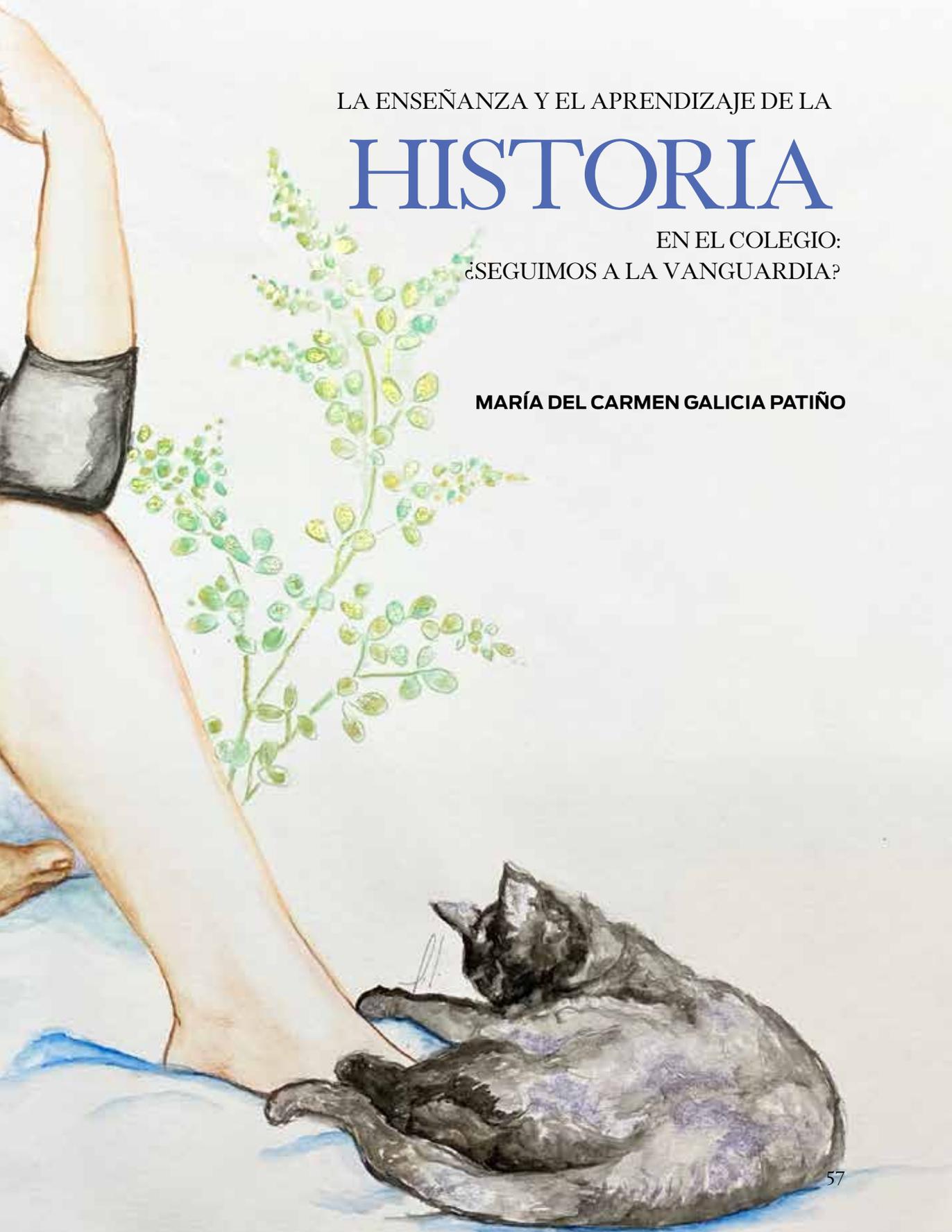


LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA

HISTORIA

EN EL COLEGIO:
¿SEGUIMOS A LA VANGUARDIA?

MARÍA DEL CARMEN GALICIA PATIÑO



RESUMEN

En este artículo se desglosa una reflexión sobre la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia construida por sus docentes con el afán de romper con la enseñanza tradicional. En segundo lugar, se destacan algunas de las dificultades que se presentan cuando tratamos de que esta propuesta se convierta en un cúmulo de aprendizajes significativos que le permita a los estudiantes pensar históricamente, en especial, cuando no existe suficiente claridad en el enfoque disciplinario y didáctico del profesor, o cuando no se toma en cuenta la experiencia previa de los alumnos.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de la Historia, enseñanza memorística y enciclopédica, aprender a pensar históricamente, trabajo colegiado, modelo educativo, experiencia docente, método histórico-social, proceso y totalidad, enfoques disciplinario y didáctico, experiencia previa de los estudiantes.

ABSTRACT

In this article you will find, first of all, a reflection on the teaching and learning proposal of History built by its teachers in an effort to break with traditional teaching. Secondly, we highlight some of the difficulties that arise when we try to make this proposal become an accumulation of significant learning that allows students to think historically, especially when there is not enough clarity in the disciplinary and didactic approach of the teacher, or when the previous experience of the students is not taken into account.

Keywords: history teaching-learning, memory and encyclopedic teaching, learn to think historically, collegiate work, educational model, teaching experience, Social-historical- method, process and totality, disciplinary and didactic approaches, previous knowledge of students.

MARÍA DEL CARMEN GALICIA PATIÑO

Es licenciada en Historia y obtuvo los grados de maestra y doctora en Historia. Ha sido maestra en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) durante más de 45 años, además ha impartido los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Teoría de la Historia. Participó en la revisión del Plan de Estudios en 1996 y en las actualizaciones de los programas de Historia que se han realizado de ese año hasta el 2016. Ha formado parte de comisiones dictaminadoras, del Consejo Académico y del Consejo Técnico, así como en diversas comisiones de carácter académico tanto en el Colegio como en el Consejo Académico del Bachillerato (CAB). Obtuvo la cátedra Eduardo Blanquel y ha publicado artículos y libros relacionados con las investigaciones académicas e históricas que ha realizado. Además ha impartido clases de Historia y de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM.

I ¿POR QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA?

En este artículo me interesa resaltar dos aspectos que son fundamentales en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. El primero está relacionado directamente con la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia que hemos construido a lo largo de todos estos años; el segundo, con lo problemático que resulta para los jóvenes que nuestra propuesta se convierta en un cúmulo de aprendizajes significativos, los cuales les permitan pensar históricamente; pero sobre todo, que el complejo proceso de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, se conviertan en aprendizajes no sólo significativos, sino relevantes.

A lo largo de casi cincuenta años y gracias a las posibilidades de trabajo colegiado que existen en nuestra Institución, los profesores del Colegio han participado en la construcción de una propuesta de enseñanza-aprendizaje, que si bien tiene como punto de partida el Modelo Educativo, se ha nutrido de las experiencias que han resultado de su puesta en práctica; por ello, cuando hablamos de esta propuesta no podemos analizarla como algo estático, sino como algo cambiante, contradictorio y sumamente complejo. La experiencia de los profesores y, por supuesto, la participación activa y constructiva de los alumnos son los elementos fundamentales para diagnosticar los cambios, ajustes y transformaciones necesarias para alcanzar los propósitos de una enseñanza-aprendizaje de la Historia que tiene como principal eje la ruptura con la enseñanza tradicional, memorística y enciclopédica que orienta la educación pública en nuestro país.

Pero esa ruptura no ha sido nada fácil, ya que en ocasiones hemos tenido que empezar por legitimar, aun entre los profesores

de otras disciplinas, el papel que juega la Historia en la formación de los jóvenes bachilleres. Basta recordar que existen algunos colegas que piensan que la enseñanza-aprendizaje de la Historia no es tan importante como la de las ciencias naturales y de las exactas. Hay quienes consideran que los contenidos que se proponen en las diferentes disciplinas de nuestra área son menos complejos que los de las ciencias naturales, las matemáticas y el lenguaje, incluso se llega a pensar que su aprendizaje requiere un menor esfuerzo cognitivo. De igual modo, contribuye al menosprecio el hecho de que en muchas ocasiones la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales no establezca un claro deslinde entre *su complejidad conceptual y académica* y las opciones de carácter ideológico (Carretero y Castorina, 2012, p. 9¹).

Sobre esta última crítica, hay que reconocer que existe algo de razón, pues no podemos negar que en algunos casos ha habido un uso y abuso de la Historia y las Ciencias Sociales para adoctrinar. Por fortuna no todos los docentes de nuestra área han caído en esta tentación. Sin embargo, las razones expuestas han propiciado que en general no se haya puesto suficiente empeño para impulsar *la investigación educativa y psicológica* sobre la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.

A pesar de lo anterior, a lo largo de los cincuenta años del Colegio, un número importante de profesores del Área Histórico-Social ha podido comprobar que la puesta en práctica de la propuesta

¹ El libro es parte de un proyecto de investigación que realizaron con la Agencia Nacional de Promoción Científica Tecnológica de Argentina (ANPCYT) y llevaba por título *Procesos de cambio conceptual en el conocimiento social e histórico de niños, adolescentes y jóvenes, aspectos cognitivos y didácticos*. También se apoyaron en el Proyecto de Representación y cambios de conceptos históricos que se relaciona con España. Hubo más apoyos.

de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, en un marco como el que nos propone el Modelo Educativo del CCH, es algo muy complejo; no sólo porque ha significado la comprensión de ese modelo, sino por una continua actualización tanto en el ámbito de nuestra disciplina como en el de la didáctica y de algunas de las propuestas pedagógicas, así como las de la psicología educativa. Además, las condiciones de trabajo no han sido siempre las más adecuadas para que la mayoría de los docentes puedan poner en práctica un modelo tan ambicioso.

Sin embargo, el ingenio y la creatividad de muchos docentes —y por supuesto también el trabajo colegiado siempre presente, aunque no suficiente— nos ha permitido construir una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia, que, sin traicionar al Modelo Educativo, ha incorporado aportaciones relevantes de la experiencia docente de los profesores. Nadie duda que esta propuesta se compone de fortalezas y debilidades, pero está claro que contaremos con elementos para robustecer el proyecto mientras seamos capaces de investigar, diagnosticar los problemas, mantener un diálogo constante y plural, ejerciendo la crítica y la autocritica sobre nuestra experiencia docente y el papel del Área Histórico-Social.

Durante todos estos años nos hemos formado e integrado al Modelo Educativo en un largo proceso que ha implicado *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, pero, al mismo tiempo, el trabajo colegiado nos ha permitido desarrollar la búsqueda crítica y creativa para cambiar, ajustar y transformar el modelo. Hoy sabemos que aunque hay logros,

nos falta mucho para que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Colegio sea no sólo significativo, sino relevante para los jóvenes del siglo XXI. La experiencia docente nos ha permitido comprobar que el conocimiento histórico-social es fundamental para que los alumnos comprendan el mundo en que viven y obtengan las herramientas necesarias para transformarlo; también hemos experimentado las grandes dificultades y esfuerzos que implica para los alumnos *aprender a aprender* Historia, es decir, *aprender a aprender* a pensar históricamente porque:



Los profesores del Colegio han participado en la construcción de una propuesta de enseñanza-aprendizaje”.

Dicho conocimiento es de gran complejidad, ya que no sólo proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar, si se comprende en profundidad, explicaciones plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual. (Carretero

y Castorina, 2012, p. 9).

La cita anterior resulta muy ilustrativa, ya que una gran parte de los alumnos que recibimos en primer semestre han estudiado y aprendido a describir y clasificar de manera superficial los acontecimientos, a ordenarlos cronológicamente y memorizado fechas, nombres y datos. Se han formado, en el mejor de los casos, en una Historia *évènementielle*; han estudiado una historia fragmentada, difícilmente pueden establecer relaciones entre los diversos acontecimientos de carácter económico, político y social, mucho menos entre el pasado y el presente; por ello, poco o nada de significado tienen para ellos los acontecimientos estudiados. Están acostumbrados a tra-

bajar principalmente con libros de texto programados y que, por lo general, el profesor sigue puntualmente apoyándose en actividades de aprendizaje diseñadas para reforzar la retención memorística y la recuperación de información. Aunque en algunas ocasiones se introducen actividades de investigación o de resolución de problemas, hay muy poco espacio para el análisis, la reflexión y mucho menos para la crítica de las fuentes. Se trata de estudiantes que en la educación básica y media han sido calificados, no evaluados, por lo que al llegar al Colegio tienen grandes dificultades para comprender algunos mecanismos de evaluación, máxime que pocos profesores tienen el cuidado de explicarles de qué se trata.

En resumen, aunque hay alumnos que llegan mejor preparados para una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia como la propuesta en el Colegio, en mayor medida sus aprendizajes no han sido sustentados en el pensamiento crítico y tampoco han tenido el acceso a una enseñanza-aprendizaje de la Historia que les ayude a pensar históricamente y romper con la idea de *acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado* (Carretero y Castorina, 2012, p. 9). En otras palabras, la construcción de sus propias explicaciones e interpretaciones les es ajena, porque no han logrado la densidad conceptual que propicia la investigación, el análisis, la crítica y el contraste de diversas fuentes, la reflexión, por lo que sus niveles de explicación son muy simples, aunque algunos puedan establecer causas y consecuencias, pero aprendidas de memoria y casi siempre provenientes de un libro de texto.



El trabajo colegiado nos ha permitido desarrollar la búsqueda crítica y creativa para cambiar, ajustar y transformar el modelo”.

Sin embargo, muchos de los estudiantes recién llegados no están satisfechos con la manera en que se les ha enseñado la Historia, no están de acuerdo con el carácter memorístico y enciclopédico de la enseñanza tradicional, esta experiencia constituye un punto de partida importante para los profesores, ya que es un elemento clave para propiciar y desarrollar una actitud crítica y abrirles algunas expectativas sobre lo que el Colegio ofrece como propuesta de enseñanza-aprendizaje. Los profesores tenemos el reto de mostrarles que uno de los propósitos de nuestra Institución es romper con la enseñanza tradicional.

La necesidad de conocer la experiencia cultural de nuestros estudiantes con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia requiere de una investigación y estudio que nos ayude a comprender, más allá del conocimiento que tienen sobre la sociedad y la Historia, la manera en que elaboran y procesan ese conocimiento.

II

Si bien el trabajo colegiado juega un papel importante, la experiencia docente constituye una de las principales fuentes para el análisis y la reflexión crítica que enriquece la propuesta de enseñanza-aprendizaje; por ello, retomo un problema que sin duda constituye una de las claves para la ruptura del modo establecido, que ha preocupado a los profesores de la materia desde que se inició la vida del Colegio. En los primeros veinte años de vida del CCH, estos profesores mostraron un gran interés por la enseñanza-aprendizaje del método histórico-social, mismo que, por la influencia

del marxismo, se redujo a uno solo: el materialismo histórico. A partir de 1996, la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia se enriqueció con la apertura hacia otras corrientes teóricas de la misma, como la escuela de los Annales y el historicismo, que si bien estuvieron presentes durante los primeros años, su influencia no era muy clara en los programas de estudio institucionales como operativos. Esta es una problemática que amerita ser investigada y analizada de manera crítica y autocrítica, porque podría enriquecer el enfoque disciplinario y las propuestas.

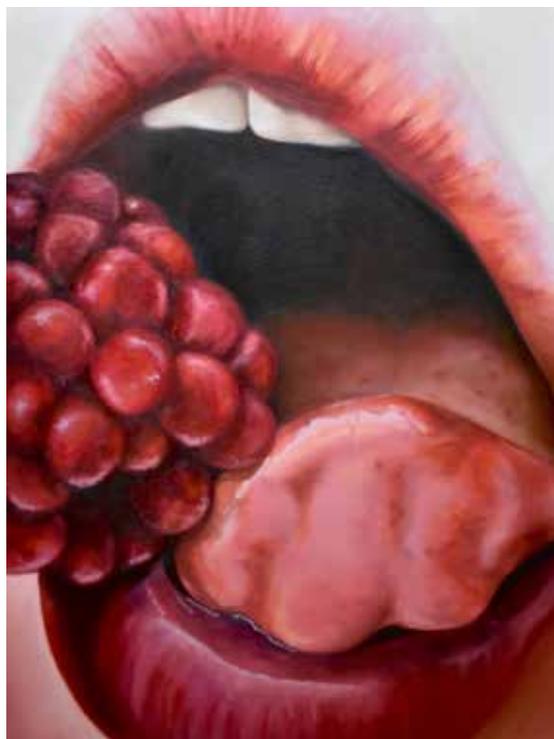
En la actualidad, como puede comprobarse en los propósitos de los programas de estudio posteriores a 1996, se insiste en la necesidad de fomentar entre los estudiantes las habilidades y destrezas necesarias para que puedan realizar una interpretación crítica o reflexiva del acontecer histórico, pero no como

una historia *événementielle*, sino tomando como base dos conceptos o nociones sobre las que existe un gran consenso entre los profesores: *proceso* y *totalidad*. En los mencionados propósitos se puede apreciar, en ocasiones de manera implícita y en otras explícita, que se trata de que los alumnos puedan pensar históricamente, de manera que logren establecer la relación entre el pasado y el presente, así como la identificación, análisis y comprensión de los grandes problemas sociales, económicos y políticos del mundo actual y, por supuesto, del país.

Sin embargo, es necesario aclarar que aunque todos están de acuerdo en el estudio de *procesos históricos*, no siempre ha existido suficiente claridad al respecto, como ocurre con el concepto de *totalidad* y *proceso* que se han propuesto en diferentes momentos de la Historia del Colegio y que se incluyen en los cuadros 1 y 2.



La experiencia docente constituye una de las principales fuentes para el análisis y la reflexión crítica que enriquece la propuesta de enseñanza-aprendizaje”.



Ice Cream & Sex-eat

CUADRO 1	
Cuadro comparativo de la definición del concepto de “totalidad”	
Documento del TRED del 2002	
[...] entendemos por totalidad la explicación de la realidad histórica social del ser humano, como el conjunto integrado de acontecimientos, fenómenos o factores de carácter económico, político, social y cultural que se interrelacionan, combinan e interactúan de manera compleja en un tiempo y espacio determinados. En suma, se refiere a la interpretación de la realidad concreta entendida como la unidad de lo diverso (CCH, 2002, p. 36) ² .	
Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2003	Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2013-2016
“Entendemos por totalidad la articulación de los fenómenos económicos, políticos, sociales, de mentalidad y culturales que nos presenta la unidad de lo diverso en permanente contradicción, donde las partes no son una simple suma, sino un conjunto de interrelaciones” (CCH, 2003, p. 5).	La totalidad “permite construir una interpretación histórica en la que se articulan los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales, que nos presentan la unidad de lo diverso en permanente contradicción” (CCH, 2016, p. 8).

² Material para el Taller de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED), del 1 al 5 de abril del 2002. Organizado por la Dirección General por medio de la Secretaría Académica General. Impartidores y elaboradores de documentos para el curso: Román Arturo Sánchez, Elvira López, Juan de Dios García Rivera, Ana Isabel Cano, Jesús Antonio García, Ana Francisca Ortiz Ángulo, María de Lourdes Pirod, Dolores Hernández, Ricardo Martínez, Carlos Ortega, Arturo Delgado, Ricardo Antonio Reyes, Oscar Mendoza, Araceli Llaguno, Raúl Fidel Rocha, Lauro Haggeo, Carlos Hernández, Susana Huerta, Sofía Marcela Jacques, Francisco Marcelino, Humberto Ruiz Ocampo, Sergio Valencia, María del Carmen Galicia, Rosalina Bautista, Jaime Flores Suaste, Judith González, Gloria Villegas Moreno, Carmen Villatoro, José de Jesús Bazán Levy; secretarios técnicos: Bernardino Gutiérrez y Carlos Esquivel Pineda. Este documento es muy interesante y representativo de lo que pensaban muchos profesores en el 2002, no sólo por los archivos que lo integran, sino porque fueron analizados en los diferentes planteles por muchos profesores que participaron en el curso. En este TRED se analizaron propuestas que fueron publicadas en el 2003.



Óleo 3d

CUADRO 2	
Cuadro comparativo de la definición del concepto de “proceso”	
Documento del TRED del 2002	
[Entendemos por proceso histórico] un conocimiento de la realidad social entendida como una totalidad en movimiento. Es decir, son las etapas o fases o períodos sucesivos por los que atraviesa el conjunto de fenómenos articulados de la realidad social, los que experimentan una serie de cambios acumulativos hasta llegar a transformaciones profundas que generan situaciones históricas cualitativamente diferenciadas que permiten distinguir unas etapas de otras. (CCH, 2002, p. 36).	
Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2003	Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2013-2016
“En esta propuesta educativa se entiende por proceso, el conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados” (CCH, 2003, p. 5).	[Se entiende por proceso] al conjunto de acontecimientos que caracterizan la dinámica y transformaciones de una sociedad en devenir histórico, que se interrelacionan e interactúan de manera compleja en tiempo y espacios determinados. La historia es un continuo fluir de procesos con duraciones y ritmos distintos, y su estudio requiere de un principio organizador que los haga inteligibles, por lo que se propone como eje... el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo (CCH, 2016, p. 8).

Considerando lo anterior, es necesaria una discusión más profunda sobre los conceptos que se consideran fundamentales para el enfoque disciplinario o los enfoques disciplinarios que orientan la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el Colegio. Este es uno de los retos que ya no pueden posponerse, puesto que, aunque existe un gran consenso en cuanto a que la enseñanza de la Historia, como *proceso* requiere de un sustento, un andamiaje teórico que permita el análisis y la comprensión de la cambiante y contradictoria realidad social, vale la pena recordar que los conceptos y nociones:

[...] tienen un carácter de hipótesis de trabajo explicativo sobre las diferentes conformaciones de las sociedades

humanas en el tiempo o son generalizaciones imprescindibles y continuamente utilizadas... el pasado es el que proporciona a nuestros conceptos contenido específico o concreto. Pero sobre todo, no hay que olvidar que esos conceptos *deben ser básicos, esenciales, necesarios y pertinentes* para un alumno de bachillerato, lo que significa que son un criterio fundamental para la selección de contenidos. (CCH, 2002, p. 36).

El análisis y la reflexión sobre el enfoque disciplinario o los enfoques disciplinarios que orientan al área y a sus profesores no debe perder de vista el enfoque didáctico mediante el que se pondría en juego en el aula nuestra propuesta teórica para el aná-

lisis, la reflexión, la explicación y la comprensión de los procesos históricos que integran nuestros programas.

III

A continuación, incluyo un ejemplo de lo contradictorio que resulta para los estudiantes el que no estén muy claros nuestros enfoques disciplinario y didáctico, sobre todo que no se tome en cuenta la experiencia previa de los estudiantes. Me refiero al hecho de que en la primera unidad del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea se incluya una unidad introductoria de carácter teórico, la cual no toma en cuenta lo que los aprendizajes planteados representan para los alumnos recién ingresados a nuestra Institución.

El Colegio recibe en el primer semestre a alumnos que, como ya se mencionó, se han formado en un sistema de enseñanza tradicional. Cualquier profesor puede instrumentar un diagnóstico inicial para conocer y reflexionar sobre la actitud de rechazo a la enseñanza memorística y enciclopédica que han recibido, aunque no siempre existe entre los docentes un interés por conocer las experiencias y lo que los estudiantes piensan de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la que se han formado.

El hecho es que, al no reconocer el contexto cultural en que se han formado estos jóvenes, no siempre somos conscientes del choque que se produce entre esa experiencia y la complejidad de la cultura académica que transmite nuestra disciplina y, por supuesto, el enfoque teórico en el que se sustenta nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Tan es así, que en el afán de proporcionarles un sustento teórico desde el marxismo, Annales o el historicismo, para que puedan analizar y

comprender el pasado y relacionarlo con el presente, nuestros programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea han incluido casi siempre esa primera unidad que empezó por ser una Introducción a la Historia y se convirtió en una especie de mini curso de Teoría de la Historia.

En esta unidad se introduce al alumno en algunas categorías y conceptos de carácter teórico, además se incluye una revisión historiográfica de diferentes corrientes teóricas, lo que resulta todavía más absurdo. Habría que preguntar a los profesores que insisten en esta propuesta: ¿Qué significado tiene para los estudiantes recién llegados un recuento historiográfico? ¿Qué aprendizajes significativos pueden lograr al memorizar las características del providencialismo, del positivismo, del materialismo histórico o de la escuela de los Annales?

Tendríamos que preguntarnos seriamente: ¿de qué sirve a un alumno como el que hemos descrito iniciar con conceptos complejos como totalidad, proceso histórico, tiempo, espacio, entre otros? ¿No sería mejor introducirlo en nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia ejemplificando, a través del análisis, la crítica y la reflexión de un proceso histórico concreto el enfoque disciplinario con el que se orientara el curso? ¿Será útil el diseño de una serie de actividades de aprendizaje para que los alumnos analicen, investiguen, critiquen las fuentes y reflexionen desde la perspectiva del materialismo histórico o del historicismo sobre la crisis del feudalismo y el surgimiento del capitalismo o del mundo moderno? Así los alumnos podrían constatar y comprender que los profesores del Colegio realmente están rompiendo con el enciclopedismo y con la enseñanza tradicional de la Historia; incluso se podría proponer una contrastación entre la manera que este

proceso histórico es estudiado desde dos enfoques diferentes.

Por supuesto, las actividades de aprendizaje con las que se iniciaría al alumno tendrían que sentar las bases del arduo camino que significa *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Tendrían que empezar a dotarlo de las herramientas necesarias para que pueda construir, a partir del análisis de diferentes tipos de fuentes históricas, su propia interpretación de los procesos estudiados, pero con un análisis del proceso histórico concreto, en este ejemplo, el feudalismo. También habría que introducir al alumno en la reflexión no sólo del qué o cómo estudiar el feudalismo, sino para qué. No debemos olvidar que la relevancia de los aprendizajes de nuestra disciplina estriba en que nuestros alumnos investiguen, analicen, sean críticos con las fuentes, reflexionen y puedan explicar en forma oral y escrita los procesos estudiados, pero, sobre todo, que comprendan la relación entre el pasado y el presente. ¿Acaso no sería mejor introducir al estudiante en un ejemplo de enseñanza-aprendizaje acorde con el Modelo del Colegio y mostrarle por qué, cómo y para qué se estudia Historia en esta institución?

Lo anterior no significa que se esté renunciando a la Historia como ciencia, ni a la formación teórica de nuestros estudiantes; sólo se destaca el hecho de que esa formación no se logra con un mini curso de Teoría de la Historia. Los alumnos tienen que recorrer un largo camino para formarse teóricamente —tres años y seis semestres—, por lo que una de las tareas de los profesores es propiciar en el aula las condiciones para que la reflexión teórica vaya madurando. El camino que implica *aprender a aprender* a pensar históricamente, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, es un proceso en el que los estudiantes constru-

yen sus aprendizajes, sus interpretaciones y explicaciones, de tal forma que estos aprendizajes se tornen significativos. De este modo los conceptos cobrarán poco a poco un sentido diferente del que se logra cuando sólo se aprende memorísticamente, porque al hacer suyos los conceptos tendrán la posibilidad de aplicarlos posteriormente. Cuando sólo se repiten definiciones que no significan nada, no hay posibilidad de que se integren a la cultura del joven estudiante, no hay posibilidad de que los aplique en el análisis del contexto en que vive. No olvidemos que *aprender a aprender* es un concepto multidimensional que:

[...] incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y que propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, [y asumir] la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo. (CCH, 2013, p. 14).

Comprender este concepto es la tarea primordial de los profesores y alumnos del Colegio, así como que tengamos presente que es uno de los elementos clave para poner en práctica nuestro Modelo Educativo. La pregunta que no podemos soslayar y que resume la inquietud expresada en las líneas anteriores: ¿Cómo lograr que hoy en día el concepto de Historia, la propuesta de enseñanza-aprendizaje del Colegio forme parte del pensamiento de nuestros alumnos y se convierta en un *poderoso instrumento y herramienta de conocimiento que no sea un mero adorno retórico para pasar el examen*?³ La respuesta es compleja y requie-

³ Las cursivas que se incluyen en esta interrogante se apoyan en lo que propone Ángel Ignacio Pérez Gómez, en su

re una mayor reflexión, pero en principio se puede señalar que:

Las herramientas conceptuales como cualesquiera otras sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado... Los instrumentos conceptuales y la forma de utilizarlos, para analizar y transformar la realidad, reflejan la sabiduría acumulada por la comunidad. Por tanto, no es posible manejarlos apropiadamente sin comprender la cultura en la que se han creado y usan. (Pérez Gómez, 2013, pp. 109-110).⁴

En las escuelas de hoy en día, y por desgracia en el Colegio también, es muy común que los alumnos se enfrenten:

A los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico, no práctico, y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. (Pérez Gómez, 2013, pp. 109-110).

En conclusión, es importante destacar que no se propone que se dejen del lado los conceptos, sino que se enseñen de otra forma. No olvidemos que las herramientas

conceptuales son para analizar, criticar y reflexionar sobre las diversas fuentes históricas, pero deben enseñarse aplicándose, lo que no significa que los conceptos y categorías no se recuperen como aprendizajes significativos. El ejemplo relativo a la primera unidad de los programas de HUMC I es sólo uno de tantos, pero nos muestra algunas de las contradicciones que existen entre nuestra concepción teórica de la Historia y la que traen consigo nuestros alumnos cuando llegan al Colegio, aunque

también muestra las contradicciones entre los enfoques disciplinario y didáctico que aparece en los programas, pero sobre todo en el hecho de que no estamos siendo sensibles al contexto educativo y cultural del que proceden y en el que se desarrollan nuestros jóvenes estudiantes.

Hoy en día y después de lo que hemos vivido, primero con los conflictos internos de la Universidad y después con la pandemia, con la crisis económica, cabría preguntarnos: ¿podemos regresar a nuestro salón de clase a revisar cualquiera de las unidades del

programa cómo si nada hubiera pasado?, ¿podemos hacer a un lado el contexto en que la sociedad ha vivido en los últimos meses?

No cabe duda que en estos nuevos tiempos al Colegio le espera una ardua tarea: investigar, investigar y seguir investigando sobre estos problemas y construir propuestas innovadoras que no pierdan de vista el carácter científico y humanístico, y que respondan a las necesidades de los jóvenes estudiantes mexicanos y a la sociedad en general.

Es necesario investigar los diversos temas relativos a los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos sobre la sociedad,



Los alumnos tienen que recorrer un largo camino para formarse teóricamente”.

texto “Enseñanza para la comprensión”, que aparece en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2013).

⁴ Este autor nos dice que el aprendizaje significativo y relevante de los conceptos está íntimamente relacionado con su utilización y uso adecuado como instrumentos de análisis y toma de decisiones en el contexto de una comunidad.

la Historia y otros problemas, reflexiones sobre los procesos que se requieren para que los alumnos expliquen y comprendan los procesos históricos, la forma en que se apropian de los diferentes conceptos y categorías histórico-sociales; el papel de la Historia en la formación de los estudiantes:

[...] la relación entre el conocimiento social escolar y la construcción de identidades, sean nacionales o culturales, la función moral que se le asigna a menudo a las “historias” impartidas en la escuela, la legitimación que proveen esas “historias” en relación con determinadas posiciones sociales en la actualidad, etc. (Carretero y Castorina, 2012, p. 9).

La propuesta de enseñanza-aprendizaje del Colegio, al propiciar que el alumno *aprenda a aprender*, a pensar históricamente, constituye una propuesta crítica y de vanguardia, no sólo porque cuestiona profundamente lo que ocurre en sistemas educativos como el de nuestro país, sino porque pone ante los docentes del Colegio la “tensión entre dos tipos de lógica que han estado presentes en la enseñanza de la Historia desde que se integraron los Estados-Nación: la influencia de las ideas ilustradas y la emotividad identitaria del Romanticismo” (Carretero y Castorina, 2012, p. 9)⁵. Esta tensión constituye un llamado a los profesores de Historia y Ciencias Sociales del Colegio a debatir y a dialogar de manera colegiada, sobre el papel de nuestras disciplinas en la formación de los jóvenes y en el análisis, la crítica y la re-

⁵ Este tema ha sido tratado por Carretero, en trabajos como el de “Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes” (2007) así como en Carretero, Rosa y González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (2006).



Óleo 3d

flexión frente al relato oficial del Estado-nación y sobre los problemas económicos y sociales del mundo en que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. (2007). “Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes”. En J. F. Deher, A. Navarro, y T. C. Sautu, *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumiere.

Carretero, M. y Castorina, J. (2012). *Desarrollo y educación. Los inicios del conocimiento*. (p. 9). Buenos Aires: Paidós-SAICF.

-----, González, M. y Rosa, A. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

CCH. (2002). (p. 36). Ciudad de México: CCH/UNAM.

----- (2003). (p. 5). Ciudad de México: CCH/UNAM.

----- (2013, mayo). (p. 14). Ciudad de México: CCH/UNAM.

----- (2016). (p. 8). Ciudad de México: CCH/UNAM.

Pérez Gómez, Á. (2013). “Enseñanza para la comprensión”. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 109-110). Madrid: Morata, S. L.