

## 9. Aprendizaje y pensamiento histórico de los estudiantes de la Escuela Superior de Economía del IPN, visto desde su formación inicial en el estudio de la historia económica

JAVIER HERNÁNDEZ CORICHI\*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.249.09>

### Resumen

El objetivo de esta investigación es fundamentar el uso de la didáctica de la historia para una mejor comprensión del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de economía del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Asimismo, demostrar que con el enfoque del constructivismo pueden construir sus saberes para reflexionar, resolver un problema y tomar decisiones en un determinado contexto. Al utilizar el portafolio de evidencias, durante la etapa de evaluación, el estudiante fortalece su aprendizaje en forma más creativa, participativa y responsable. De esta manera, se persigue disminuir la falta de interés por la historia, que esta no se reduzca a nombres, fechas y obras, sino que tenga un alcance significativo y lleve a los estudiantes a comprender los hechos y situaciones que se manifiestan en la sociedad y en el tipo de gobierno desde el ámbito económico. En los resultados los estudiantes llegaron a manifestar un pensamiento crítico utilizando la historia para analizar el sistema económico hasta el siglo XIX. Podemos comprobar que los estudiantes pudieron trabajar la tríada: situar, medir, datar, para consolidar un pensamiento histórico. Los resultados de esta investigación muestran que los alumnos aprendieron a poner en práctica la teoría, descubrir sus habilidades cognitivas, desde buscar y localizar información hasta analizar situaciones históricas actuales en un mundo real. Las limi-

\* Doctor en Pedagogía. Profesor investigador. Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1900-7002>

taciones todavía son claras, leen y escriben menos, por lo que es necesario dotarlos de recursos y herramientas para apoyar sus saberes y experiencias.

**Palabras clave:** *didáctica de la historia, aprendizaje, pensamiento, identidad, cultura, portafolio.*

## Introducción

Al estudiar un determinado nivel educativo los estudiantes van eligiendo sus intereses, y muestran su preferencia por un conocimiento más que por otro, pueden gustarles las ciencias exactas o bien las ciencias sociales. Cier to es que cuando somos estudiantes no le vemos el sentido académico, el sentido profesional en la formación y el sentido para la vida cotidiana.

En la Escuela Superior de Economía (ESE) del IPN, en la Ciudad de Mé xico, los alumnos que ingresan a la licenciatura de Economía, durante su primer periodo estudian la Unidad de Aprendizaje, Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX, los saberes son tan amplios, pues existen contenidos desde la antigua Grecia hasta la Escuela Keynesia na. Los alumnos ya tienen experiencias previas del aprendizaje de la histo ria, se enfrentan a un escenario a nivel superior donde convergen varias experiencias: vienen de distintos bachilleratos, desde los que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el el IPN, en preparatorias del Estado de México, hasta en colegios privados. Al iniciar con ellos un determinado semestre escolar saben que en su aprendizaje van a estar presentes la filosofía y la historia, vinculadas con la economía.

El problema es que los estudiantes han adquirido una representación social de que la historia está saturada de nombres, fechas y regiones, todo ello aislado de su vida cotidiana. Buena parte de ellos recitan esa frase po pular en diferentes espacios de la escuela: “La historia nos sirve para com prender el pasado y mejorar el futuro en la sociedad”. Pondremos en la mesa los ejes de dicho problema: (a) La historia la visualizan como “un suceso que ya pasó, y que no interesa, que solamente es necesario verbalizar y que lo escuchen los demás”, así se torna como un aprendizaje reducido y sin sentido. (b) La historia se ha limitado a situaciones y saberes patrióticos,

con sus respectivos símbolos y ciertos héroes, que son “ejemplo para la liberación”, tal es así que adquiere un sentido de identidad. (c) Hay tropiezos y dificultades para aprender la historia, “se analiza linealmente”, como un recorrido simple y llano; sin un sentido científico ni cultural, sin un aprendizaje para la vida. (e) La filosofía, la historia y la economía la articulan los estudiantes como hechos que se explicaron en un libro y que es necesario leer para aprender. Los estudiantes aprenden a vincular la filosofía, la historia y la economía como hechos que se explicaron en un libro y que es necesario leer para aprender, para comprender, analizar y criticar un contexto presente con el apoyo del profesor. De esta manera podemos evitar aburrimiento, tedio, hartazgo como causas derivadas de una enseñanza tradicional por parte del profesor. Favorecer estilos de aprendizaje para que la lectura sea un interés para aprender y no perciban cuánto hay que leer, para ellos que sea lo mínimo posible. Por lo anterior, es importante que los docentes inviten a los estudiantes a reflexionar sobre la pregunta ¿historia, para qué? Y más aún las ciencias sociales, puesto que sus aprendizajes han prevalecido más en el estudio de las matemáticas, el cálculo, la estadística y los números en general. ¿Qué hacer con ello? ¿Hacia dónde nos dirigimos? ¿Qué formación inicial otorgamos a los jóvenes de esta licenciatura? ¿Los docentes debemos promover el buen aprendizaje de pensar históricamente? ¿Es suficiente que los estudiantes comprendan lo viejo y lo nuevo en la historia económica? ¿De qué manera movilizan los aprendizajes para comprender y actuar en su entorno inmediato?

El objetivo de esta investigación es demostrar que los estudiantes pueden aprender historia económica desde el enfoque constructivista, desde reflexionar su identidad hasta tomar decisiones básicas o complejas en su vida cotidiana. Partimos del supuesto de que aprender para la vida significa cómo aprendo, cómo me muevo y qué puedo hacer para cambiar mi entorno inmediato, en la familia, en la escuela, en la sociedad desde la enseñanza de la historia económica.

El tipo de investigación es de carácter cualitativo, con un enfoque constructivista, vinculada con la investigación-acción, la muestra que ofrecemos son dos grupos de Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX, con un promedio de 60 alumnos, donde se trabajó con un portafolios de evidencias. Este contiene los apartados: Mi identidad, mi

aprendizaje, la iglesia, la universidad, el economista con mayor influencia para ti, mi aprendizaje en la historia, carta a sus amigos y carta al profesor. Todos estos indicadores se mostrarán como narraciones de dicho portafolios, sirve de base para demostrar su aprendizaje, su identidad, su pensamiento y su lenguaje desarrollado en su formación.

## Marco teórico

### Aprendizaje y didáctica de la historia

Algunas ciencias sociales tienen un origen relativamente reciente en la época moderna. Aprender historia en la escuela tiene un fundamento y origen europeo, tal como lo demuestra Sebastián Plá (2011), citando a Shemilt (1976), Ballard (1971), Benejam y Pagés (1997), Barton y Levstik (2004), Carretero y Castorina (2010), y Wineburg, (2001).

A partir de ahí, pedagogos, psicólogos, y en menor medida historiadores, centraron sus esfuerzos en indagar, comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares. De esta manera, 1. se trató de incluir en los programas de estudio la metodología de los historiadores; 2. se focalizó la atención en el desarrollo cognitivo del pensar históricamente desde la perspectiva psicogenética de Jean Piaget; 3. que el enfoque de la didáctica de la historia se utiliza para explicar el presente con los sucesos pasados; 4. con diversas miradas socioculturales a los procesos de enseñanza y aprendizaje; 5. desplegando habilidades de pensamiento y representaciones sociales; 6. formando un pensamiento histórico, y 7. se diversificaron las metodologías de investigación y los objetos de estudio.

Consideramos que formar a los estudiantes desde la historia en el punto —6. formando un pensamiento histórico— implica orientarse en la actualidad: ¿qué sucede a mi alrededor, en mi país, en mi sociedad, en mi familia?, ¿qué puedo hacer yo para mejorar desde lo que he aprendido en historia? Generalmente no conducimos una enseñanza de esta manera, buena parte de los docentes en la universidad ofrece los saberes históricos con una particularidad de nombres, periodos y escuelas de pensamiento, de

hombres intelectuales que se organizaron para disminuir o abatir alguna situación económica, política y social.

¿Pero qué podemos ofrecer en los espacios universitarios? ¿Qué sucede con nuestros estudiantes de primer ingreso? Es probable que en el bachillerato hayan cursado historia con el apoyo de un libro y con su profesor, de igual manera que hayan hecho visitas a museos, templos, regiones y/o visto documentos *ad hoc*. Podemos iniciar con el aprendizaje de la historia. Buena parte de las escuelas, colegios, universidades de México no cuenta con las herramientas didácticas, no hay un laboratorio, los docentes adquirimos nuestros propios escenarios para enseñar, a través de nuestra palabra hacemos el vínculo histórico. Las dificultades empiezan desde diferentes dimensiones. A seguir:

1. Enseñar un nodo de conocimiento que ya pasó.
2. Los estudiantes se preguntan para qué me sirve.
3. Buena parte de los alumnos no están acostumbrados a leer contenidos sobre la historia porque no es útil y funcional.
4. No hay una conexión entre lo que ellos son: hombres y mujeres con un contexto histórico, que han adquirido una identidad y que responden a una ideología, se forman un pensamiento y un lenguaje, que no reconocen inicialmente, que no han explorado desde su subjetividad y desde sus propias creencias, experiencias y saberes.
5. Los estudiantes, al no tener seguridad de haber adquirido un saber, consultan desde internet y desde los usos tecnológicos interpretaciones de la historia.

Por tanto, nos preguntamos, ¿qué nos certifica para enseñar historia? ¿Haber cursado una licenciatura afín, tener una en tronco común, haber obtenido una licenciatura en ciencias sociales, haber estudiado en la Normal de Maestros, haber cursado un posgrado, diplomado, especialización? Sin duda, es bueno e inicial, pero surgen otras situaciones complejas. Tales como, ¿qué hemos aprendido de los gobiernos absolutistas, monárquicos, de reyes, si siguen existiendo príncipes en España? ¿Qué hemos aprendido de las dos guerras mundiales si hoy existen los conflictos bélicos entre Rusia y Ucrania, entre Israel y Palestina? ¿Qué hemos aprendido de la familia del siglo xvi

si sigue el hombre con acciones de machismo? ¿Qué hemos aprendido de la Iglesia si hay abusos sexuales en infantes de ese gremio? entre otros. En este sentido, argumenta Escribano (2019), surge la necesidad de formar un perfil docente reflexivo, capaz de otorgar soluciones ante problemas que surgen en las aulas. De acuerdo con Santisteban et al. (2014), pensar históricamente consiste en cuatro tipos de competencias históricas: (a) las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral); (b) la narración como forma esencial del discurso histórico, que puede evolucionar como explicación histórica causal o intencional; (c) la interpretación de las fuentes históricas primarias y secundarias, y la solución de preguntas/problemas históricos; (d) la conciencia histórica temporal, como comprensión de los cambios y continuidades en la historia. Los cuatro tipos de competencias están interrelacionadas, pero es en la conciencia histórica donde la temporalidad humana adquiere más sentido.

Gómez et al. (2014) argumentan que la enseñanza de la historia implica: (a) La construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (Ashby, 1987; Seixas, 1996; Rösen, 2005; Lee, 2005b; Peck y Seixas, 2008; Lévesque, 2008; Barca, 2011; Carretero y López, 2009; Carretero, 2011; Lévesque, 2011; López Facal et al., 2011; Sáiz, 2013; Seixas, 2010 y 2011). (b) Citando a Chapman (2011c), sostienen que trabajar la enseñanza de la historia con una actividad directa con fuentes y la necesidad de enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos. (c) Citando a Carretero y Voss (2004), Clark (2011), Prats y Santacana (2011), Stearns et al. (2000), Vansledright (2011) y Wineburg (2001), desde un currículo con implicaciones previas de investigación hacia el saber histórico, para demostrar qué historia se debe enseñar y de qué manera hay que hacerlo. (d) Para que los estudiantes tengan conocimientos y habilidades propias de la historia, citando a (Arteaga y Camargo, 2013), es fundamental adquirir una cosmovisión del propio país en cuestión y del mundo; comprender los problemas actuales, utilizar la historia para investigar por qué las sociedades y los hombres actúan y se organizan de tal manera, no necesariamente para resolver problemas, sino incluso, comprender sus contravalores y las situaciones injustas que prevalecen.

Para Domínguez y López (2015), pensar históricamente es comprender,

construir e interpretar contextos, cuando ellos citan Vilar (1987), significa situar, medir y datar continuamente. Según los autores (citando a Lee, 2005 y 2011), los investigadores británicos prefieren colocar la frase comprensión histórica, o bien, alfabetización histórica.

Para Carolina Chávez (2024), el pensamiento histórico (citando a Duquette, 2011), es un proceso intelectual en el que se articulan operaciones propias de la historia o conceptos estructurantes con el objetivo de responder a un problema de manera interpretativa a partir de diversas fuentes. Refiere a Seixas y Morton (2013) en cuanto a las estructuras, estas son: significancia histórica, cambio y continuidad, perspectiva, causa y consecuencia, interpretación de fuentes y dimensión ética. A su vez (citando a Chávez, 2021), el pensamiento histórico posee, como características, ser contextual, articulado y jerarquizable; hipotético deductivo, reflexivo/crítico/interpretativo, único, antinatural y progresivo.

Podemos sostener entonces que el estudio de la historia implica formar un pensamiento histórico, desplegar las habilidades cognitivas, comprender el presente utilizando la historia. Aunado a ello, los estudiantes de la carrera de Economía, del IPN, van orientados a ese entramado histórico. De acuerdo al Plan de Estudios 2011, la Unidad de Aprendizaje, Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico, el objetivo es “Analizar las teorías, conceptos, hechos e ideas derivados del pensamiento económico con base a la metodología de la Historia Económica”. La situación es que los alumnos empiezan a estudiar contenidos desde la antigua Grecia hasta finales del siglo XIX. Los saberes los “comprenden” fragmentados, aislados; unos les atraen más que otros. No vinculan los saberes de historia con otras unidades de aprendizaje como Estado y Sociedad, y Epistemología de las Ciencias Sociales, Metodología de la Ciencia Económica, o bien Teoría del Valor. En la primera está situado el aprendizaje en Política y Tipos de Estado; en la segunda, el aprendizaje versa desde la filosofía de la ciencia; en la tercera, estudian los métodos de la ciencia; y en la tercera, se estudia completamente el tomo 1 del *Capital* de Carlos Marx. Demostrar si cognitivamente los jóvenes estudiantes pueden enfrentar estos conocimientos. La mayoría de los contenidos los aprenden de memoria, porque consideran que así debe ser, o bien, porque la mayoría de sus exámenes tienen una tendencia a contestar lo que aprendieron repitiendo conceptos sin vinculación con su con-

texto social. Por parte de los docentes, no tienen una didáctica para enseñar la historia y enseñan el saber desde lo enciclopédico, la atomización de saberes se reduce a memorizar.

De acuerdo al Diagnóstico del Plan de Estudios de la ESE, los índices de reprobación son Estado y Sociedad, 17%, Epistemología de las Ciencias Sociales, 23%, Metodología de la Ciencia Económica, 18%, e Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX, 18%. En suma, todas versan en cifras similares.

De acuerdo con el programa educativo vigente, Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX, en esta Escuela Superior de economía se emplea el método educativo aprendizaje colaborativo y su evaluación mediante la elaboración de mapas mentales y con exámenes. Sin embargo, de acuerdo a los fines didácticos de la economía, es importante que establezcamos su competencia y las formas de trabajo. Pues desde el constructivismo pensamos que el aprendizaje debe estar desarrollado en saber, saber hacer y saber ser. Entonces, en este sentido se involucra el aprendizaje desde el enfoque educativo constructivista, que el docente enseñe de manera integral y los alumnos movilicen sus saberes utilizando distintas habilidades cognitivas para que comprendan que en el estudio de la historia están implícitas la filosofía y la economía.

Considerar que durante el aprendizaje de la historia los estudiantes ya tienen conocimientos previos, además han consolidado una cultura en su personalidad y se han formado un pensamiento y un lenguaje determinado. Así bien, cultura e identidad se van formando en un contexto histórico y social, donde los hombres y las mujeres en sociedad conllevan raíces y las demuestran en la escuela y en la universidad. Cada estudiante argumenta “me gusta..., he aprendido (filosofía, poder, estado y sociedad, escuela económica)..., vengo de tal región..., mis valores son..., mi familia es así..., yo soy...”, esto nos lleva a saber cómo piensan y cómo actúan en sociedad, tal es así que podemos hablar de generaciones de jóvenes, al igual que de su cultura e identidad.

Podemos sostener, de acuerdo con Frida Díaz Barriga (2007), que los estudiantes adquieren mejores resultados en su aprendizaje escolar si llevan a cabo el proceso de aprender a aprender, lo pueden llevar a cabo controlando sus procesos de aprendizaje, y que al darse cuenta de lo que hacen

captan las exigencias de la tarea y cumplan con el objetivo, planifiquen y verifiquen sus propias elaboraciones para que así puedan identificar errores y aciertos, empleen estrategias de aprendizaje para cada evento académico, valoren sus logros y visualicen sus desafíos. Cada estudiante reconocerá sus capacidades y habilidades, sus comportamientos y actuaciones frente a los distintos saberes.

En relación con el aprendizaje basado en la solución de problemas auténticos, este consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional (dado el caso de la educación superior), en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución. Para algunos autores incluye el aprendizaje mediante el análisis y resolución de casos, las estrategias de simulación y juegos (Díaz Barriga, 2003).

## **Estado del arte**

### **La cultura y las clases sociales**

Gilberto Giménez conceptualiza la cultura como:

El conjunto de valores y creencias que dan forma, orientan y motivan el comportamiento de las personas. Y más aún, desde lo sociológico, la cultura es la organización social de significados, interiorizados en forma relativamente estable por los sujetos (individuales y colectivos que los comparten, y objetivados en forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. (2019, p. 16)

Para Giménez la cultura es una totalidad simbólica diversa, desigual y jerarquizada. La cultura es inherente a la estructura de clases y produce desniveles como culturas hegemónicas o burguesas que dominan a otras clases, se distinguen por el lenguaje, el arte y los estilos de vida; y por las culturas populares, como las configuraciones y los procesos simbólicos, cuya base es el pueblo. Desde la sociología de la cultura, argumenta Giménez

(2019, p. 22, citando a Jacques Demorgon, 2010), existe una triangulación cultural, a saber: lo pluricultural y lo multicultural indican situaciones descriptivas y cuantitativas, en cuanto que una sociedad recibe determinadas culturas. Por el lado del multiculturalismo, se acerca a ofrecer acciones en el sentido moral, positivo y realista. Desde lo intercultural, va hacia el intercambio en las relaciones de grupos y sociedades de culturas diferentes. La relación entre familias, padres e hijos, de acuerdo a la región en que viven, genera hacia qué estilos de vida seguir por tradición cultural, por interés de trabajo, de escuela, de escoger una zona habitable, ya sea ciudad o país. Desde lo intercultural, los intercambios que se realizan en las relaciones de grupos y sociedades de culturas diferentes las llevamos a cabo entre familias, padres e hijos, de acuerdo a la región en que viven, generan estilos de vida por tradición cultural, por interés de trabajo, de escuela, de escoger una zona habitable con la finalidad de mejorar las relaciones sociales, buscar un patrimonio y vivir adecuadamente. Desde lo intercultural, participan los ámbitos religioso, político y económico. Giménez, parafraseando a Max Weber, argumenta que:

La hegemonía religiosa se quebró en el siglo XVI con la revolución luterana, y el papel dominante fue asumido primero por el sector político (época de las dinastías y de los imperios europeos), y en nuestros días, masivamente por el sector económico, que tiende a someter a todos los demás sectores de la vida social a la lógica del mercado. Se trata del proceso generalizado de mercantilización que ha afectado también el orden de la cultura. Y como en nuestros días la economía se ha globalizado bajo su forma capitalista neoliberal, resulta que también el proceso de mercantilización se ha globalizado y se ha convertido en una tendencia universal. (Giménez, 2019, p. 41)

La cultura tiene que ver con la identidad. Desde lo cultural también se ha manifestado el poder, por ejemplo, de los reyes, de la Iglesia, de la alta burguesía. Así lo hemos estudiado a lo largo de la historia. La identidad es un proceso que nace con el incremento de la capacidad de identificación. Dicha capacidad nos permite imitar a otros. La identidad es un proceso de la cultura, que no uniforma ni vuelve iguales a sus integrantes. La cultura funciona como un proceso de reproducción de sentido y cada sujeto se

apropia de ella, de una forma específica las personas comparten una forma de vida, cosmovisión y perspectiva de su grupo de adscripción (Aguado, 2019). En este sentido, los estudiantes van creando su propia identidad, pero por imitación, admiran a los grandes genios, científicos, intelectuales, desde la escuela, a filósofos, economistas. Desde la cultura, los jóvenes han sido identificados como el porvenir, el futuro de la sociedad, aunado a las generaciones más maduras. En este sentido, mostramos dos generaciones, viejas y nuevas, tradicionales y modernas, de acuerdo a los estudios de Díaz-Sarmiento et al. (2017) y de Vilanova (2019).

### **Características de la Generación X**

Esta generación inicia a partir de la década de 1960 y termina a finales de la década de 1970 e inicios de la de 1980. Preceden a los Baby Boomers y son padres de los Millennials y de los Centennials. Actualmente trabajan en cargos de mando medio y alto. Crecieron bajo la sombra de los Baby Boomers y fueron protagonistas del consumismo de la década de 1980. Con una población que oscila entre los 35 y los 51 años componen cerca de 21% de la población mundial. Crecieron en un hogar en donde ambos padres trabajaban. Se formaron en un entorno de inseguridad familiar, altamente cambiante y diverso. Es una generación materialista y consumista. En su mayoría fueron adolescentes durante la década de 1980, influenciados por eventos como el surgimiento de las computadoras personales, la expansión del VIH, la expansión del internet, la muerte de John Lennon, Chernobyl, la caída del muro de Berlín, el surgimiento de canales icónicos como MTV y CNN. Crecieron con ideas liberales, sin una afiliación política particular y con la idea de que la educación superior era el camino a un empleo digno y valioso. Individualistas, pero con altas inclinaciones hacia la búsqueda del apoyo grupal y mentoría. La necesidad de independencia y de crecimiento profesional de sus padres formó una generación práctica, con una visión pragmática de la realidad. Ingresan al mercado laboral en la década de 1980, y se encuentran con un mercado en declive, inestable y competido que ve el trabajo como un medio para conseguir sus objetivos; buscan un balance entre su vida personal y laboral. Con alta competencia tecnológica, acepta-

ción a la diversidad y al cambio para solucionar problemas. Esforzados por alcanzar sus metas y por las de la organización. Orientados en su beneficio personal. Son profesionales maduros, bien preparados, con responsabilidades, valoran el reconocimiento y la retroalimentación de sus jefes y con sus colegas dentro de la organización. Tienen hijos adolescentes y jóvenes, Millennials, con los cuales son protectores y por lo cuales lo dejarían todo. Buscan darles el sentido de familia y estabilidad que no tuvieron, entregándoles el mundo en sus manos y “un mejor futuro”.

### **Características de Generación Z**

La componen los jóvenes nacidos a partir de 1994. Representan más de 25% de la población mundial. Son 100% nativos digitales porque se han educado y socializado con el internet plenamente desarrollado. Desde pequeños ya no dependen tanto de sus padres y docentes para adquirir el conocimiento y procesar grandes cantidades de información, esta es extremadamente flexible, fusionable y compartida. Usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en toda relación social, laboral o cultural. Generan creatividad y adaptabilidad a los entornos laborales emergentes. Proyectan desconfianza hacia el sistema educativo tradicional, que da paso a nuevos modos de aprendizaje más centrados en lo vocacional y en las experiencias; el respeto hacia otras opiniones y estilos de vida. Se integran a entornos de trabajo multiculturales y globales. Son una generación que no viene a trabajar, sino a vivir una experiencia profesional. No aspiran a tener el mismo trabajo toda la vida. Prefieren adquirir conocimientos y experiencias básicas para encarar nuevos desafíos profesionales. Prefieren emprender tanto dentro como fuera de la empresa y trabajar con libertad. Priorizan el buen ambiente laboral, la conciliación y la posibilidad de desarrollar su carrera profesional frente a otro tipo de factores como la estabilidad y un buen salario. Son fieles a las marcas de consumo, aunque la mayoría matiza que su grado de afinidad varía mucho en función del producto. En su uso el internet es todo: consumo, prácticas y estilos de vida. Piensan que el producto es la experiencia de compra y de consumo. Hacen visible lo que piensan y consumen en las redes sociales. Desde la educación demandan aten-

ciones que cubran sus necesidades, que piensen más en ellos. Son sensibles ante los problemas sociales del país y del mundo (aunque no entiendan suficiente de la política) tales como la pobreza, el paro general y la corrupción, desigualdades de género y desempleo, buenas relaciones familiares y tener éxito en el trabajo. Adquirir un buen sueldo, ganar buen dinero, tener una buena posición y asegurar su tiempo libre y de ocio. Son actores que cada vez más acuden a votar, generando una sensibilidad democrática. Les importa su futuro. Se autodefinen como dinámicos, críticos y digitales. Lo que más valoran es la salud, adquirir una buena formación, buenas relaciones familiares y tener éxito en el trabajo.

Finalmente, podemos concluir que el intercambio de generaciones “viejas” y “nuevas” es cultural, puesto que influyen las formas de pensamiento y lenguaje diversos donde tenemos que comprendernos, organizarnos y saber convivir y aprender.

### **La enseñanza y la clase escolar**

La educación tradicional permaneció varios siglos, incluso hasta la Alta Escolástica de la Edad Media era pertinente y adecuado repetir lo que decía un autor o, bien, “pensar como esos autores”, esta situación garantiza que los alumnos “habían aprendido”. El educador que fuera, era la parte central, él decidía cómo enseñar. ¿Los docentes estaban obligados a saber sobre didáctica? No necesariamente, la experiencia nos ha demostrado que con dominar el saber no era suficiente.

Para algunas personas no hace falta que el profesor conozca la didáctica. Se dan dos razones para ello. Una es que las disciplinas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión. Se considera que una disciplina de conocimiento tiene una estructura conceptual, una organización lógica y unos procedimientos. Reproducirlos es suficiente para su enseñanza. Esta idea influyó de manera importante en el movimiento del currículum científico en la década de 1960. Una tendencia a generar un currículum basado en las disciplinas y que se propusiera formar en los alumnos el tipo de competencias y habilidades que posee el experto. Algunos promotores de este movimiento confiaban en la propia estructura de la disciplina como la

llave para la buena enseñanza. Por eso, lo que básicamente se requería de un profesor era excelencia en el dominio de su materia. Hay que reconocer que los profesores que dominan bien su materia tienen avanzado el camino para enseñar bien. La segunda razón que se esgrime es que, en realidad, el buen educador es intuitivo. Que no se hace, que se nace. Según esta idea, hay gente que posee un talento para educar. Algunos están dotados para el deporte, otros para la música. Hay gente que está dotada para la enseñanza. El hecho es que hay profesores que enseñan muy bien y nunca pasaron por un curso de didáctica (Feldman, 2010, p. 17).

Generalmente los docentes nos preguntamos ¿cuáles son las obligaciones de los alumnos en la escuela? Normalmente decimos que aprendan bien y sean responsables con sus estudios. Sin embargo, desde los enfoques constructivistas —en la época moderna con los estudios y las investigaciones de la Escuela Nueva, como Jean Piaget o Montessori, el concepto de enseñanza fue distinto: se reconocieron las habilidades cognitivas de los alumnos y nuevas formas de aprender, reconociendo que son capaces de pensar, sentir, actuar— se ha demostrado que no todos los alumnos aprenden igual y al mismo ritmo y habrá alumnos que sepan cómo utilizar el conocimiento.

Conviene acercarnos a la cuestión compleja de enseñar desde las influencias de Laura Basabe y Estela Cols (2007). Dichas autoras argumentan que: 1. Enseñar es un concepto teórico complejo que implica intención, demostración, alcance y resultados. 2. Implica desde las más sencillas situaciones hasta las más complejas. 3. Implica información, saberes y conocimiento. 4. El sujeto está en la búsqueda de lo que le gusta, le interesa y lo que no lo discrimina. 5. Enseñar tiene matices políticas, institucionales y sociales. En este sentido, enseñar involucra los supuestos: (a) Alguien tiene un “conocimiento”, alguien carece de él y existe un saber para “transmitir”; (b) en un intento de transmitir conduce a si se aprendió; (c) es una acción intencional; (d) enseñar es una situación genérica: ¿para todos e igual? A su vez, la enseñanza es una construcción social, en cuanto a que es un espacio social especializado, se enseña descontextualizado, segmenta ciclos, periodos, momentos y precisa roles. Tal es así que se le ha otorgado al docente una función social en el acto educativo en cuanto al logro de finalidades pedagógicas, precisa comunicación, es un mediador entre el alumno y el saber, presenta situaciones complejas, pues se mueve en escenarios inciertos,

adquiere creencias y trata de que sean más racionales con el uso de conocimientos y enseña en lo diverso y diferente.

Podemos hablar de mejoría, de alcance, de buenas prácticas en la enseñanza. Por eso las autoras en cuestión priorizan acciones para una enseñanza eficaz, como ubicar adecuadamente lo que se quiere enseñar, generar actitud y disposición del docente para el cambio, que favorezca las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Alcanzar una buena motivación, buen clima y buen desempeño de las actividades a realizar. Es necesario informar al estudiante para que le sirvan los saberes y experiencias que le vamos a ofrecer. Corresponsabilizar al estudiante de su formación, a través de un contrato social. Cuando evaluamos a los estudiantes es necesario decirles para qué son hábiles y qué dominan, pero también qué les falta por hacer. Por ello, es fundamental que el profesor cambié en su forma de enseñar, considerando que centre el aprendizaje hacia los alumnos, que promueva una formación integral y de alta calidad, científica, tecnológica y humanística, y combine equilibradamente el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que proporcione una sólida formación y facilite el aprendizaje autónomo, que se exprese en procesos flexibles, innovadores, que permita el tránsito de los estudiantes entre niveles educativos y cuente con múltiples espacios de relación con el entorno, que forme bajo diferentes enfoques culturales y que capacite a los individuos para su incorporación y desarrollo en un entorno internacional y multicultural.

Este panorama básico de enseñanza nos ofrece una visión de su quehacer, de sus retos, y de vencer una enseñanza tradicional, repetitiva, de memoria y olvido. La enseñanza genera tiempo de preparación, de formar cuadros de generaciones con los saberes, actitudes y valores con un sentido integral.

Por el lado de la clase escolar, este es el espacio más especial y reducido donde científicamente decimos que buena parte de lo aprendido se genera: en el aula, en el salón de clase. Es un encuentro de escenarios diferentes. Para Marta Souto (2019), las clases son sistemas complejos, porque intervienen un conjunto de procesos, de elementos y sujetos diversos. Más aún, figura en esa complejidad la impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de sucesos, cambios azarosos. En este sentido, Souto sugiere que para que la clase escolar sea exitosa es necesario considerar lo siguiente:

1. Tener interés por el conocimiento y desarrollar un crecimiento práctico.
2. Mantener un giro hacia el asombro de la ciencia y de un carácter reflexivo.
3. Generar un contacto con los fenómenos, tal y como ocurren.
4. Situar a los docentes y alumnos como los protagonistas de la vida escolar.
5. Utilizar una reflexión social e histórica de las prácticas que se realizan en clases.
6. Generar una combinación teoría-práctica, tomando en cuenta el tiempo y el espacio.
7. No enajenar y sí formar espacios culturales de gran interés para el conocimiento.

Desde el sentido de la didáctica, ahora nos preguntamos ¿cuál es el sentido de la educación?, ¿para qué se educa? Sin duda, la educación es un motor de cambio y permite una movilidad social. Nos educamos para ser mejores ciudadanos, con virtudes y valores éticos de gran alcance para participar con niveles óptimos de democracia, justicia e igualdad.

Desde un mundo global, la calidad de la educación tuvo un corte tecnocrático-eficientista, incluso hacia el trabajo didáctico, en el trabajo en el aula. La consigna de cambio es inyectar vida académica nueva en el salón de clases, esto significa girar el sentido a que el método y el saber están subordinados a los elementos vivos del entorno cultural y social del estudiante.

Uno de los enfoques de mayores éxitos para la vida académica y escolar, es el constructivismo, que ha sobresalido desde el marco de la enseñanza tradicional, no porque haya sido totalmente superada, puesto que seguimos utilizando y desarrollando la buena memoria, lo que se necesita es asociarla a otros esquemas de saber y conocimiento.

Desde una perspectiva de la Escuela Nueva, que tuvo sus inicios desde Rebsamen, Montessori, Decroly, entre otros, pedagogos que fundamentaron poner en el centro al estudiante, en el cuadro 9.1 mostramos los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje y las características didáctico-pedagó-

gicas que se siguen trabajando en las escuelas, que han dado un resultado innovador en el aprendizaje

Respecto a las propuestas curriculares, el currículo formal es el camino en que el estudiante se va a formar en conocimientos, habilidades y actitudes, de lo que la escuela le ofrece y que con esos estudios o niveles se certifica. Surge desde la perspectiva de los organismos educativos internacionales y nacionales para la puesta en marcha para el aprendizaje de los alumnos, así como la enseñanza del trabajo docente. Actualmente las instituciones van marcando camino en la innovación, se ha trabajado en el currículo flexible y en el currículo por competencias.

Cuadro 9.1. *Procesos de enseñanza-aprendizaje y características didáctico-pedagógicas*

<b>Procesos de E-A</b>	<b>Características didáctico-pedagógicas de los tipos de aula</b>
Modelos de aprendizajes constructivistas	Perspectiva psicogenética, sociocultura, aprendizaje significativo.
Aprendizaje de modelos situados	Aprendizaje basado en resolución de problemas, aprendizaje de caso por proyectos, aprendizaje por descubrimiento.
Aprendizaje grupal o colaborativo	Tarea que consiste en una construcción de la información.
Modelo de tutoría de pares	Trabajo a cuatro manos, apoyo de estudiantes avanzados a estudiantes en procesos iniciales, integración de estudiantes de distintos niveles de formación con una tarea en común. Implica Educación 4.0.

Fuente: Díaz Barriga (2012, p. 34).

Desde la perspectiva flexible, las nuevas propuestas curriculares reconocen las actividades cotidianas, los cambios que se producen en el mundo laboral, del uso de la tecnología y los procesos de innovación. A su vez, el enfoque por competencias nos sirve para orientar y modular nuestra vida académica, personal y profesional. Perrenoud (1999) la conceptualiza como “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”.

El enfoque por competencias lo podemos situar desde dos vertientes: competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras se refieren a problemáticas muy diversas, no sólo implican y manejan información, implican otros procesos de desarrollo, por ejemplo, para la vida cotidiana, para la formación ciudadana, para leer, comunicarse, para aprender un instrumento, incluso pueden figurar integraciones transversales de saberes de dis-

tintas disciplinas. En cuanto a las segundas, su uso es disciplinario, por ejemplo, competencias en el área psicológica, sociológica, pedagógica, filosófica.

En el cuadro 9.2 podemos visualizar distintas competencias que se han desarrollado en el ámbito educativo y que siguen retomándose en los distintos niveles, incluyendo el nivel superior.

Cuadro 9.2. *Competencias*

---

Competencias para el aprendizaje permanente

Aprender para asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida; integrarse a la cultura escrita y a la matemática, movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información

Búsqueda, evaluación y sistematización de información, pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones

Organizar y diseñar proyectos de vida; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir las consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear procedimientos o alternativas para la resolución de problemas; manejar el trabajo y la desilusión.

Competencias para la convivencia

Relacionarse en forma armoniosa con otros y con la naturaleza; trabajar en equipo; realizar acuerdos y negociar con otros; crecer con otros; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

---

Fuente: Díaz Barriga (2012, p. 77).

Elaborar constructos, desarrollar competencias para la vida, incidir en el saber, formarse en la sociedad del conocimiento, entre otros, implica que las universidades, los institutos y las escuelas de educación superior estén encaminados a formar las mejores generaciones de jóvenes que se preparan para el futuro. La nueva dinámica económica exige ciertos niveles de conocimiento que, al consolidarlos, surgen otros nuevos para adquirir.

## **Los saberes de la unidad de aprendizaje de Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX**

Esta unidad de aprendizaje es muy densa, tiene un recorrido histórico profundo. Hemos considerado una selección de temas, de saberes, de conocimientos por periodos, por sucesos, por instituciones y por escuelas de pen-

samiento económico. En esta unidad utilizamos dos libros básicos que ofrecen lo que el programa educativo traza para aprender esos saberes, particularmente *Historia del pensamiento económico* (Landreth et al., 2006) e *Historia del pensamiento económico* (Braue et al., 2009). Ambos son de gran utilidad para cumplir con determinados aprendizajes. Dichos temas seleccionados son:

La filosofía de los griegos. Comprender el pensamiento de Sócrates, Platón y Aristóteles. Base de la filosofía occidental. Desde el estudio de la virtud como conocimiento y los fundamentos del humanismo, tal y como lo argumentaba Sócrates. Platón con la doctrina de las ideas, para consolidar el pensamiento de madurez con Aristóteles, como una de las figuras y un referente hasta los inicios de la Edad Media (Guthrie, 2002).

La escolástica. Durante este periodo los filósofos más representativos fueron san Agustín de Hipona y santo Tomás de Aquino, ambos fueron influenciados por los griegos, particularmente por Aristóteles, y por la cultura del cristianismo. En este periodo se vincula fe con razón para generar conocimiento; además, con la aparición de la Edad Media, en Europa van emergiendo los conocimientos científicos hechos por el hombre y ya no por “la divinidad de Dios”, en esta época el eje central es el hombre, un trazo histórico del Renacimiento.

El Renacimiento. En este periodo histórico figuran varios científicos, entre ellos Leonardo Da Vinci, Nicolás Copérnico, Francisco Bacon, Isaac Newton, René Descartes, Galileo y Kepler; estos dos últimos los destacamos en las clases para demostrarles a los estudiantes que con ellos se origina el avance de la ciencia moderna, en contraparte, la Iglesia —representada por los frailes, particularmente por la orden de los dominicos— y autoridades de esa época, no reconocieron los postulados de Galileo sobre el sistema copernicano, que el Sol estaba en el centro del universo, lo cual fue herético y contradecía el sentido de las Sagradas Escrituras, a tal grado que fue juzgado y condenado. Con Kepler queremos demostrar que fue el primer constructor de leyes de la naturaleza, llegó a estar muy cerca de la noción de la fuerza de gravedad, situación que revolucionó Newton. Kepler tuvo que defender a su madre del cargo de brujería y evitar que fuera quemada en la hoguera, por lo que le llevó tiempo liberarla y demostrar que no había cometido ningún delito. Galileo y Kepler fueron contemporáneos, aunque

nunca se vieron, se comunicaron por cartas para conocer sus avances científicos.

La aparición de las universidades. Como un testimonio para avanzar en la ciencia, en la tecnología, en el saber, sobre todo, que los saberes y el conocimiento son legitimados y universales y que una de las principales universidades fue la de Bolonia, en el siglo XII. Simultáneamente, comprender que unas de las ciencias más importantes en ese tiempo eran la del abogado y la del médico, sin olvidar la formación de los filósofos. Leer el apartado temático de las universidades también nos sirvió para que los estudiantes ubicaran cuál fue la universidad donde estudiaron autores como Adam Smith, J. S. Mill, Bentham, Marx hasta llegar a Keynes.

De acuerdo con la experiencia docente, para los estudiantes este básico saber es un punto de partida para ubicar escuelas económicas y sus representantes. Para los estudiantes han sido significativos, uno con otro, son un puente para continuar en el estudio del pensamiento económico. También existen otros libros que nos han servido para orientar no sólo la historia del pensamiento económico, sino también una forma de concebir la historia, como lo indicaré más adelante.

## Metodología

Es una investigación cualitativa, realizada en el semestre 2024-1, el trabajo fue realizado con dos grupos de Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX, en total son 60 alumnos. Utilizamos este tipo de investigación para dar cuenta de la forma de trabajo y la comprensión de las personas, en su pensamiento y lenguaje, en su vida cotidiana. La investigación utiliza el constructivismo como una corriente epistemológica, que aclara problemas de la formación del conocimiento de los sujetos. De acuerdo a las investigaciones de Díaz Barriga (2007, citando a Delval, 1997), se encuentran ciertos elementos del constructivismo en autores como Vico, Kant, Marx y Darwin, puesto que existe el argumento de que las personas utilizan su capacidad para adquirir conocimientos y reflexionar sobre ellos, pueden anticipar, explicar o controlar su entorno y la cultura. De esta manera, el conocimiento es construido por los seres humanos en forma activa

y no se recibe pasivamente. Podemos sostener, argumenta la autora, que la postura constructivista en la educación se nutre de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas, el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras (Díaz Barriga, 2007, p. 25).

Utilizar el método investigación-acción nos ofrece la mejora y la comprensión de la práctica educativa (Latorre, 2005). Nos ayuda a cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicarlos. La investigación-acción nos orienta a mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a articular la investigación, la acción y la formación. Nos conduce a acercarnos a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento. Los profesores utilizan la investigación-acción como un acercamiento reflexivo para orientar su práctica educativa, resolver problemas y proponer nuevas facetas. La esencia de la investigación-acción es una espiral autoreflexiva formada por etapas sucesivas de reflexión, planificación, acción, observación, entre otros. Los métodos a utilizar en la investigación-acción son diversos y alternativos, puesto que se utiliza la observación participante, la entrevista, los diarios, las encuestas, la elaboración y el uso de videos, el estudio de casos. De igual forma, metodologías aplicables a situaciones diversas, tales como dinámica de clases, desarrollo de sesiones de trabajo, utilización de tiempos y espacios, elaboración de materiales. Todo esto encaminado a orientar la práctica educativa para la mejora (Castillo, 2003).

Para Díaz Barriga (2007, p. 374), el portafolios es una colección de trabajos académicos que los estudiantes realizan en un determinado tiempo de un ciclo escolar y es reflejo de un proyecto. El concepto portafolios deriva de colecciones que han hecho arquitectos, fotógrafos, diseñadores, artistas. Demuestra la calidad y el nivel alcanzado, y el crecimiento con calidad cada vez mayor de los aprendizajes logrados. Utilizar el portafolios nos permite evaluar el aprendizaje de los alumnos, que identifiquen sus logros, limitaciones y retos.

En este sentido, utilizamos la técnica semiformal del portafolios como instrumento para la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, que permite una alternativa auténtica, pues valora lo que los estudiantes realizan

no solamente en una tarea, sino en un proyecto académico, en lo que saben y creen. También observan su desempeño, reconocen sus saberes, sus habilidades y sus comportamientos.

Ofrece información para los profesores en la dimensión curricular para realizar los cambios necesarios. Permite tomar decisiones frente a problemas generando un pensamiento crítico. Las producciones que usualmente se recogen son análisis de textos, grabaciones de videos, reflexiones personales, dibujos, proyectos, ejercicios, escritos reflexivos, entre otros.

## **Resultados y discusión**

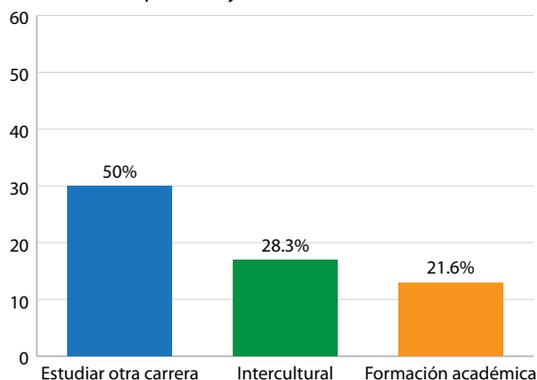
Solicitamos a los estudiantes de la unidad de aprendizaje Historia de los Hechos y del Pensamiento Económico hasta el siglo XIX un portafolios de evidencias, como una forma de evaluación auténtica. Les sugerimos que cada elemento, como producto de trabajo, fuera serio, respetuoso, con respuestas espontáneas y propositivas. En cada elemento colocaremos ciertas respuestas que van conectadas con su identidad, cultura, aprendizaje e influencia de cada economista, además cómo vivieron el escenario escolar con su profesor. Cada tema ha sido escogido por los profesores de acuerdo a los contenidos y saberes que más les interesó para el aprendizaje de los estudiantes.

### **Mi identidad**

Este elemento se refiere a las formas y estilos de vida, cómo ser aceptado, ser productivo, de igual forma todos los estudiantes tratan de llevar a cabo acciones buenas que les permitan vivir bien. Para ellos es importante deducir cómo se visualizan en el presente y en el futuro, tiene que ver con su cosmovisión. En este sentido 50% de los estudiantes contestó que aparte de la carrera de economía desean estudiar otra carrera en un futuro, como medicina, biología, psicología. Desde el punto de vista intercultural, incluimos los aspectos religioso, económico y político, que corresponde a 28.3%. En el aspecto religioso, se dan cuenta de que por tradición familiar se han

inclinado por ser católicos, o bien, porque tienen creencias en una divinidad. Al estudiar el periodo de la Escolástica comprenden cómo los frailes, que siendo filósofos, influyeron en toda Europa, como es el caso de santo Tomás de Aquino con su obra la *Summa Teológica*, que refiere formas de llegar al conocimiento desde el hombre, desligándose de Dios, esto es, reconociendo las capacidades del hombre en cuanto a comprender el mundo. En el aspecto político, tiene que ver con la gobernanza, con la forma en que los hombres gobiernan un país, una región, un territorio, basta decir que en casi 18 siglos gobernó la monarquía, el absolutismo y con la Revolución francesa inicia un nuevo periodo hacia el bien común del hombre: la libertad, la igualdad y los derechos humanos. Con estos conocimientos los estudiantes reflexionan sobre lo que sucede en el mundo y en nuestro país, pues actualmente hombres y mujeres mayores de edad pueden votar en las urnas para candidatos a elección, se informan sobre el desempeño político y de gobernanza forjándose un criterio y comprendiendo contextos diferentes. Informándose o bien leyendo, tomando otros puntos de vista desarrollan su pensamiento político, formas de actuar en sociedad para un bien común. Aprenden los postulados del socialismo-comunismo y los fundamentos con el capitalismo, por lógica, los socialistas europeos, desde Owen hasta Marx, son el punto de partida para conformar lo político, cuál es el bienestar adecuado para las sociedades y los países. En el aspecto económico, comprenden cómo las sociedades y las culturas se organizan para sobrellevar la escasez, para administrar los recursos y el capital.

Gráfica 9.1. *Perspectivas y formas de vida de los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia.

Con el estudio de ciertos economistas, al leer fragmentos o comprender las bases de su pensamiento, visualizan la influencia que han dejado, si han sobresalido en las crisis, si han avanzado para resolver problemas sociales y laborales, entre otros. Con respecto a la formación académica, 21.6% contestó que tiene que ver con sus esfuerzos y sus hábitos de estudio en la educación superior.

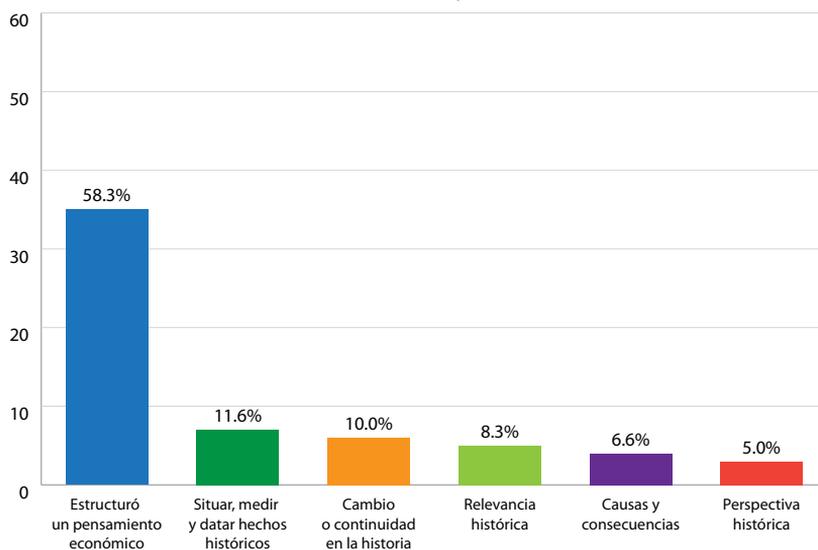
### **¿Qué sentido tiene la historia en mi vida?**

Es una pregunta inicial que invita a la reflexión de los estudiantes después de haber estudiado historia. Siempre tenemos una respuesta coloquial y popular: “nos sirve para entender el pasado y mejorar el presente”. Sí así lo creemos, científicamente en el aspecto social, no es verídico, pues siguen existiendo dictadores, hambrunas, corrupción, ineficientes políticos, guerras, malversación de recursos, entre otros. En ciertas sesiones nos preguntamos ¿historia para qué? De Pereyra (2005) nos orienta hacia el problema de la función y utilidad del saber histórico; y Villoro (1989) argumenta que la historia obedece a un interés general del conocimiento: conocer la realidad racionalmente.

Por otro lado, Keith (2010) argumenta que los estudiantes tienen una idea acerca del pasado, la utilidad que le otorgan a las pruebas históricas y sus respectivas explicaciones, y el conocimiento e interés que ponen al estudiar. En este sentido, buena parte de los estudiantes inició con esta pregunta. Respecto a la consolidación de un pensamiento histórico, 58.3% respondió que el estudio de la historia les estructuró un pensamiento histórico, de acuerdo con Lima y Pernas (2025) y Chávez (2024). Al responder, los estudiantes sostienen que sirve para “la mejora en sociedad”: lo que sucede a su alrededor, lo que pasa en su país, en la sociedad, en su familia y cómo ellos pueden contribuir a mejorarla, por ejemplo, ser honestos, justos, equitativos, hombres y mujeres de bien, mejorar el medio ambiente; 11.6% de los estudiantes respondieron utilizando términos históricos en clase siguiendo los saberes de Seixas y Morton (2013) respecto a situar, medir y datar hechos históricos (Vilar, 1987, citado por Gómez y Ortuño, 2014); 10% hicieron referencia en cuanto a cambio o continuidad en la

historia; 6.6% de los estudiantes en cuanto a las causas y consecuencias, y 5% hicieron referencia a una perspectiva histórica.

Gráfica 9.2. Consolidación del pensamiento histórico



Fuente: Elaboración propia.

## Mi visión sobre la escolástica

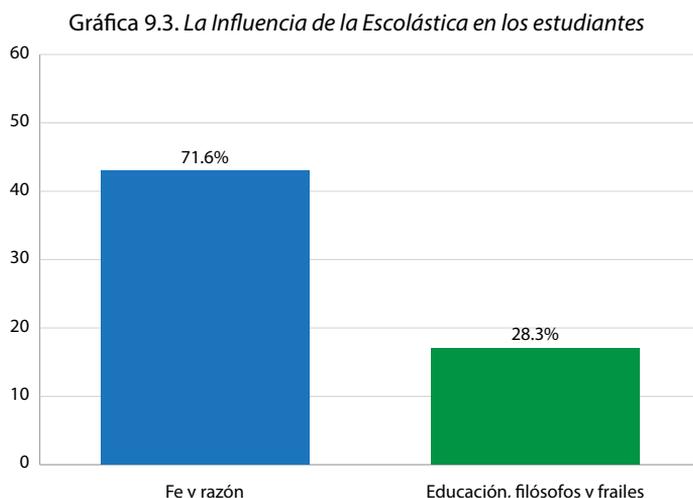
En este apartado los estudiantes analizan principalmente la economía feudal basada en la agricultura de subsistencia en una sociedad en la que el elemento de cohesión no era el mercado, sino la tradición, la costumbre y la autoridad. Esta sociedad estaba dividida en cuatro grupos: los siervos, los terratenientes, la nobleza y la Iglesia. Toda la tierra pertenecía a Dios, que la había puesto bajo la custodia o bien de un hombre que era el rey por derecho divino, o bien de la Iglesia. No aceptar la autoridad de los superiores era oponerse a la voluntad de Dios —que les había otorgado autoridad— y poner en peligro la salvación en la otra vida. En ese sistema, la tierra, el trabajo y el capital no eran como hoy mercancías que se compraban y vendían y apenas se producían bienes para venderlos en el mercado (Landreth y Colander, 2006). La escolástica se desarrolló en Italia y en la península

ibérica, en Francia, Alemania, los Países Bajos y en las islas británicas. Las principales escuelas fueron la Universidad de Oxford, destacada por la filosofía, la Universidad de París, por la teología, y la Universidad de Bolonia, por el derecho y la medicina. (Bajo estos acontecimientos los estudiantes se dan cuenta de la aparición de las principales universidades, uno de los elementos que comentaré más adelante.) Para Abbagnano y Visalberghi (2001), las principales características de la escolástica son las siguientes:

1. Su objetivo era integrar los conocimientos que se tenían de la razón.
2. Los escolásticos creían en la armonía entre la razón y de la fe.
3. La filosofía puede ayudar a la teología a explicar los misterios y revelaciones de la fe para que sean entendibles para la razón.
4. Se utilizó como un método didáctico para explicar y enseñar la escolástica.
5. Los temas se trataban con sumo cuidado y dedicación utilizando la lectura y discusión pública.
6. El cristianismo la utilizó como una herramienta para comprender la fe.
7. Santo Tomás de Aquino fue su máximo representante
8. Aristóteles fue el filósofo que influyó durante poco más de 14 siglos.

El tomismo fundamenta la fe y la razón; en su obra, *Suma Teológica*, santo Tomás (p. 95) por primera vez separa a Dios y al hombre, éste reconoce a Dios por la razón (el hombre se destaca por movimiento y energía, influenciado por los griegos, principalmente por Aristóteles), “lo que es propio de la naturaleza racional es dirigirse al fin, para hacer un bien”. Para Abbagnano y Visalberghi (2001, p. 175), la fe es la regla de la razón. Esto asombra a los estudiantes porque por primera vez debaten y acuerdan que se puede combinar la fe y la razón, en cuanto a que la fe es una condición de esperanza, donde solamente la razón espera hasta el último momento como una acción. Manejamos un ejemplo sencillo en el salón de clase: “Tener fe implica creencia y fidelidad, utilizando la razón, debemos ser sinceros y virtuosos en el acto y en el hecho”. Esto agradó a su conocimiento, a su aprendizaje. Por ende, 71.6% argumentó en este apartado de la Escolástica que utilizan fe y razón para su conocimiento y sus prácticas. El resto, 28.3%,

sostuvo que este periodo histórico lo recuerdan desde la educación, los filósofos y los frailes.

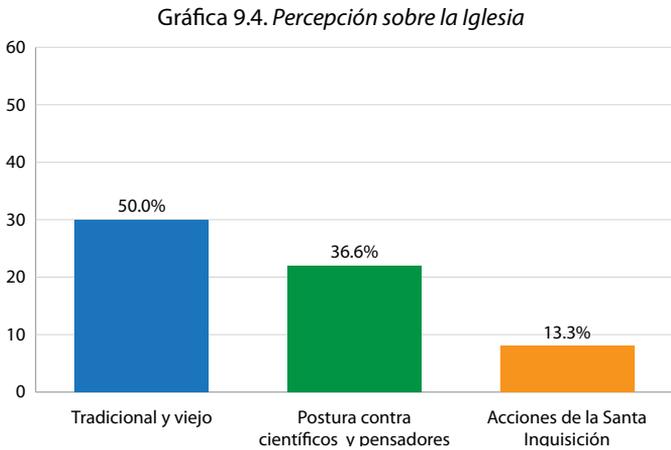


Fuente: Elaboración propia.

### Mi postura crítica hacia la Iglesia

La Iglesia popularmente se ha visto como una institución formadora en “lo moral y lo cívico”, en lo que debemos ser, de acuerdo a los postulados de Dios. Buena parte de los estudiantes escribió que han sido influenciados por sus familias de manera tradicional, que han sido bautizados, confirmados, que han realizado su primera comunión, pero que a medida que van cursando sus niveles de estudio se han dado cuenta de que el conocimiento científico y el poder de dominar a los hombres por medio de la doctrina eclesiástica han sido diferentes y polémicos. Desde lo cultural, los estudiantes han asistido a museos y gran parte de ellos han podido ver los elementos de tortura de la Santa Inquisición, as su vez, también han visto películas, justo en las sesiones académicas correspondientes a estos temas vieron la película *Las Brujas de Salem*, en su versión moderna. Con ello se dieron cuenta de que mujeres y hombres, al contradecir los postulados de ese periodo escolástico, fueron quemados en la hoguera, pues eso se consideraba un delito. Por lo anterior, 50% de los estudiantes refirió que la Iglesia tiene

que ver con lo tradicional y lo viejo, lo que pueden ofrecer de conocimientos, control de poder, aunado con adquisición de grandes riquezas acumuladas; 36.6% de los estudiantes advirtió que la Iglesia (frailes, papas, monarcas) como institución le dificultó creer los conocimientos de los científicos y pensadores de aquella época. Solamente 13.3% vincula a la Iglesia con las acciones de la Santa Inquisición. En general, actualmente argumentan que esta institución ha perdido fuerza y credibilidad, y que solamente preside actos para ceremonias o para el fin terrenal de los hombres y mujeres.

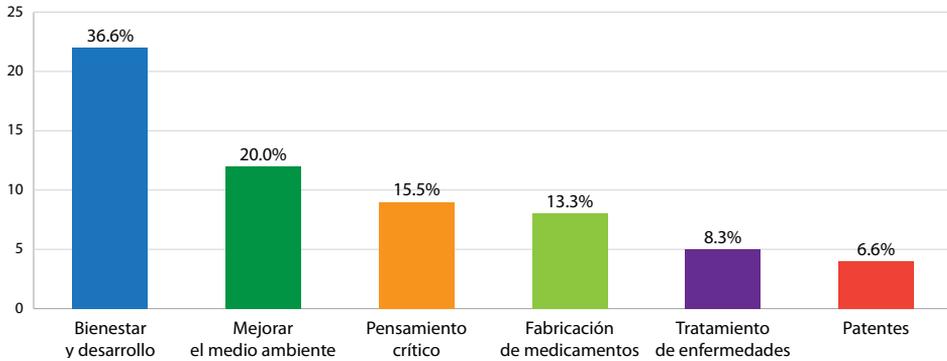


Fuente: Elaboración propia.

### **Mi asombro hacia la ciencia moderna**

En nuestras sesiones de historia pusimos en la mesa la vida y las acciones científicas de Galileo y Kepler, dos genios de la ciencia moderna, aunque no se vieron personalmente se escribían cartas para notificar los avances y que entre ambos pusieran en alto el legado científico. Galileo, amante de los vinos y la buena mesa, inventor del primer telescopio en el mundo moderno, destacado matemático trabajó en las universidades de Pisa y Padua, la idea de Galileo de que el Sol estaba en el centro del universo, era herética, ya que contradecía el sentido de las Sagradas Escrituras, y la proposición de que la Tierra no fuese el centro del universo iba en contra de la fe. Con ese dictamen, el papa Pablo V ordenó al cardenal Bellarmino que se entrevis-

tara con Galileo para advertirle que no debía enseñar ni defender el copernicanismo. Y si Galileo se oponía, Bellarmino tenía la orden de encarcelarlo (Álvarez, 2022). Galileo fue condenado a arresto domiciliario en 1633 por el resto de sus días. Finalmente, el papa le permitió gozar de la compañía de un joven erudito, Vincenzo Viviani, quien el 8 de enero de 1642 anunció la muerte de Galileo. Por otro lado, Kepler, un sagaz matemático, se desempeñó en la Universidad de Praga, inició las primeras “leyes naturales”, llegó a estar muy cerca de la noción de la fuerza de gravedad; sin embargo, este paso lo realizó Newton, creando el postulado científico de la Ley de gravedad. La diferencia está en las matemáticas que Newton desarrolló y que Kepler ignoraba. Durante 6 años se dedicó a defender a su madre del cargo de brujería. En 1634 se publicó su obra *Somnium, sive astronomía Lunaris* (El sueño, o la astronomía de la Luna), así fue considerado un pionero de la ciencia ficción. Kepler murió el 15 de noviembre de 1630. Aunque los huesos de Kepler fueron esparcidos, el epitafio que escribió para sí mismo se conserva: “Mensus eram coelos, nunc terræ metior umbras / Mens coelestium erat, corporis umbra iacet” (Medí los cielos, ahora mido las sombras / Del cielo era la mente, en la tierra descansa el cuerpo). En suma, esta investigación gustó demasiado y se utilizaron estas preguntas que resultaron benéficas para su aprendizaje: (a) ¿Qué te gustó más de estos dos grandes genios de la ciencia moderna?, (b) ¿Con ellos les ves utilidad a las matemáticas?, ¿en qué sentido?, (c) Ahora te das cuenta de que la ciencia y la Santa Inquisición nunca fueron empatizaron. ¿Qué crítica le haces a la Iglesia por haber condenado a Galileo?, (d) Te das cuenta de que estudiar en la universidad no sólo da prestigio, sino que es un medio para demostrar investigaciones. ¿En qué sentido pueden influir en ti estos pensamientos de Kepler y de Galileo?, (e) ¿Existe justicia para el avance científico?, ¿qué tipo de conclusiones y experiencias puedes escribir de esta investigación? En este sentido, varios ángulos y sentidos actuales de la ciencia moderna han abierto el asombro y la curiosidad de los estudiantes, y en relación con dicha investigación leída y analizada, 36.6% la vinculan con el bienestar y el desarrollo; 20% con mejorar el medio ambiente; a 15% les genera un pensamiento crítico; 13.3% considera que va implicada con la fabricación de los medicamentos; 8.3% con el tratamiento de las enfermedades; y 6.6% con las patentes.

Gráfica 9.5. *Asombro a la ciencia*

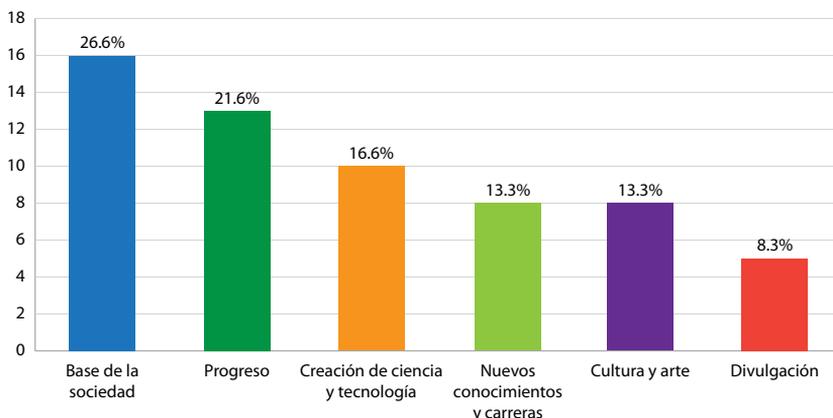
Fuente: Elaboración propia.

## Reflexión de la creación de las universidades

Este elemento tiene relación con el anterior, esto es, va configurando en la mente de los estudiantes que de las universidades emanan grandes genios, intelectuales y pensadores, por obiedad la teología, los matemáticos, los juristas, los médicos. Ellos comprendieron que la universidad es la cuna de la civilización, de la ciencia, del arte, de la cultura y del porvenir. Esto ya lo fueron estudiando desde la Escolástica. Se da a veces la prioridad a la Universidad de Bolonia, en Italia, creada en el siglo XII. En el siglo XIII existía ya una docena de universidades, como la de París (1150), la de Oxford (1163), otras como la de Cambridge (1209), en Inglaterra, las de Palencia (1212) y Salamanca (1218), en España, las de Montpellier (1220) y Toulouse (1229), en Francia, y las de Padua (1222) y Nápoles (1224), en Italia. A finales del siglo XIII y principios del siglo XIV se fundaron universidades en Valladolid, Lisboa, Lérida, Aviñón, Orleáns y Perusa. Las universidades se dividían en facultades. La primera de ellas era la facultad de “artes”, o de “artes liberales”, en la que se enseñaban tres disciplinas de carácter general: gramática, retórica y dialéctica; esto es, el latín, la única lengua que se usaba en las universidades; el arte de escribir y hablar bien, y la lógica y la filosofía, el arte de pensar. Estas tres disciplinas se corresponden con el *trivium*, las tres artes liberales básicas de la cultura antigua. En cambio, la aritmética, la música, la astronomía y la geometría, que formaban el *quadrivium* —las

cuatro artes liberales restantes— no se consideraban tan importantes, al igual que las “artes mecánicas”, las enseñanzas técnicas eran despreciadas y consideradas indignas del sabio, argumenta Ridder-Symoens (2008). Por lo que al hacer referencia a las universidades, 26.6% de los estudiantes argumenta que son la base de la sociedad; 21.6% considera que indican progreso; 16.6% las vincula con la creación de ciencia y tecnología; 13.3% considera que de ellas emanan nuevos tipos de conocimientos, creación de nuevas licenciaturas, carreras, ingenierías; otro 13.3% las vincula con la cultura y el arte; y 8.3% las menciona en referencia a la divulgación.

Gráfica 9.6. Reflexión sobre la creación de las universidades



Fuente: Elaboración propia.

## Economista que más influyó en mi vida

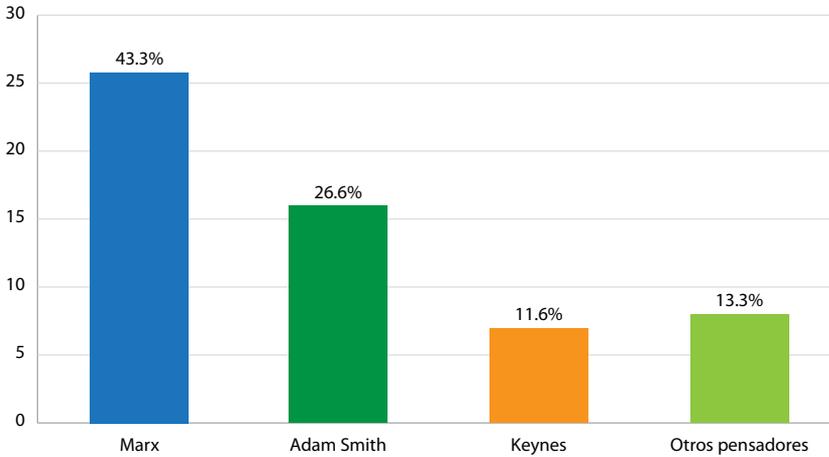
Consideramos que este apartado fue uno de los que motivó a los estudiantes a seleccionar alguno de los filósofos o economistas revisados y aprendidos en este programa educativo, con los griegos antes y después de la era de Cristo; si les interesó su obra y la influencia que dejaron. Para ello, colocamos en la mesa, para su disfrute y discusión, un libro sobre la amistad vista desde lo científico, histórico y social: *La amistad: en su armonía, en sus disonancias*, bajo la dirección de Sophie Jankélévitch y Bertrand Ogilvie (2000). Los capítulos “La amistad: simpatía en Hume y Smith”, de Frederic Brahami, y “Karl Marx, Friedrich Engels: dos hombres, una obra”, de Gilbert Badia, motivaron a escoger un economista, pues van más allá del pensa-

miento y la obra, puesto que vienen acompañado de algunos poemas sobre la amistad, y debo decir que casi en todas las sesiones de clase colocaba uno de ellos vinculado con el tema o saber para analizar ese día indicado. Pero ¿cuál fue el gusto? Iniciamos con el primer autor, Brahami, con sus propias letras. El argumento es la simpatía, desde la naturaleza humana, hacia la condición de hacer más perfectible la sociedad, tiene que ver con lo moral, con lo humano. Individualismo, voluntarismo y juridicismo forman la tríada que rechazan los pensadores angloescoceses del siglo XVIII. Ni los individuos están juntos por su acto de voluntad ni lo social es fruto de una decisión, tomada bajo la presión de una necesidad cualquiera, lo que se pone en la mesa es el trabajo. Por ello, David Hume, en su *Tratado sobre la naturaleza humana*, argumenta que los hombres son conducidos a asociarse, condena que el hombre es un monstruo: tiene muchos apetitos, pero poca fuerza y pocas cualidades, con esa naturaleza, el hombre está destinado a producir bienes y riqueza, si los hombres viven juntos es por su trabajo, y si lo dividen con prudencia, ganan, eso reduce el egoísmo. Para los amigos, Hume y Smith, la simpatía es lo contrario al egoísmo. La simpatía es la comunicación de las pasiones entre los hombres, va más allá de la compasión y la benevolencia, fortalece el corazón de las almas. Para ellos, el elemento social no es el individuo, sino la familia. En ella, las relaciones son determinadas por la simpatía. Para Smith, la simpatía implica un esfuerzo, contiene virtudes de coraje, grandeza, dominio de sí. La simpatía conlleva a ser virtuoso en la caridad, humanidad, en la generosidad. Para Smith el interés es un destino de la sociedad que se inscribe en la simpatía. Para los amigos, Hume y Smith, la simpatía los lleva a destruir la concepción clásica del yo y la de intersubjetividad. Después de estos dominios teóricos, nos preguntamos ¿venimos al mundo a hacer amigos y actuar en sociedad para mejorarla o venimos al mundo como entes egoístas en el mundo del trabajo?

La segunda amistad es la referida a Marx y Engels. Los estudiantes tienen el conocimiento previo de que fueron colegas y que el primero tuvo en buena parte de su vida problemas económicos para subsistir. ¿En la vida hay hombres que son nuestros amigos y hermanos y lo dan todo para uno? Por supuesto que sí, esta historia no es la excepción. Veamos qué nos ofrece Badia con sus propias palabras. Desde lo académico, Engels financió buena parte de la vida personal y familiar de Marx, incluso en la vida coti-

diana Engels pasaba buenos momentos con él, se tomaba fotos con la familia de Marx, reía, bromeaba, consolaba a la familia de Marx en los decesos. No sólo para la creación de la obra de *El Capital* estuvo presente apoyando moral y económicamente a su esposa e hijos, a tal grado que, para ellos, era su segundo padre, igual de respetado y querido. Ambos amigos se escribían a menudo. En 1844 Marx argumenta que la política se explica a partir de las relaciones económicas, un año después, en Bruselas, ya había elaborado su teoría materialista de la historia, trabajaron en común *La ideología alemana* y *El manifiesto del partido comunista*, ambos disfrutaban de su amistad tratando de culminar las obras. Ambos amigos comparten las mismas ideas teóricas. En lo físico y lo moral, Marx da poca importancia a su modo de vestir. Engels es pulcro y elegante. Marx tiene un carácter austero, pero fiel a su amigo. Engels tiene una mente clara y práctica, puede dirigir una empresa, gestionar negocios, escribir sagazmente artículos y capítulos de libro, sobre economía, filosofía y ciencia. Ambos colaboran para los *Fundamentos de una crítica de la economía política*, en 1859, y para *El Capital*, en 1867. Marx tenía muy clara su misión: elaborar una obra para hacer progresar la comprensión de la sociedad moderna. Ambos no sólo iban a interpretar el mundo, sino que lo iban a transformar, tal era su causa revolucionaria. Engels decía “me he sentido feliz de tener un primer violín tan extraordinario como Marx”. Engels siempre estuvo dispuesto a sacrificar su tiempo, su talento y su trabajo para su amigo, tal es así que publicó los libros II y III de *El Capital* a partir de las notas de Marx. Engels admiraba a Marx, para éste, su amigo complementa su pensamiento y sus habilidades, por lo que no había rivalidad ni competencia intelectual. Se mantenían de igual a igual en sus dotes. Así eran los dos grandes hombres para culminar una obra: la amistad, sus ingenios y el legado para la historia. Esto llevó a los estudiantes a pensar elegir a un hombre, un pensador, un economista que haya influenciado en su vida escolar y personal. No es raro que el primer elegido sea Marx, 43.3% hizo un honor a su pensamiento y a su humanismo (que bien podría ser, simultáneamente Engels), Adam Smith figuró en la elección de los estudiantes con 26.6% (que bien podría ser, simultáneamente Hume), Keynes estuvo presente en la mente de los estudiantes con 11.6% y Otros (como Sócrates, Jeremy Bentham, J. S. Mill, Engels, Hume, Nietzsche, Dante Alighieri, Jannet Marcet) fueron elegidos con 13.3%.

Gráfica 9.7. Economista más influyente

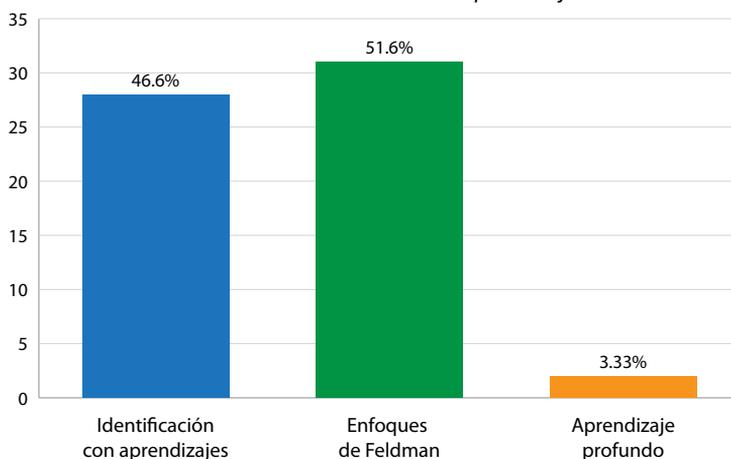


Fuente: Elaboración propia.

## Reflexión sobre mi aprendizaje

Respecto al aprendizaje, los estudiantes sostuvieron que aprenden no sólo de memoria, sino que hacen uso de su reflexión para comprender un texto, un problema, un ejercicio, un formulario y tratan de ver su utilidad para resolver un problema, tomar una decisión, tal como lo argumentan Frida Díaz Barriga (2007) y los enfoques de Ángel Díaz Barriga (2012), en cuanto a la utilidad de las competencias, estrategias y el aprendizaje, con un enfoque constructivista, en cuanto al aprendizaje del Saber (Declarativo), el Aprendizaje del Saber Hacer (Procedimental), el Aprendizaje de Ser (Actitudinal). En este tipo de aprendizajes los estudiantes se identifican con 46.6%. Respecto a los enfoques de Feldman (2010), para comprender, resolver problemas y tomar soluciones, los estudiantes se ubicaron con 51.6%, en cuanto a los aprendizajes profundos, también teorizado por dicho autor, en este último aprendizaje se vieron identificados los estudiantes con 3.33%.

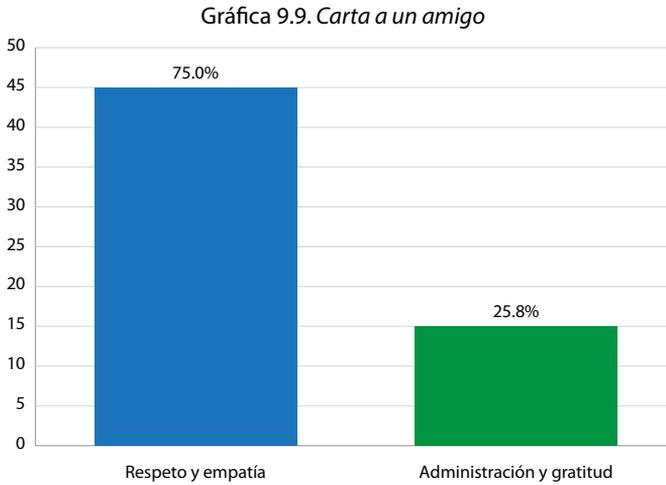
Gráfica 9.8. Reflexión sobre los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia.

### Carta a un amigo

Consideremos este elemento porque en un grupo escolar la mayor parte de los jóvenes hacen amigos, se identifican con alguien, ya sea para hacer tareas, proyectos o por ser buenos para las matemáticas, para el cálculo, como unidad de aprendizaje, que para muchos es compleja de acreditar. También entre amigos aprenden, con lo que en pedagogía se conoce como metacognición, que en otras palabras significa que un estudiante experto apoye en el aprendizaje a uno menos experto. Entonces las categorías que estuvieron presentes para los estudiantes fueron, Respeto y empatía, con 25.8%, y Admiración y gratitud, con 75%. No solamente fue un amigo, sino varios; también figuraron personas externas a lo escolar, es decir, en el ámbito familiar, que fueron de suma importancia. Algunos estudiantes escogieron la figura de papá, de la mamá, del abuelo, de la abuela, del tío y del nieto. Identificación, apego y lealtad fueron las premisas.

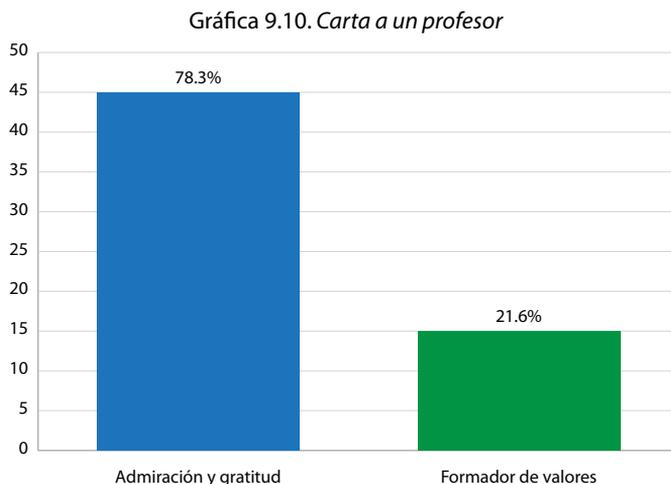


Fuente: Elaboración propia.

## Carta al profesor

Este elemento es el último, y no es menos importante. Buena parte de los profesores queremos saber nuestros errores y debilidades vistos por los estudiantes. A veces se cumple, otras no. Es que el docente figura como una personalidad con poder y mando. Como si supiera todo, el académico no se equivoca. Realmente esto ya no sucede así. Con los estudios en pedagogía y en educación la figura del profesor ha evolucionado a lo largo del tiempo, ha cambiado la mayoría de las veces para bien. La figura del docente se visualiza como un tutor, un acompañante en el aprendizaje, un experto que monitorea el aprendizaje de los estudiantes. Afortunadamente hace falta de manera presencial, esto se resintió en la experiencia de la famosa pandemia de este siglo en todo el mundo. Creemos que el docente del siglo XXI debe ser creativo, innovador, diferente; un docente que genere conocimientos y sepa manejar la tecnología, un docente que también sea virtuoso. Nos preguntamos cómo han aprendido y evolucionado actualmente en las escuelas, universidades e institutos; todavía hay mucho que investigar al respecto. Para ello, los estudiantes visualizan al docente como bueno, malo, con él o ella se aprende, te acredita, domina sus saberes y conocimientos, tiene grados académicos, pero no sabe enseñar, entre otros. En este elemento res-

pondieron para la figura del profesor con 78.3% en cuanto a admiración y gratitud, y que forma en valores, con 21.6%.



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Consideramos necesario cómo trabajar para acceder a una mejor calidad en la enseñanza que se otorga a los estudiantes de las universidades y de los institutos de educación superior, tiene que ver con las acciones de cobertura y equidad, con métodos y técnicas educativas innovadoras, con ofrecer aprendizajes para la vida, comprender los problemas contextuales que viven los estudiantes y ofrecer sistemas tutoriales que les permitan continuar en la escuela y que no deserten, entre otros. Entonces la mira va hacia saber organizarse, ser disciplinado, tomar el gusto por la lectura y la escritura, necesitamos formar lectores, escritores para ofrecer algo diferente. Es necesario que los estudiantes vinculen las matemáticas, la estadística, los números con las ciencias sociales, aquí en esta unidad de aprendizaje convergen historia, filosofía y economía, tres ciencias que tienen una alta complejidad; hay que hacer estudios e investigaciones partiendo del aula, del salón de clases. Que desde los primeros semestres sepan saber hacer,

que su carrera no sea abstracta e intangible. Es importante que lean noticias, lean el periódico, sepan informarse. Comprendan su identidad, vayan forjando su pensamiento y tengan un lenguaje cada vez más experto. Que visualicen que el estudio del hombre a través de la economía es asombroso, pero que aterricen a los estudios que pueden ofrecer para su país y el mundo en que viven, sobre todo, en el crecimiento y desarrollo, piedra angular de su carrera. Que sepan investigar, que se apasionen por el conocimiento, se asombren, tengan curiosidad por saber cómo es el hombre en cuanto a su comportamiento y su estilo de vida. Para eso y un poco más, sirve la historia. Esta es una investigación que más que soluciones, presenta puntos de encuentro entre los estudiantes y el profesor, dos figuras que pueden cambiar el entorno social. El profesor debe incursionar en el legado didáctico y pedagógico, independiente de su formación académica, no lo hará más perfecto, sino más sabio, más prudente y más sencillo. Esta investigación ofrece un modelo de enseñanza con una metodología constructivista y utiliza el instrumento de evaluación Portafolio de evidencias, el cual muestra maneras distintas de aprender integralmente. Los estudiantes consolidaron una motivación para aprender a pensar, para aprender a hacer, demostrando que los saberes recibidos y analizados de manera conjunta con el profesor de la unidad de aprendizaje sirven para situarse en un contexto, de esta manera, comprenden y analizan los hechos formándose un pensamiento histórico visto desde la economía. Construyen sus propios conocimientos, y así sitúan sus aprendizajes para usarlos en reconocer problemas y tomar decisiones. Recomiendo ver el video de la estudiante Katia Nuñez sobre Keynes y su modelo económico haciendo uso de sus habilidades del pensamiento histórico (<https://drive.google.com/file/d/13i8eJcZGnsCbZ05JWjutfeFGUEUWoLg7/view?usp=sha>), así como el Portafolios de evidencias de la estudiante Guisel Hernández ([https://drive.google.com/drive/folders/1AQGJjNS4IH2wFMdoqHn74rhpRsk\\_7Mcs](https://drive.google.com/drive/folders/1AQGJjNS4IH2wFMdoqHn74rhpRsk_7Mcs)).

Esta investigación contribuye a impulsar otras líneas, en estos ejes: 1. vinculación de la filosofía, la historia con la economía, para entretejer escenarios del ciudadano del siglo XXI aunado con lo ético y lo moral. 2. debemos demostrar a los estudiantes que al formarse en una carrera universitaria se empiezan a comprender otras formas y estilos de vida de los autores y pensadores en su trabajo, en el contexto en que se desenvuelven, de cómo vivie-

ron con ciertos problemas y complejidades históricas, económicas y sociales, así como sucedió con Hume, Smith, Engels, Hegel, Marx, Freud, Piaget o bien, Keynes, por mencionar algunos.

## Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2001). *Historia de la Pedagogía*, Tr. Jorge Hernández Campos. México. FCE.
- Álvarez García, José Luis. Kepler y Galileo. *Ciencia*, volumen 73, número 1, enero-marzo de 2022. México. UNAM.
- Barton, Keith (2010), "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 97-114.
- Camilloni A. R. W. de (et.al). (2007), *La enseñanza*. Laura Basabe y Estela Cols. El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós. *Cuestiones de educación*, pp. 125-162.
- Camilloni, Alicia et al. (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Marta Souto. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Argentina, pp. 117-156
- Castillo, Santiago [Coord.] (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. México. Prentice Hall.
- Chávez, C. A. (2024). *Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. Perfiles educativos*. IISUE-UNAM. México. Tercera Época, Vol XLVI No. 184, pp. 111-126
- De Aquino, Santo Tomás (1992). *Suma teológica (selección)*. México. Colección Austral.
- Díaz Barriga, Á. (2012). *Pensar la didáctica*. Colección Agenda Educativa. Buenos Aires. Amorrortu.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Díaz-Sarmiento, Claudia, López-Lambrano, Mariangela y Roncallo-Lafont, Laura. "Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials". *Clío América*. 11 (22), julio-diciembre 2017. Universidad del Magdalena, Colombia, pp. 188-204. ISSN:1909-9411X DOI: <http://10.21676/23897848.2440>
- Domínguez y López (2015), *Enseñar y evaluar competencias históricas para pensar históricamente*. En *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. Laura H. Lima y Patricia Pernas (Coords.). Tomo II. México, El Dragón Rojo.
- Escribano, Carmen (2019), *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Giménez, Gilberto y Gutiérrez, Natividad [Comps.] (2019). Giménez, Gilberto "Las culturas urbanas como procesos de interculturalidad generalizada". *Las culturas hoy*. México. UNAM IIS. pp. 13-49. Aguado, José Carlos "Identidad, corporeidad y cultura". *Las culturas hoy*. México. UNAM IIS. pp. 163-194
- Gómez, C.J; Ortuño, J.; Molina, S. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 05–27, jan./abr. 2014.
- Guthrie, W. K.C. (2002). *Los filósofos griegos*. Breviarios. México. FCE.
- Historia de la Universidad en Europa. I. Las universidades en la Edad Media. Hilde de Ridder-Symoens (ed.). Universidad del País Vasco, Bilbao, 2008.
- IPN-ESE. Diagnóstico del Plan de Estudios 2011. Documento de trabajo.
- Jankélévitch, S. y Ogilvie, B. (2000). *La amistad, en su armonía, en sus disonancias*. Colección Idea Universitaria-Filosofía. Barcelona. Idea Books, S.A. Capítulos "La amistad: simpatía en Hume y Smith", de Frederic Brahami, pp. 110-112 y "Karl Marx, Friedrich Engels: dos hombres, una obra", de Gilbert Badia, pp. 156-172.
- L. Braue, Stanley y R. Grant, Randy (2009). *Historia del pensamiento económico*. CENGAGE, México.
- Landreth, Harry y Colander, David (2006). *Historia del pensamiento económico*. Mc Graw Hill, México.
- Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España, Graó.
- Pereyra et al. (2005). *Historia ¿Para qué? México*. Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen- Océano.
- Plá, Sebastián (2012), "La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia", *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 84, pp. 161-184.
- Santisteban, Antoni y Anguera, Carles (2014), "Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, vol. 18-19, pp. 249-267.
- Vilanova, Nuria. Generación Z: los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. En Portada [https://www.cemad.es/wp-content/uploads/2019/05/07\\_NuriaVilanova-1.pdf](https://www.cemad.es/wp-content/uploads/2019/05/07_NuriaVilanova-1.pdf)
- Portafolios de evidencias de la estudiante Guisel Hernández y Video de Marx [https://drive.google.com/drive/folders/1AQGJjNS4IH2wFMdoqHn74rhpRsk\\_7Mcs](https://drive.google.com/drive/folders/1AQGJjNS4IH2wFMdoqHn74rhpRsk_7Mcs)
- Video de estudiante Katia Nuñez, Keynes y su modelo económico <https://drive.google.com/file/d/13i8eJcZGnsCbZ05JWjutfeFGUEUWoLg7/view?usp=sha>
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI Editores.