

Protagonismo y pasividad en la docencia humanística universitaria

Jenaro Reynoso Jaime

Resumen

Este artículo tiene como propósito destacar la importancia de la *docencia* en la formación de profesionales universitarios en el área de las humanidades y la evaluación que, de ese proceso formativo, hace la elaboración de un trabajo escrito con fines de obtener el título de licenciatura. Con base en registros etnográficos de clases de filosofía, letras e idiomas, el autor concluye que las estrategias didácticas planeadas e improvisadas en el salón de clase generan dos actitudes complementarias: el *protagonismo* del docente y la *pasividad* del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales obran en detrimento del ideal de formar habilidades para, después de cursar el plan de estudios, hacer la tesis.

Palabras clave: Formación, estrategias didácticas, proceso enseñanza-aprendizaje.

Protagonism and Passivity in Humanistic University Teaching

Abstract

The purpose of this article is to highlight the importance of teaching in training university professionals in the humanities field and the assessment that, from this training process, a written work (thesis) is developed for obtaining a bachelor's degree. Based on ethnographic records from philosophy, literature and language classes, conclusions are that the didactic strategies planned and improvised in the classroom generate

* Doctor en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

two complementary attitudes: the teacher's protagonism and the student's passivity in the teaching-learning process, which work to the detriment of the ideal of forming abilities for writing a thesis, once the course of studies has been completed.

Key words: Training, teaching strategies, teaching-learning process.

Introducción

El interés por el tema de este ensayo nació de la lectura del texto de Carlos Ornelas (1998: 161), en el apartado referente a la educación superior, donde señala que, entre otras, una de las antinomias presentes en la educación mexicana es que:

En la mayoría de las universidades se exige el requisito de la tesis para obtener el grado de licenciatura, se supone que ésta debe ser producto de un investigación, aunque sea documental, presentarse en forma lógica, clara y buscar resolver un problema real o teórico. Sin embargo, **toda la enseñanza** desde la escuela primaria **es verbalista**; no se intenta desarrollar en los estudiantes habilidades para expresar por escrito sus pensamientos. Esto tal vez cuente para explicar el bajo índice de titulación de los egresados de la educación superior mexicana.

Con base en esa sentencia horneleana de que toda la enseñanza es verbalista y al final del proceso educativo profesional, contradictoriamente, se solicita comprobar mediante la elaboración de un documento escrito, surgieron interrogantes acerca de cómo se daba esa relación en la Universidad autónoma del estado de México y de manera particular en el organismo académico Humanidades donde he desarrollado la actividad docente. De un primer acercamiento a la información se determinó intentar saber si lo que pasa en el interior de las aulas de Humanidades tiene que ver con la formación que los universitarios deben reflejar en la elaboración y presentación de las investigaciones para obtener el título de licenciatura.

La historia de la Universidad Autónoma del Estado de México se remonta al siglo XIX cuando nació como parte del proyecto liberal para construir una nación moderna, pues en muchas de las nuevas entidades integradas al pacto federal se fundaron instituciones educativas como instrumento para formar a los ciudadanos, quienes con sus esfuerzos construirían una nación independiente y progre-

sista. Con altibajos en la operación real, el Instituto Literario de México se consolidó adosado a la política educativa del porfirismo y sobrevivió a las transformaciones políticas que trajo consigo la revolución mexicana de 1910-1917. Ya en el siglo XX con el modelo educativo posrevolucionario, el Instituto Científico y Literario Porfirio Díaz se transformó en Instituto Universitario y posteriormente en Universidad Autónoma del Estado de México.

Con las transformaciones también se han redefinido sus funciones, las cuales han quedado expresadas en la legislación respectiva. Actualmente la normatividad universitaria expresa en la *Ley de la Universidad Autónoma del estado de México* (1992) en su artículo 2, página 1 señala que:

La Universidad tiene por objeto generar, estudiar, preservar, transmitir y extender el conocimiento universal y estar al servicio de la sociedad, a fin de contribuir al logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia humana, y para promover una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática.

Bajo esta razón de ser, determinada por la sociedad a través de sus representantes en el poder legislativo, la academia en la institución de acuerdo a lo que establece la precitada ley de 1992, artículo 13, página 3., esta debe "...fomentar el desarrollo y fortalecimiento de los hábitos intelectuales, el ejercicio pleno de la capacidad humana, el análisis crítico y objetivo de la realidad y de los problemas universales, nacionales, regionales y estatales".

Como puede observarse, el objeto de la Universidad es la formación de hombres plenos y autónomos, que con libertad puedan dar cuenta de su realidad, lo cual debe hacerse a través de tres actividades sustantivas: docencia, investigación y difusión. En la práctica, de las tres, la primera es la más importante, pues de todos los procesos formativos a la docencia se le define de acuerdo a lo establece a lo precitado ley, como aquella que consiste en: "...la realización de procesos dinámicos, creativos y continuos de enseñanza-aprendizaje que trasmite el conocimiento universal, desarrolle facultades y aptitudes, infunda valores y eleve el nivel cultural de los individuos. Estará cimentada en el libre examen y discusión de las ideas...". *Op cit*, Artículo 14, p. 3.

La docencia en la formación profesional

Si en la Ley de la Universidad Autónoma del estado de México (1992) la definición de la docencia y su función pudiera consi-

derarse un planteamiento general, el Estatuto Universitario (1996) en su artículo 52, página 10, establece características más específicas de los resultados que deben observarse en el sujeto o razón de ser, pues el alumno debe adquirir:

Una conciencia social y una postura crítica, una concepción humanística y científica y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales. Una formación integral en la disciplina o campo de estudio por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de sus problemas. La aptitud para desarrollar habilidades y destrezas, técnicas y manuales.

Los resultados académicos obtenidos mediante la docencia se convierten en objeto de la evaluación profesional, pues ésta busca, al término de un plan de estudios, valorar el conjunto de los conocimientos adquiridos y la capacidad de aplicarlos a través de la elaboración de un trabajo de investigación escrito, así como sostener la respectiva réplica ante un jurado integrado por sus anteriores profesores. En este proceso de titulación también es posible que los profesores se evalúen; el desempeño del egresado y sustentante debiera ser el espejo en el que los académicos universitarios reconociéramos nuestra imagen y nuestro trabajo.

Por otro lado, como parte de la UAEM, lo que hoy es la Facultad de Humanidades tuvo sus antecedentes en la Escuela de Pedagogía, que en 1965 se transformó en Escuela de Filosofía y Letras para formar docentes en historia, filosofía y letras. En 1970 sufrió una nueva transformación en Instituto de Humanidades, cuyo objetivo era formar profesores de enseñanza media en un primer nivel y licenciados en historia, filosofía, letras, geografía y turismo. En la Facultad de Humanidades nacieron licenciaturas que luego, por diversas causas, se separaron y se convirtieron en escuelas y facultades: Psicología en 1977, Geografía en 1979, Turismo en 1985 y Antropología en 1987. Actualmente el organismo académico ofrece las licenciaturas de Arte Dramático, Ciencias de la Información Documental, Filosofía, Historia y Letras Latinoamericanas.

Como puede observarse de lo antes expuesto, los datos presentados reflejan que desde sus orígenes y durante toda su historia, la actividad sustancial de la Facultad de Humanidades ha sido la docencia, en tanto fin formativo, es decir preparar docentes para diferentes niveles, como medio de formación de sus mismos egresados, seguramente porque el funcionamiento de la institución está según Rodríguez (1990) la mayoría de las veces, con-

dicionado por el mercado de trabajo, que ofrece a la docencia, antes pública y hoy privada, como el espacio de ocupación más seguro para quien termina sus estudios humanísticos.

Lo anterior supone que el ejercicio de la docencia, tal y como está planeado en la legislación universitaria, en los organismos y en la Facultad de Humanidades debería tener como resultado la aprobación automática del programa curricular y, consecuentemente, la elevación de los índices de titulación. Sin embargo, la realidad es en grado extremo lejana a los deseos expresados en la normatividad, toda vez que el número de titulados es bajo, como lo expresa la muestra informativa del siguiente cuadro.

	1992		1993		1994		1995		1996		1997		1998	
	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T
Licenciatura														
Arte	15	1	■	■	13	0	■	■	9	1	■	■	11	0
Dramático														
CID	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	17	1	11	0
Filosofía	12	0	13	0	8	0	16	0	11	0	8	0	17	0
Historia	32	0	41	0	36	0	25	0	26	0	27	2	22	0
Letras Lat.	26	0	27	0	10	0	21	0	25	0	27	0	29	0
Total	85	1	81	0	67	0	62	0	71	1	79	3	90	0

Fuente Subdirección Académica, Fac. de Humanidades. Los cuadros en gris indican que no hubo promoción.

E. Egresados

T. Titulados

CID. Ciencias de la Información Documental.

La realidad que muestra el cuadro es contundente: entre 1992 y 1998 egresaron de las distintas licenciaturas de la Facultad de Humanidades un total de 535 alumnos, de los cuales, hasta el año 2000 sólo 5 se habían titulado, lo que equivalía al 0.90% de índice de titulación.

Independientemente de los estudios que deben realizarse para determinar el impacto que otras actividades sustantivas como la investigación y la difusión tienen en el proceso formativo del universitario ideal y de la articulación de esta actividad con la docencia, la cual, por cierto, también debe estudiarse, y de otros condicionantes externos a los procesos áulicos, es claro que quienes realizan estudios humanísticos no desarrollan el perfil y las habilidades que se ponen en operación a la hora de desarrollar un proceso investigativo, que desemboque en la presentación del trabajo de titulación.

Concebida la docencia universitaria en los términos señalados, y establecida su centralidad en el organismo académico encargado de los estudios humanísticos, idealmente se convierte en el proceso privilegiado para formar habilidades que implican claridad y compromiso en el desempeño de papeles específicos, tanto en el profesor como en el alumno. Sin embargo, en una evaluación realizada en todas las licenciaturas, los alumnos describían lo que los profesores hacen dentro del salón de clases, al asumir su papel como educadores y formadores de hombres: la libertad de cátedra se convierte en proselitismo hacia grupos políticos internos y externos y con ello se desatan preferencias e intolerancia; lo que podría entenderse como inseguridad en el conocimiento de la disciplina se traduce en la práctica en exposición confusa, repetitiva y redundante de los temas. El profesor es el único que habla, no obstante que la verbalización es la estrategia menos adecuada para generar lo que idealmente debería lograr la docencia en los alumnos que participan en el acto educativo universitario, en palabras de Torres (1998:29) se muestra el simulacro de aprendizaje que tiene lugar en el sistema escolar.

Acotaciones metodológicas para estudiar la docencia

El presente estudio es un primer acercamiento práctico a la investigación educativa etnográfica, que resultó de las lecturas y la discusión con los integrantes de un seminario sobre las perspectivas de los tipos de conocimiento del ámbito educativo. Un trabajo que deriva de los contactos iniciales con ese tipo de investigación es una aventura, toda vez que el aporte y la seriedad del proceso de investigación educativa implican el manejo teórico metodológico y técnico de la disciplina etnográfica con conocimiento, experiencia y dedicación, requerimientos que en este documento todavía no están presentes.

La aplicación del método etnográfico en la observación de la práctica docente de los otros tiene efectos en quien la realiza; en primer lugar el que observa la realidad de un oficio específico se da cuenta de las inercias y los vicios en el desempeño propio y con -sienta las bases para estimular el cambio; en segundo término, el investigador se obliga a agudizar todos sus sentidos, en particular la capacidad de observación y registro de todos y cada uno de los eventos que se suscitan al interior de los salones de clase, pues todos participan en la explicación del hecho educativo. Estos resultados

son suficientes para dejar de lado las críticas que la investigación educativa etnográfica recibe por supuestas limitaciones en el sustento epistemológico y la posibilidad de especulación.

Por tanto, para dar cuenta del conjunto y la especificidad de las interacciones que se presentan en ese acto especial que es la educación, debe contarse con cierta predisposición de investigador, que sólo se logra a partir del conocimiento de la teoría y la práctica de la etnografía; además es necesario desprenderse al máximo de la experiencia y los conceptos docentes propios para no ver exclusivamente dentro del margen de las nociones personales, ya que es difícil adquirir la disciplina y la experiencia de la observación y la entrevista para conocer las motivaciones de los involucrados en el proceso educativo y, aún más, comenzar el análisis de la información registrada, ponerle nombre a una conducta reiterada y sustentar dicha conceptualización y categorización.

Protagonismo y pasividad en la docencia humanística

Las unidades de análisis que se generaron, al revisar los registros realizados en distintas clases de licenciatura en la Facultad de Humanidades, fueron los de un acentuado protagonismo del profesor en el proceso áulico y la consecuente pasividad de los alumnos, como forma de interacción más importante, en torno al desarrollo del curso, la apropiación de los contenidos y la formación acumulativa del perfil descrito en la primera parte de este trabajo.

Se observa que el aprendizaje comienza con la clase cuando el profesor se presenta, antes de su ingreso al salón sólo existe el caos y la nada; a partir de que hace su aparición comienza el orden, la presencia corroborada de los alumnos, lista en mano y en voz alta, encuentra su eje articulador en la presencia superior de quien dictará el comienzo y el final.

La voz de inicio “vamos a ver” o “vamos a comenzar” es la de quien marca la pauta al entregar el texto o párrafo para que lo lea algún solícito alumno o aquel designado por misteriosos criterios, otra manera es, silenciosamente, anotar en el pizarrón el tema o el autor que se abordará a lo largo de la clase y de esa manera llamar la atención de los alumnos para el inicio del proceso de aprendizaje.

El alumno lee pero con la guía del profesor, quien le indica qué párrafo leer, cuándo y dónde detenerse, así el texto o párrafo leído es el argumento que el profesor retoma en la intervención

oral que hace a continuación, ya sea por el silencio de los alumnos o porque determina que es obligatorio y natural explicar el contenido de la lectura.

Cuando termina la lectura nuevamente el profesor toma la iniciativa mediante preguntas acerca del contenido, ante la insistencia, y el reiterado silencio, el primero vuelve a leer el párrafo, entonces destaca en el pizarrón palabras clave por cuenta propia y comienza a explicar lo que quiere decir. En este momento el profesor se adelanta al razonamiento y la explicación que el alumno debiera hacer de ese razonamiento, pues decide cuál es la idea central que debe destacarse de la lectura de un párrafo, no hay posibilidad de que el otro tome la iniciativa porque a continuación se prepara a los alumnos en la agudización de los sentidos, preferentemente la vista, porque señala la palabra clave escrita en el pizarrón y utiliza la palabra “fijense”.

La lectura del material escrito por parte del alumno se convierte en una estrategia para tener tiempo de escribir en el pizarrón y en pretexto para que el profesor intervenga y exponga sus puntos de vista acerca de la información destacada verbalmente, además para que, por vez primera, lo haga también un alumno que el propio profesor decidió que hablara al preguntarle directamente.

Quien hace la segunda ronda de preguntas sobre lo anotado en el pizarrón y sobre la explicación no pedida es, otra vez, el profesor; es éste también quien se contesta en la mayoría de los casos. Lo puede hacer en el sentido positivo o negativo pues cuando, excepcionalmente, algún alumno hace una pregunta el profesor se adelanta diciendo tajante: “no”, “acuérdate”, hace anotaciones en el pizarrón y otra vez comienza a explicar verbalmente. Es, entonces, el profesor quien decide el significado único y definitivo de un tema; quien pondera a la memoria y al recuerdo como proceso de generación de conocimiento como si éste estuviera ya presente en la mente de los alumnos y para reanimarlo o producirlo sólo fuera cuestión de recordar.

La centralidad del profesor lo convierte en adivino, le permite penetrar y prever los procesos mentales que provocan duda en los alumnos. Por ejemplo, en una de las clases de filosofía que se observaron, cuando un alumno interviene con la intención de preguntar antes de que la pregunta esté totalmente formulada el profesor se adelanta apresuradamente y dice: “ya sé por dónde vas”, “es obvio”, “acuérdate”, “fijate”.

Otro registro sobre una clase de filosofía ratifica el modo como el profesor se asume agente central de interacción en el aula. Inicia la clase con el registro del tema en el pizarrón, entrega el libro a un alumno para que lea lo relacionado con el proceso de generación de conocimiento según Descartes; luego detiene al alumno en la lectura y pregunta: ¿qué encontramos ahí?; toma el libro vuelve a leer el párrafo y anota tres palabras en el pizarrón, explica lo anotado moviéndose lentamente de lado a lado en el salón. El mismo alumno lee ahora un segunda párrafo, pero el profesor no pregunta sobre el significado del párrafo, automáticamente se levanta y comienza a explicar anotando palabras en el pizarrón. En el siguiente párrafo se repite el procedimiento, sólo que ahora lee al mismo tiempo que el alumno y antes de que éste termine se adelanta y escribe en el pizarrón las palabras clave; es decir, tiene en mente lo que quiere destacar de la lectura y no espera el procesamiento mental de los alumnos, seguramente se da un proceso de aprendizaje pero no del alumno.

Sólo un alumno, de los diez que integran el grupo, tiene el libro, por lo que el profesor pregunta al término de la lectura de un párrafo: ¿qué hay ahí, a ver muchachos, por lo menos están escuchando la lectura? Esto indica que se puede dejar de lado la búsqueda o adquisición de materiales y la lectura y es posible aprender el tema por lo menos escuchando; sin embargo, cuando un alumno emite una opinión acerca del párrafo que se leyó, el profesor le pregunta porqué opina de esa manera, ante el silencio, el profesor exclama: “es muy fácil” y para obligar a pensar dice: “échale seso que no sólo sirve para taco”. El cuestionamiento directo sobre la opinión del estudiante lo inhibe a seguir participando y, por tanto, a dejar en manos del docente el protagonismo en el proceso de aprendizaje.

Sin comprobar si los alumnos tienen duda sobre el tema tratado, el profesor decide pasar a otro y repite el procedimiento: lectura por alumno, anotaciones en el pizarrón, preguntas a los alumnos sobre el significado silencio, explicación del profesor.

Como el profesor sabe que es el que más conoce del tema percibe cuando los demás ya entendieron y decide pasar al siguiente contenido; también está seguro de la falta de preparación de los alumnos al señalarles, a la primera oportunidad, lo que deberían saber por cursos anteriores; además, les hace hincapié en su ignorancia al comentarles: “como que andamos mal en el método científico”. Con esto se genera un ambiente de silencio un tanto molesto que el profesor intenta romper con bromas. Hacer

preguntas al final del proceso se convierte en una pose, pues los límites de lo conocible los estableció el profesor al protagonizar el proceso en la forma que se ha señalado.

Al final de cada “proceso de aprendizaje” tal y como lo desarrolla el profesor, la insistencia, ante el silencio, de que los alumnos expongan dudas o hagan comentarios ratifica que de todo el bagaje científico y el conocimiento que el profesor tiene, el escogido y delimitado previamente o durante la lectura pasó a ser posesión de los alumnos mediante la acción de escuchar, escribir las palabras clave y la explicación magistral; es decir, en la pasividad dejaron de no saber.

Otras situaciones que ratifican el protagonismo del docente y su contraparte, la pasividad del alumno, en el proceso de aprendizaje pudieron observarse en clases de letras y de idiomas.

El profesor anota en el pizarrón un término, lo explica verbalmente a los alumnos, algunos de ellos lo escribieron en su cuaderno al mismo tiempo que lo hacía el profesor, otros esperaron a comprender la explicación y escriben el título y los datos e informaciones que sustentaron la verbalización magistral.

El profesor utiliza apuntes o esquemas de una libreta que tiene sobre la mesa, constantemente las consulta para copiarlos en el pizarrón, tarea que luego los alumnos ejecutan en su cuaderno. Al tiempo que escribe, repite las palabras en voz alta, los alumnos copian y esporádicamente preguntan. El límite de la repetición de este proceder no lo establece el profesor sino el pizarrón, debido a la cantidad de información que cabe y que obliga a detenerse y explicar los términos anotados, para lo cual habla, subraya en el pizarrón, describe ejemplos, aplica metáforas que identifican los alumnos y les causan risa.

En la mecanización de la clase el que la dirige lee un apunte, lo copia en el pizarrón, lo repite verbalmente, pregunta y contesta; es él quien más habla, quien realiza estas actividades, quien, por tanto, experimenta procesos mentales de aprendizaje que le permiten verbalizar los conceptos y plantear dudas acerca de su comprensión e interrelación y no el alumno, quien se supone está en proceso de formación profesional.

La actividad protagónica y mecanizada del profesor consiste en leer, escribir y hablar mientras mira el pizarrón, voltear hacia los alumnos al terminar de escribir para explicar lo mismo que dijo mientras escribía; siempre termina con la pregunta: ¿dudas? ¿Comentarios?

El profesor no da tiempo a que contesten, no insiste, no comprueba si los alumnos saben o no saben. Las preguntas finales son interesantes porque como colofón del proceso buscan reafirmar el protagonismo del profesor, quien logró hacer comprender a los que no sabían, más que meterlos en la dinámica de sus propios conocimientos. Con las respuestas que emite el profesor a las esporádicas o forzadas preguntas, se confirma la autoridad que ejerce o tiene en el salón de clases, pues sólo él puede dar respuesta a las interrogantes que surjan y con ello se despejan las dudas y se confirman o desaprueban las opiniones o respuestas de los alumnos.

Según los registros elaborados, en la contraparte del proceso de formación universitaria mediante este tipo de docencia; esto es, los alumnos, también se manifiestan algunas constantes culturales que permiten conceptuarlos como pasivos en la construcción del conocimiento y en la formación de habilidades intelectuales propias del perfil del profesional, que resulta de su paso por la universidad.

El alumno es el complemento interactuante del proceso educativo que se conduce y actúa en correspondencia con las estrategias y el papel que asume el conductor. En primer lugar, es ejecutante del acto de leer a petición del profesor o las más de las veces designado por éste en el momento mismo de clase, no existe ningún mecanismo para motivarlo u obligarlo a leer previamente, ni siquiera es obligatorio poseer el libro. Al mismo tiempo, el resto de los alumnos asumen el papel de receptores auditivos y copiadore de la idea desarrollada por el habla y la palabra, o esquema elaborado por el profesor en el pizarrón. Cuando el alumno no posee el material de lectura, y sólo escucha lo que el otro lee, se dispersa o de plano le resta importancia y no agudiza sus sentidos para intentar conocer y entender la idea que se pronuncia. Cuando vienen preguntas sin destinatario por parte del profesor, la información que respalda una posible respuesta es pobre y confusa; sin embargo, cuando el alumno hace preguntas al profesor y espera una respuesta le otorga a éste último una estatura determinante para escuchar la verdad acabada, por eso cada vez que el profesor habla y cada vez que escribe, los alumnos escriben el conocimiento en su cuaderno. No producen ideas ni por sus propios procesos sacan conclusiones personales, tampoco las discuten con el profesor y mucho menos las contraponen a las del autor.

La pregunta del alumno tiene un nivel elemental porque su pasividad en el proceso educativo le niega a otros niveles de abs-

tracción, entonces el profesor asume el papel de propietario del conocimiento y árbitro decisorio de lo que debe y puede saber el alumno.

El silencio en que se sume el alumno ante los insistentes cuestionamientos del profesor cuando agota un tema o subtema a través de las palabras: ¿dudas?, ¿preguntas?, ¿qué más?, ¿algo más?, ¿clarísimo como el agua?, parece indicar que el alumno cumplió su papel de receptor de lo que decidió el profesor que debería aprender y cómo aprender.

A manera de conclusiones

El alumno, como resultado de la cultura pedagógica del profesor, no encuentra ni asume la conciencia de autoformación y se regodea en su apatía e insensibilidad frente a la inmensidad del conocimiento. Ríe cuando le preguntan si el tema está “clarísimo como el agua”, cuando propone usar revistas amarillistas para analizar casos de bioética; no se inmuta cuando el profesor destaca que sólo un alumno tiene el libro o cuando le comprueban que no conoce el significado de un término esencial de cursos anteriores. De esta manera, reduce el ámbito de aprendizaje y formación a escuchar y escribir en el salón de clases. Es claro el desinterés hacia sí mismo, se deja conducir por el ego crecido e inconsciente del profesor, se complementa el protagonismo y la apatía en la simulación de la formación.

El estudiante acepta los límites del conocimiento que impone el profesor y eso le anula la posibilidad de asombro ante la inmensidad e importancia del conocimiento. De esta manera, en el ambiente del salón aparece intermitente un rumor de plática, guiños, caricias, comentarios sobre la propiedad de un disco compacto, los alumnos, entran y salen cuando lo deciden, se pasan recados escritos, ríen, se muestran conocedores de las telenovelas y la posición de su equipo favorito de fútbol. Aprovechan que el profesor escribe y mira el pizarrón para dispersarse, cuando vienen las preguntas sobre el tema, a pesar de la superficialidad con que se plantean, no se presenta una sola muestra de avidez por contestarlas, el silencio se hace absoluto porque los alumnos están ocupados escribiendo las notas que encierran el conocimiento que, seguramente, les preguntará el profesor en su próximo examen.

Referencias bibliográficas

- ORNELAS, C. (1998). **El Sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo**. México, CIDE/NAFINSA/FCE.
- UAEM (1992). **Ley de la Universidad Autónoma del estado de México**. Toluca, Estado de México, Editorial Cigome, S.A. de C.V.
- UAEM (1996). **Estatuto Universitario**. Toluca, Estado de México, Editorial Cigome, S.A. de C.V.
- RODRÍGUEZ, M. (1990). "Apuntes sobre la enseñanza de la historia en la Facultad de Humanidades de la UAEM". Lerner Sigal, Victoria. (comp.), **La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para la enseñanza de la historia**. México, UNAM, CISE, Instituto Mora.
- TORRES, R. (1998). **Qué y cómo aprender**. México, SEP: Colección Biblioteca para Actualización del Maestro.