



**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN**

---

---

**LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE  
BACHILLERATO 4/1 COMO PARTE DE LA HISTORIA  
UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LA  
HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**MAURICIO KARIM FLAMENCO BACILIO**

**ASESORA**

**DRA. SOCORRO IMELDA DOMÍNGUEZ AYALA**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**Abril 2018**

## Índice

	Página
Prefacio	4
Introducción	6
Capítulo I: La Historiografía en la didáctica de la Historia a nivel bachillerato	14
1.1 El Positivismo	16
1.2 El Historicismo	18
1.3 El Materialismo Histórico	21
1.4 La Escuela Francesa	24
1.5 El Estructuralismo	27
1.6 La Microhistoria	29
1.7 La Historiografía posmoderna o Metahistoria	32
Capítulo II: El Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) Plantel 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza"	36
2.1 Breve semblanza de la institución	37
2.2 Características de la institución	42
2.3 El Plan de Estudios	46
2.4 Los cursos de Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato	49
2.5 Concepción de la Historia entre los alumnos del CEB 4/1 de acuerdo a sus conocimientos previos	53
Capítulo III: Conocer y hacer Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato	60
3.1 Las fuentes de estudio	61
3.2 Las etapas para la división de la Historia	66
3.3 Las ciencias auxiliares de la Historia	72
3.4 La Historia en el contenido de otras disciplinas	75
Capítulo IV: Los estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato a comienzos del siglo XXI (contexto histórico de la propuesta didáctica)	79
4.1 Globalización, neoliberalismo y posmodernidad	80
4.2 ¿Nativos digitales?	85
4.3 La relevancia del conocimiento histórico en el contexto de la globalización.	91

Capítulo V: Presentación de la práctica docente de la didáctica de la Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato	94
5.1 Instrumentos de investigación	94
5.2 Población muestra	98
5.3 Actividades planteadas en el aula y fuera de ella	100
5.3.1 Actividades de carácter diagnóstico	102
5.3.2 Actividades para favorecer habilidades y la concepción de verse como sujetos históricos	105
5.4 Análisis cualitativo de los productos hechos a manera de diagnóstico	109
5.5 Sobre la evaluación en los cursos de Historia	117
Capítulo VI: Los estudiantes se ven a sí mismos y a quienes los rodean como parte de la Historia (Resultados de la propuesta didáctica)	120
6.1 Sobre la teoría del cambio conceptual	120
6.2 Acercar a los estudiantes de bachillerato a la labor de los historiadores	123
6.3 Discursos historiográficos hechos por los alumnos	127
6.4 Otras ideas para promover el aprendizaje significativo en el campo de la Historia	144
6.5 ¿Se produce el cambio conceptual de la autoconcepción de los alumnos como sujetos históricos?	148
Conclusiones	153
Referencias Consultadas	161
Anexos	169

## Prefacio

En julio de 2014 presenté mi examen de ingreso al Servicio Profesional Docente en el nivel medio superior. El 28 de octubre de ese año comencé a laborar como profesor de Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB), plantel 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”. La propia experiencia docente se convirtió en el motivo principal para convertir a la didáctica de la Historia en una línea de investigación. Por esta razón, decidí aplicar para el programa de doctorado en educación en el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), proponiendo una investigación acerca del propio contexto en donde me desempeño. El trabajo presentado aquí no solo tomó los dos años de estudios, sino también un año previo para organizar un proyecto de investigación, planear secuencias didácticas y comenzar a obtener muestras del trabajo realizado en el aula.

De parte de Centro de Estudios de Bachillerato plantel 4/1 quisiera agradecer al maestro Fidel Ibarra Cruz, director del plantel por su apoyo y liderazgo al frente de la institución. De igual forma agradezco a los compañeros de trabajo quienes se llegaron a tomar la molestia de seguir el desenvolvimiento de esta investigación como las profesoras María Leonor Ramírez Vieira y Rossana Perea Domínguez, así como los profesores Baldemar Bonilla Nieto, Víctor Ramírez Hernández, Adampol Medina Ortiz, José Luís Chávez García así como de Octavio Angulo Borja, quien además fue compañero de clases en el programa de doctorado en educación en el CESE.

De parte del Centro de Estudios Superiores en Educación agradezco el seguimiento de la profesora Socorro Imelda Domínguez Ayala, quien fue la asesora de tesis. Asimismo, externo mi agradecimiento al profesor Rafael Lara Barragán Vargas como director del CESE, así como a los profesores Miguel Ángel Parra Álvarez, Jesús García Reyes, Rafael Demetrio Herrera y Javier Rojas Rocha por su seguimiento, comentarios y observaciones. También agradezco el apoyo,

comentarios y observaciones de los compañeros José Ramírez Limón, Lilia Fernández Sánchez y Margarita Brendel López. También agradezco a los compañeros y profesores quienes realizaron sus retroalimentaciones durante los coloquios celebrados en el CESE en agosto de 2016, enero y agosto de 2017.

Quiero también agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no solo por mi formación desde el bachillerato hasta la maestría, sino también por permitirme participar como ponente en el VII Encuentro de Enseñanza de la Historia, el cual se celebró en octubre de 2017 en el Instituto de Investigaciones Filológicas. El evento contó con el apoyo de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), así como por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La ponencia presentada en ese evento está directamente vinculada con el contexto educativo en el cual se desarrolló el trabajo presentado aquí. De la misma manera, la ponencia fue publicada en la memoria del evento, la cual recibió el título de *Caminos en la enseñanza de la Historia*. La publicación de la memoria se realizó con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

También agradezco el apoyo de la Asociación Civil de Historiadores Palabra de Clío. Gracias también a la profesora Itzel González Rivera del Colegio de Bachilleres, por permitirme realizar una práctica docente en esa institución. Finalmente agradezco el apoyo de mi madre María de los Ángeles Bacilio Navarrete durante mi trayectoria escolar.

Ciudad de México, Marzo 2018.

## Introducción

La didáctica de la Historia debe ser considerada como otra línea de investigación de relevancia para los historiadores, a la par de los trabajos sobre teoría de la Historia, historiografía, filosofía de la Historia o la especialización en diversos periodos históricos o contextos geográficos. De manera tradicional y paralela, los trabajos sobre didáctica en esta disciplina han sido elaborados por profesionales dedicados a la pedagogía y la psicología, así como por profesores de Historia con formación normalista quienes imparten clases en los niveles básicos, aunque sin una formación teórica profunda (Mercado y Silva en Llanes Arenas 2012). Por otro lado, los historiadores con formación universitaria suelen dedicarse únicamente a la investigación especializada, representada en monografías, tesis o trabajos de carácter teórico. Estos escritos suelen ser consultados sólo por sus colegas o por estudiantes universitarios con miras a ser sus futuros colegas (Florescano 2003). En otros casos, la formación se centra en la difusión o divulgación de la Historia a través de los medios de comunicación, los museos u otro tipo de asociaciones. Pero en las instituciones encargadas de formar historiadores no se profundiza en la formación de docentes en los niveles previos a la formación universitaria (Cirett Sáenz de Sicilia en Llanes Arenas, 2012).

Sin embargo, en el campo laboral, la didáctica suele ser una de las principales actividades para los egresados de las carreras de humanidades (Lengua y Literatura Hispánicas, Filosofía, Letras Clásicas, Letras Modernas, Pedagogía y por supuesto Historia). Además, en una nación como México, la cual cuenta con un limitado desarrollo científico, tecnológico y hasta artístico, la docencia también se convierte en el principal campo de trabajo para egresados de las carreras de ciencias (Matemáticas, Física, Química, Biología) y de artes (Escultura, Pintura, Teatro, Danza, Música). Por este motivo surge la necesidad de la profesionalización docente en todas las disciplinas.

En el caso de la didáctica de la Historia, los historiadores devenidos en docentes también pueden ser conocidos como “historiadores enseñantes” (Sánchez Quintanar citado en Cabral Fajardo, 2002). En ese sentido, la labor del historiador enseñante es igual de importante, porque difunde la historia a la mayoría de la población en su etapa formativa por medio de sus clases en los niveles de secundaria y bachillerato. Esta actividad, requiere a su vez de combinar y aplicar saberes tanto del campo disciplinar, es decir, de la Historia, como de las teorías educativas y psicopedagógicas. Esto mismo representa un área de oportunidad para desarrollar investigación desde el aula, hacer estudios de caso en distintos contextos educativos, realizar propuestas didácticas, ponerlas en práctica a través de secuencias, obtener resultados de las mismas y así generar nuevos aportes al conocimiento. En otras palabras, la docencia representa una oportunidad para desarrollarse mejor en la actividad profesional. Por ello, también se ha fomentado la creación de programas de especialización y posgrado en docencia e investigación educativa. A través de estos nuevos campos de estudios también se promueve el diálogo interdisciplinar e intercultural, lo cual resulta esencial en el contexto de la globalización.

En los estudios de posgrado se debe fundamentar, respaldar y protocolizar la creación de nuevos conocimientos, así como de tener la capacidad de síntesis e integración lógica, coherente y sistémica de los conocimientos desarrollados en estos niveles de estudios. También se pretende crear nuevas líneas de investigación enfocadas a resolver nuevos problemas coyunturales. De la misma manera, con la formación de investigadores educativos se fomenta la capacidad de desarrollar teorías, construir categorías desde nuevos contextos, poder llevarlos a la práctica e integrarlos. Esto supera la simple aplicación básica o positiva de los saberes teóricos al ámbito profesional, lo cual se adquiere con los estudios profesionales en el nivel de licenciatura.

Continuando con la formación interdisciplinaria, en la cultura organizacional de la globalización, los profesores se deben mantener en contacto con profesionistas de diversos ámbitos, más aun en los niveles de posgrado y con

mayor razón si la investigación aplicada es sobre el ámbito educativo y sus distintos contextos socioeconómicos. Del mismo modo, el entorno laboral educativo exige trabajos colegiados multidisciplinarios, donde los profesores tengan formaciones diversas y aporten con ideas desde sus campos iniciales de estudio. Esto último daría como resultado una formación continua, bivalente o polivalente (Imbernón, 2002).

Con respecto a la formación bivalente, en la tesis de nivel maestría (Flamenco Bacilio, 2014), se expuso la integración de elementos teóricos, tanto de la disciplina, en este caso de la Historia, como de la psicopedagogía, aplicada a una cultura escolar determinada: el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), subsistema de bachillerato dependiente del gobierno de la Ciudad de México. En esa misma investigación, se vislumbra la posibilidad de enseñar Historia con el fin de buscar en el alumno su autoconcepción como sujeto histórico. Este tema sería la premisa del presente trabajo, el cual está acotado a otro contexto escolar con su propia cultura organizativa: el Centro de Estudios de Bachillerato, (CEB), dependiente de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De manera aún más detallada, el estudio se acota al plantel 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza", ubicado al poniente de la Ciudad de México.

De la misma manera, el presente trabajo busca exponer aspectos de la cultura escolar del Centro de Estudios de Bachillerato, junto con su plan de estudios y perfil de egreso. Dentro de dicho perfil, se busca la adquisición y desarrollo de competencias genéricas y disciplinares. Las competencias genéricas representan un conjunto de habilidades y destrezas para poder ser aplicadas en cualquier ámbito. Así las competencias genéricas representan un aprendizaje para la vida. Por otro lado, las competencias disciplinares son comunes a los egresados del bachillerato en distintos campos del conocimiento, los cuales van desde interpretar la realidad hasta promover su mejoramiento continuo, promover la igualdad de derechos hasta el desarrollo sustentable, junto con la participación en equipos. Para las ciencias sociales, las competencias disciplinares se vinculan con



el constante cambio del pensamiento de carácter humanista, el saber situar hechos históricos en ubicación temporal y espacial, interpretar realidades sociales desde los procesos históricos sucedidos en México y el mundo, valorar diferencias étnicas y de género junto con sus desigualdades, entre otros aspectos.

Otro aspecto a destacar de esta investigación es la falta de trabajos sobre el Centro de Estudios de Bachillerato. Existen textos sobre la didáctica en general o de didáctica específica de la Historia en diversos subsistemas. Pero no hay investigaciones sobre la didáctica en este contexto escolar. Incluso en el propio plantel analizado no se cuenta con bibliografía sobre la institución o la escuela, salvo por la elaboración de memorias o anuarios donde se mencionan algunos aspectos destacados de la Historia del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1. En cuanto a trabajos sobre el CEB, se encontraron solamente dos textos, uno sobre la integración de jóvenes en las llamadas tribus urbanas (Valladolid Paredes 2010) y otro sobre la didáctica de la psicología en el plantel (Angulo Borja 2014).

Como planteamiento del problema, se tiene a la didáctica tradicional de la Historia, la cual se ha basado en la memorización y repetición de datos, fechas, nombres y hechos de carácter político y militar. Esto mismo está totalmente descontextualizado de la realidad cotidiana de los alumnos. Por ello, se cae en el lugar común de considerar a esta disciplina como como un pasado muerto, ajeno, distante y tedioso. Esto también ha sido señalado en trabajos previos sobre la didáctica de la Historia realizados en el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE) (Meneses Espinosa 2013; Palacios Ada 2013; Posadas Martínez 2013; Crispín Martínez 2016; Andrade Granillo 2017). De la misma manera, esta problemática de descontextualización se ha evidenciado durante la práctica docente efectuada en el plantel. Por otro lado, los contenidos de programas de estudio, materiales, libros de texto y actividades para la enseñanza de la Historia están muchas veces marcados por lineamientos desde las clases gobernantes, así como por las actitudes y valores establecidos dentro de una nación, sociedad o colectividad (Plá 2005; Carretero 2011).

A partir de estas situaciones descritas, se tiene el objetivo de replantear la enseñanza de la Historia en el contexto analizado del nivel medio superior. Así se busca desarrollar una propuesta capaz de involucrar a los alumnos como parte de los procesos históricos analizados en clase. En otras palabras, se pretende hacer ver a los estudiantes de bachillerato como sujetos históricos. Un sujeto histórico no es solamente aquella persona cuyas acciones determinaron algún acontecimiento del pasado y cuya vida y obra es estudiada en cursos de Historia (Plá 2005). Un sujeto histórico también es alguien capaz de saberse en su coyuntura histórica, además de comprender a los procesos históricos como determinantes de su realidad social. Este sujeto también conocería su realidad con miras a realizar acciones positivas de cambio, en otras palabras “hacer Historia” y “pasar a la Historia”. En la propuesta didáctica, también se tiene el objetivo de fomentar entre el alumnado la idea de ver a quienes lo rodean (padres, abuelos, tíos, hermanos, coetáneos en general) como sujetos históricos, además ver a su entorno más próximo como lugar histórico (pueblo, colonia, barrio, municipio, demarcación).

No obstante, debido a las características de la enseñanza tradicional, no todos los alumnos tienen una idea de autoconcepción como parte de la Historia enseñada en la escuela cuando llegan al bachillerato. Esto se ha comprobado en parte mediante la aplicación de actividades de carácter diagnóstico. En esta clase de actividades se les ha preguntado a los estudiantes si se consideran sujetos históricos o no. Quienes responden de manera negativa argumentan no haber hecho algo importante como caracterizaría a los “grandes hombres” cuyas biografías suelen ser tema de estudio en esta disciplina; es decir, personajes cuyas vidas son lo típico al enseñarse en la educación básica, sin incluir al resto de la gente (F. Díaz Barriga et. al. 1999). Al mismo tiempo, esta concepción del estudio de la Historia termina convirtiendo a los personajes analizados en “acartonados y fuera de su contexto histórico” (Carretero en Schnotz et. al. 2006, p.14). En contraste, quienes se asumen como sujetos históricos mencionan a su propia existencia y sus vestigios (documentos, objetos, testimonios, hechos) como parte de la Historia. En esa misma tónica, a pesar de no ser necesariamente una norma, pero sí una tendencia, quienes no se consideran sujetos históricos suelen

tener un menor desempeño académico si se les compara con sus compañeros quienes si se asumen como sujetos históricos en un principio. De ahí surge entonces la pregunta de investigación: ¿De qué manera una propuesta didáctica, apoyada en las teorías historiográficas y en actividades en clase favorece en los estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 la idea de percibirse a sí mismos como sujetos históricos? Esto también lleva a plantear interrogantes particulares: ¿Cuál es la concepción de la historia entre los alumnos del Centro de Estudios de Bachillerato antes de la implementación de la propuesta didáctica? ¿Qué elementos de las corrientes historiográficas revisadas en el bachillerato se pueden considerar para propiciar o construir la autoconcepción como sujetos históricos? ¿Cómo fomentar entre los estudiantes la idea de verse a sí mismos como sujetos históricos? ¿De qué manera las corrientes historiográficas contribuyen a formar sujetos históricos? ¿Cuáles son las corrientes historiográficas y cómo ayudan a generar la propuesta didáctica?

Ante ello, se plantea el objetivo de promover un cambio conceptual entre el alumnado con respecto a su concepción previa de la Historia y de saberse parte de ella junto a sus más cercanos, de las estructuras históricas vistas en clase con su impronta en la realidad presente del alumno, del propio y continuo desarrollo coyuntural de los saberes además de realizar su propia aportación al conocimiento. De esta manera se dejaría a un lado la concepción tradicional de la Historia solo como un pasado distante sin relevancia para los tiempos ulteriores. Para ello se plantea la realización de actividades dentro y fuera del aula, las cuales tratan de involucrar a los alumnos de bachillerato en el trabajo de los historiadores, al revisar fuentes documentales a nivel micro, analizarlas con sentido crítico, interpretarlas y desarrollar al mismo tiempo las habilidades de comprensión lectora y la comunicación escrita, junto con el desenvolvimiento de las competencias de saber ubicar hechos históricos, interpretar la realidad a partir de ellos y sostener puntos de vista sobre temas generales desde una perspectiva histórica. Asimismo, las actividades son guiadas desde la elaboración de materiales para la clase, atendiendo a las necesidades del alumnado en el contexto escolar del Centro de Estudios de Bachillerato.

En cuanto al enfoque de investigación, este es esencialmente cualitativo. Porque busca en un principio analizar el contenido y propuestas de las escuelas de interpretación histórica o corrientes historiográficas vistas en clase, especialmente en el curso de Historia de México I correspondiente al plan de estudios del Centro de Estudios de Bachillerato. Estas corrientes de pensamiento conforman el marco teórico de la investigación: Positivismo, Materialismo Histórico, Escuela Francesa de los *Annales*, Microhistoria e Historiografía posmoderna, esta última también conocida como Metahistoria. De la misma manera, el trabajo requiere del estudio y análisis de carácter cualitativo en la revisión de los productos elaborados en clase. Esto mismo será con el fin de confirmar si el cambio conceptual de asumirse como sujetos históricos se está produciendo, así como también del cambio actitudinal de no seguir viendo a la Historia únicamente como pasado, sino también como presente.

Otra parte importante del enfoque cualitativo se encuentra en la propia participación del investigador en el entorno donde se desarrolla el proyecto. Así el contexto educativo forma parte esencial de la propuesta didáctica, de los objetivos y si estos se desarrollan de manera óptima. Esto también representa un precedente en el ámbito de la didáctica de la Historia en el nivel medio superior. El carácter cualitativo se reafirma porque está la intención de crear nuevos conocimientos en un entorno específico, lo cual también puede ayudar resolver problemas en otros ambientes educativos. Asimismo, en la investigación se da la interacción entre el investigador y el contexto educativo a analizar. En este caso, la interacción es entre docente y alumnos para generar un cambio conceptual y actitudinal en el estudio de la Historia.

Para la elaboración de actividades se diseñarán secuencias didácticas vinculadas con los programas de estudios y con el propósito de fomentar entre los estudiantes la idea de verse a sí mismos como sujetos históricos. Los resultados obtenidos se analizaron para evaluar la capacidad comunicativa, el conocimiento disciplinar y la conexión entre los tópicos de la Historia enseñada en clase y el contexto de los alumnos. Otra parte importante de la propuesta fueron las historias

de vida, tanto de los estudiantes como de sus familiares. Esta misma estrategia de las historias de vida se ha convertido en algo importante para la investigación cualitativa, porque se involucra a quienes se estudia dentro del propio proceso de investigación (Sandoval Casilimas 2002). A su vez, los ejercicios basados en esta propuesta de las experiencias personales pueden llevar a nuevos conocimientos, no solo para los alumnos sino también para los docentes, con el fin de adaptar sus secuencias didácticas en circunstancias diferentes.

Para presentar el contenido de este trabajo, en el primer capítulo se expone el marco teórico con las corrientes historiográficas revisadas en los programas de Historia a nivel bachillerato. Cada una de las teorías del pensamiento histórico ha contribuido en la objetividad, profesionalización y difusión de esta ciencia social. El segundo capítulo expone el contexto educativo en el cual se desarrolla esta investigación: el Centro de Estudios de Bachillerato, plantel 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza", mencionando aspectos de su propio devenir histórico, su cultura organizacional y los contenidos de los cursos de Historia. El tercer capítulo se avoca a la manera en cómo se construye la Historia mediante fuentes de estudio, clasificación de periodos temporales, la contribución interdisciplinaria con las ciencias auxiliares de la Historia, hasta el enfoque de transversalidad al ver la relevancia de los aspectos del desarrollo histórico de las ciencias y las artes. La descripción de la propia coyuntura histórica alrededor de esta investigación, junto con sus problemáticas y áreas de oportunidad para los estudiantes representa el contenido del cuarto capítulo. Por su parte, el quinto capítulo expone la propuesta didáctica con las actividades diagnósticas realizadas en el contexto analizado, incluyendo pequeñas muestras antes de profundizar en la intervención docente para generar el cambio conceptual de hacer ver a los estudiantes como sujetos históricos. Posteriormente, el sexto capítulo expone los resultados, con productos hechos por los alumnos, valorando su calidad para medir la autopercepción como sujetos históricos. Finalmente se exponen las conclusiones del trabajo junto con los anexos de las actividades realizadas.

## **Capítulo I: La historiografía en la didáctica de la Historia a nivel bachillerato**

En el nivel medio superior la didáctica de la Historia vuelve a tocar algunos de los temas vistos en los niveles anteriores de primaria y secundaria, pero con una mayor profundidad, además de adentrarse en los conceptos teóricos de esta disciplina. En la educación básica se enseñan algunos de los acontecimientos fundamentales de la Historia de México y del mundo. De cada proceso histórico se muestran los nombres de los personajes ilustres, las fechas, los lugares, los hechos y las consecuencias de los acontecimientos significativos reflejados en los hechos presentes. Pero muchas veces la enseñanza de la historia se queda en la narración, con verdades absolutas, inobjetables, pero muchas veces tampoco son comprobables. Toda esta didáctica está ligada a discursos diversos, algunos cargados de subjetividad, sentimentalismo, pasión nacionalista, o por el contrario, desmentir o convertir a los héroes en villanos a partir de la orientación ideológica, ya sea de los profesores o desde los lineamientos de cada institución educativa, incluyendo también a los propios grupos de poder quienes usan el sistema educativo para legitimar sus ideologías y proyectos políticos (Plá 2005; Salazar Sotelo 2006; Villalpando 2006).

Para cuando los alumnos llegan al bachillerato tienen, supuestamente, un bagaje de conocimientos previos tanto de la Historia de su país, como algunas generalidades de la Historia acaecida en otras partes del orbe. Por ello, incluso antes de comenzar a trabajar con los temas Históricos, los distintos programas de estudio para Historia del nivel medio superior en la Ciudad de México dedican una parte importante de su tiempo al concepto de historia, las fuentes de estudio, las ciencias auxiliares y a las teorías, corrientes historiográficas o escuelas de interpretación histórica. Estos contenidos están presentes en diversas instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito

Federal, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, además del Centro de Estudios de Bachillerato.

El objetivo de incluir el estudio de los conceptos teóricos es con el fin de conocer las distintas maneras en las cuales se estudia la Historia, como ésta se verifica, se argumenta, se compara y se valida por medio de un método, de herramientas, recursos, referencias o fuentes de estudio. Así los alumnos comienzan a estudiar, no solo Historia en el sentido de acercarse a los acontecimientos más importantes del pasado humano, sino también historiografía; es decir, la Historia de la Historia o el estudio de la Historia escrita a lo largo del tiempo. Esto mismo guarda relación con la didáctica de otras asignaturas, donde se suelen ver tópicos del desarrollo histórico de la disciplina estudiada (Historia de la biología, de la física, de la literatura, de las matemáticas, de la música, de la química, entre otras). Otro aspecto importante de este carácter introductorio a la Historia como ciencia social son las fuentes de estudio, tanto directas como indirectas, además de la división del estudio del acontecer histórico en épocas o edades para facilitar su enseñanza.

Los propios materiales o libros de texto para la Historia en el bachillerato han aumentado los contenidos de las teorías historiográficas. Por poner un ejemplo, en un material para la Escuela Nacional Preparatoria elaborado en 2001 solamente hay una tabla comparativa de las corrientes de pensamiento histórico, junto con sus representantes y características (Sánchez Córdova et. al., 2001). Sin embargo, los materiales elaborados para el Centro de Estudios de Bachillerato desde el año 2010 tienen mayor contenido al momento de describir a las corrientes historiográficas. (Álvarez de la Peza y Escalante fuentes 2012; Menchaca y Martínez Ruiz 2010; Sánchez Córdova et. al. 2012; Delgado de Cantú 2012).

Siguiendo con la relevancia de las teorías historiográficas en el nivel medio superior, ya en un trabajo anterior (Flamenco Bacilio 2014) se había expuesto la inclusión de las diferentes manifestaciones del pensamiento historiográfico en otro

subsistema de bachillerato: el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. En el presente trabajo se profundiza en este tópico dentro de otro contexto de nivel medio superior. En el plan de estudios de los Centros de Estudios de Bachillerato, el curso de Historia de México I dedica el primer periodo de evaluación a los aspectos teóricos de la Historia, la definición de Historia e historiografía, su interpretación, aprendizaje, elaboración y enseñanza, además de las divisiones temporales para su estudio, las fuentes directas e indirectas, así como su confrontación para validar la calidad de fuentes. Asimismo el siguiente bloque del programa está dedicado a los paradigmas historiográficos. Esto mismo representa el marco teórico de la presente investigación y de lo cual se expone a detalle a continuación.

### **1.1 El Positivismo**

Usualmente, la enseñanza de la historiografía comienza con las corrientes decimonónicas, como el positivismo, el materialismo histórico y el historicismo. El positivismo, surgido en Francia con Auguste Comte en el siglo XIX, consideraba al conocimiento demostrado por medio del método científico como el único válido o positivo, de ahí el nombre de positivismo, el cual también creía en el progreso como consecuencia del desarrollo científico. Esta corriente filosófica sentó las bases de la Escuela Nacional Preparatoria, fundada en 1867 bajo el lema “Amor, orden y progreso”, reafirmando así el carácter positivista de esta institución. En su postura ante la historia, el positivismo se apega a las fuentes primarias (principalmente documentos) para estudiar los acontecimientos del pasado de la humanidad. Esta manera de realizar la investigación histórica trajo como consecuencia la búsqueda de la exactitud de datos corroborados por este tipo de fuentes, junto con la elaboración de discursos con el afán de ser objetivos; es decir, sin explicitar ningún tipo de postura personal para el historiador al momento de argumentar sus investigaciones.



Este tipo de actitudes y metodologías llevaron a la Historia a la categoría de ciencia social. En el contexto histórico del surgimiento del positivismo, el estudio de las ciencias sociales también derivó en el nacimiento de la sociología. Sin embargo, la rígida postura positivista tuvo como consecuencia la problemática de ver a la Historia como únicamente el estudio de hechos pasados, sin establecer una vinculación directa con el presente y con la realidad de los educandos. En otras palabras, la visión positivista de la Historia ha llevado al lugar común de reducir la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina a la mnemotecnia, memorización o conocimiento enciclopédico de personajes, lugares, datos y acontecimientos de manera aislada, muchas veces sin buscar una conexión con otros hechos o con el presente. Otra limitante de esta enseñanza tradicional ha sido su acotamiento a la parte política, militar y económica, dejando a un lado los tópicos de índole social y cultural, con las cuales la gente ajena al círculo de historiadores se siente más identificada.

En el caso de la didáctica en general también el positivismo derivó en el concepto del profesor infalible, inobjetable e incuestionable. Esta característica se refleja varias veces en el aula al momento de enseñar tanto ciencias naturales, como ciencias sociales, ya sea en los niveles de educación básica o en el nivel medio superior. Las escuelas producto del Estado Nación moderno de los siglos XIX y XX fueron una consecuencia del positivismo. En esa misma tónica del ambiente escolar, el positivismo influyó en la investigación educativa con la aparición del paradigma cognitivo conductista, basado en estímulos, respuestas y reforzamientos, lo cual todavía caracteriza a la cultura organizacional de muchas escuelas públicas en México.

Para cerrar con el positivismo, esta corriente filosófica creía en el progreso de manera lineal e inevitable. Pero las circunstancias vividas por la humanidad en tiempos posteriores ponen en duda la afirmación de un progreso constante, lineal, inevitable y total. Del mismo modo, el propio conocimiento científico debe regularse a sí mismo para evitar caer en dogmatismos (Bloch 1979; Frabboni y Pinto Minerva 2006). Esto mismo ha derivado en las prácticas docentes

tradicionales al pensar en el carácter infalible e incuestionable del docente. En el caso de la investigación histórica, el positivismo buscó establecer leyes para esta disciplina de la misma forma como sucede en la construcción del conocimiento en las ciencias naturales. Pero como las acciones humanas son impredecibles, la formulación de leyes resulta incompatible para el estudio de la Historia (Walsh 1980, Salazar Sotelo 2006).

## **1.2 El Historicismo**

El historicismo surgió en Alemania en el siglo XIX con las ideas de Leopold von Ranke. Esta corriente historiográfica propone una reflexión teórico-filosófica de los hechos pasados. Del mismo modo, el historicismo considera a todo lo humano como histórico y a diferencia del positivismo no establece leyes al considerar a los hechos históricos como únicos y sin repetición. Pero esta corriente también guarda similitudes con el positivismo al apegarse al estudio de las fuentes primarias buscando la objetividad. Esta propuesta se resume en el propósito de estudiar los hechos históricos “como realmente ocurrieron” según Ranke. De hecho, varios textos suelen poner esta cita de Ranke en su lengua natal: el alemán. Este historiador “sometió los documentos a un severo escrutinio para discernir su origen, develar los fines expresos u ocultos de sus creadores, y descubrir las alteraciones hechas por sus sucesivos lectores y manipuladores.” (Florescano 2003, p. 23). Por su parte, el historiador polaco de tendencia marxista Adam Schaff (1981) ubica a Ranke dentro de la categoría de los positivistas, por el hecho de buscar la objetividad absoluta al momento de describir los hechos tal como pasaron y sin pretender externar opiniones.

Esta corriente de pensamiento histórico tiene un antecedente importante en la actividad del abogado, historiador y filósofo napolitano Giambattista Vico durante la primera mitad del siglo XVIII. La obra de Vico se considera una respuesta al racionalismo cartesiano, el cual llegaba a considerar a la Historia como algo prescindible y sin importancia, mientras el conocimiento matemático era visto

como el único verdadero (Löwith 1973; Vázquez 1978). No obstante, Vico también valoraba la realización de los hechos humanos como conocimientos verdaderos, porque la humanidad junto con sus manifestaciones (arte, cultura, instituciones, lenguaje, leyes, creencias) produce nuevos saberes para el entendimiento del mundo, ello mismo incluiría el propio desarrollo científico y su transmisión por medio de la comunicación oral y escrita. Al mismo tiempo, la cultura de un pueblo, una comunidad o una nación, junto con sus conocimientos, forman parte de un desarrollo histórico (Vázquez 1978; Collingwood 1980).

Posteriormente, ya durante la segunda mitad del siglo XIX, se destaca al filósofo e historiador alemán Wilhelm Dilthey en el desarrollo del historicismo. Dentro de la obra de Dilthey se incluye el concepto de la experiencia vital para hacer Historia (Walsh 1980, Ortega y Gasset 1996). De esta manera, mientras más experiencias vitales tienen los individuos, más histórica se vuelven sus existencias. En ese sentido, si se busca generar entre los estudiantes de bachillerato la autoconcepción como sujetos históricos, vale la pena indagar entre sus propias experiencias vitales como parte de sus propias historias de vida y de quienes los rodean. Las propias vivencias son un elemento importante para unir la existencia de los alumnos y sus contemporáneos con el resto de la historia de la humanidad. En ese sentido, el filósofo mexicano Samuel Ramos incluye a la obra de Dilthey como parte de la llamada “filosofía de la vida” (Ramos 1976 p.36). Este autor también incluye en la perspectiva historicista al filósofo español José Ortega y Gasset, quien consideraba la situación de los individuos como determinantes en su propia existencia. Para ello basta recordar la cita: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo’, dice Ortega” (Ortega y Gasset citado en Ramos 1976. p. 220 entre comillas en el original). Las experiencias de vida también aplican al momento de estudiar a las sociedades, los pueblos, las naciones, las instituciones, las organizaciones internacionales, las empresas, los gobiernos o cualquier otro tipo de colectividad. A esta clase de ejemplos abstractos con su propia historia con fundación, desarrollo, expansión, crisis, colapso y desaparición se les ha denominado “cuasipersonajes” (Plá 2005).

Entre otros representantes del historicismo se destacan al italiano Benedetto Croce y al inglés Robin George Collingwood, éste último tenía formación tanto de filósofo como de historiador. En el caso de México, uno de los principales representantes de la escuela historicista fue Edmundo O'Gorman, quien analizó, editó y comentó los textos de cronistas e historiadores de la conquista española en el continente americano. Además de la ya mencionada reflexión en torno a los hechos pasados, el historicismo no solo se plantea describir acaecimientos, sino también preguntarse los motivos por los cuales ocurrieron, comprendiendo el pensamiento y la situación de los protagonistas de los hechos históricos. Del mismo modo, el historicismo considera a cada discurso historiográfico como un reflejo del tiempo en el cual fue escrito y cómo en cada época se piensa distinto hacia los hechos pasados. Esto mismo guarda relación con la propuesta de ver a la Historia no solo como pasado, sino también como presente y como una disciplina con la capacidad de fomentar el “auto-conocimiento humano” (Collingwood, 1980 p.21). Asimismo, con respecto a la elaboración de discursos historiográficos como un reflejo de la época a la cual estos fueron elaborados, Croce se expresa así:

Los requerimientos prácticos que laten bajo cada juicio histórico, dan a toda historia el carácter de “historia contemporánea” por lejanos en el tiempo que pueden parecer los hechos por ella referidos; la historia, en realidad, está en relación con las necesidades actuales y la situación presente en que vibran aquellos hechos. (Croce 1979, p. 11 entre comillas en el original).

No obstante, esta corriente de pensamiento recibió una objeción durante el siglo XX por parte de la Escuela Francesa de los *Annales*. Entre las observaciones hechas al historicismo está la imposibilidad de llegar a la objetividad absoluta, así como de narrar los acontecimientos tal y como ocurrieron, porque siempre hay un resquicio de subjetividad. Esto mismo le resta carácter humano a los

acaecimientos históricos. Como parte de esta crítica, Fernand Braudel de la Escuela Francesa de los *Annales* señala lo siguiente:

Confiécese, sin embargo, que, a menudo, la crónica, la historia tradicional, la historia-relato, a la que tan aficionado era Ranke no nos ofrece del pasado y del sudor de los hombres más que imágenes tan frágiles como estas. Fulgores, pero no claridad; hechos, pero sin humanidad. Adviértase que esta historia-relato pretende siempre contar “las cosas tal y como realmente acaecieron”. Ranke creía profundamente en esta frase cuando la pronunció. En realidad, se presenta como una interpretación en cierta manera solapada, como una auténtica filosofía de la historia. (Braudel 1980, p. 28 entre comillas en el original).

Esta crítica al historicismo también está presente en la manera en cómo se enseña y se aprende la Historia en las escuelas. Los fulgures aludidos por Braudel ejemplifican a los datos para aprenderse si se quiere aprobar un examen. Esto mismo hace caer a la didáctica de la Historia en el lugar común de enseñar cosas aparentemente lejanas o ajenas a la realidad de los estudiantes. La crítica hecha desde la Escuela Francesa también responde a la necesidad de ampliar los campos de estudio de la Historia en materia social, geográfica y cultural. Pero antes de describir a este otro paradigma, se mencionarán las características del materialismo histórico y su inclusión teórica en el nivel medio superior.

### **1.3 El Materialismo Histórico**

Tanto en la didáctica de la Historia, como de las demás ciencias sociales, tiene un peso importante la inclusión del materialismo histórico, también conocido como socialismo científico o marxismo, esta última denominación es debido a su iniciador: el filósofo alemán Karl Marx. Esta corriente considera el concepto de “lucha de clases” y a las relaciones económicas como determinantes en el curso

de la Historia. Por eso mismo, en el caso del materialismo histórico, no bastaba con describir o interpretar la realidad o el mundo en sí, sino “de *transformarlo*” (Marx 1973, v. 1 p. 10 en cursivas en el original). Esta premisa significaba la base de la crítica del materialismo histórico hacia el contenido teórico de otras corrientes, tanto del pensamiento filosófico como del pensamiento historiográfico.

En el sentido didáctico, el materialismo histórico ha fomentado un desarrollo del pensamiento crítico, donde se pueda enseñar a los estudiantes a cuestionar la realidad y establecer propuestas de transformación, tanto política como económica y social. De esta manera, durante la segunda mitad del siglo XX, instituciones mexicanas como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fueron fundadas con una fuerte influencia de esta corriente filosófica e historiográfica. Pero tanto el materialismo histórico, como el positivismo tuvieron un mismo origen. Ambas corrientes recibieron la influencia del pensamiento cientificista y de la sociedad industrial del siglo XIX. Ello llevó a la búsqueda de leyes para comprender el devenir histórico. Asimismo, el positivismo y el materialismo histórico tuvieron un mismo fin: intentar llegar a un estado superior, totalizador, idealizado y quizás hasta perfecto para el ser humano y su organización social. En el caso del positivismo, el fin era llegar al Estado Positivo, donde todo pudiera ser explicado y demostrado mediante el método científico, sin dar cabida a las especulaciones, abstracciones o apelaciones de carácter metafísico. Por su parte, el materialismo histórico tuvo como fin llegar al comunismo, donde la propiedad privada, las clases sociales y hasta el Estado desaparecerían, proponiendo también una distribución equitativa de las riquezas. Esto también se ha entendido con el concepto de “dictadura del proletariado”. Las propuestas del materialismo histórico parecieron razonables para su época, pero en el lapso transcurrido desde el siglo XIX han surgido nuevas vicisitudes sociales, la principal sería la transición de un modelo industrial a uno postindustrial, así como de una notoria disminución de la clase obrera en las naciones de mayor desarrollo tecnológico.

Como otra crítica al materialismo histórico, o mejor dicho a quienes se adscriben a esta corriente, se puede mencionar el reduccionismo casi maniqueo de los procesos históricos, junto con sus interpretaciones. Pero este maniqueísmo ya no es como el de la historia tradicional, patriótica o de bronce de los buenos contra los malos, o los nacionalistas y patriotas contra los extraños o traidores. Las interpretaciones de quienes se incluyen en esta corriente han reducido el curso de la historia basándose en el concepto de la “lucha de clases” o de la pugna entre quienes tienen los medios de producción (hombres libres, señores feudales o burgueses vistos usualmente como los malos), contra quienes no tienen nada salvo su fuerza de trabajo y su prole (esclavos, siervos o proletarios devenidos en los buenos). Estos últimos al desarrollar su consciencia de clase realizan procesos revolucionarios. De esta misma crítica al materialismo histórico, se deriva el reduccionismo de toda actividad humana a la parte económica, el cual despoja a las actividades artísticas, culturales o espirituales de su cualidad humana. En términos de esta teoría, la cultura y sus manifestaciones solo forman parte de la superestructura originada en la estructura económica. Esta postura del materialismo histórico fue criticada por el historicista Croce: “La historia escrita según la llamada teoría del materialismo histórico nos da ejemplo de ello. Los hombres que nos muestra son antihumanos en la misma medida que la teoría ofensiva contra la plenitud y dignidad del espíritu.” (Croce 1979, p. 14).

La crítica de Croce también se asocia a otro reduccionismo del materialismo histórico: incluir a los sectores excluidos de los discursos historiográficos tradicionales (entendidos como grupos subalternos), como un propio sujeto histórico. Ciertamente, la Historia social se ha nutrido del pensamiento de Karl Marx y sus seguidores. Con ello también se ha reconocido la inclusión, participación y aportación de grupos sociales como parte de los procesos históricos. Pero esto mismo también despoja a las personas de su propia identidad personal, rediciéndolos al concepto de masa. De nueva cuenta, en una postura historicista como la de Ortega y Gasset (1979), se enfatiza la importancia de los individuos fuera del accionar de las masas. Los individuos con la virtud de separarse de las masas tienen la capacidad de darle forma a los cambios sociales,

económicos, culturales y científicos en la Historia. La crítica al concepto de hombre-masa de Ortega y Gasset coincidió con el surgimiento del fascismo italiano y del estalinismo soviético en la década de 1920. Ambas ideologías estaban basadas en la masificación de la población, el corporativismo y la limitación de libertades individuales. En ese sentido de crítica, incluso un educador como Paulo Freire (1978; 1987) expresa su postura contraria a la masificación del sistema educativo, porque ello ocasiona la alienación del individuo y obstaculiza su accionar como sujeto libre. En la didáctica de la Historia se debe trascender de estos elementos masificadores cuya presencia limita la realización personal, la búsqueda de objetivos y un proyecto de vida entre la población estudiantil. El estudiante se debe asumir como parte de la Historia, pero no se le debe acotar su existencia a formar parte de la masa, sino como un sujeto con la capacidad de pensar con autonomía.

#### **1.4 La Escuela Francesa**

Ya para el siglo XX la investigación histórica viró hacia nuevos horizontes. Así la teoría historiográfica se ha ido transformando para centrarse en otros derroteros o líneas de estudio, los cuales fueron incentivados por la investigación realizada en el siglo XX. Esta misma investigación buscó trascender los temas típicos de la Historia política, militar, diplomática y económica. Así surgió la llamada Escuela Francesa de los *Annales* o de los registros. El término se debe a la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, en donde un grupo de historiadores encabezados por Marc Bloch, Jacques Le Goff, Lucien Febvre y Fernand Braudel publicaban sus investigaciones. Con el tiempo, esta corriente historiográfica comenzó a trabajar en temas de historia social e historia cultural, llegando a proponer discursos para historiar cualquier aspecto de la vida humana. Pero antes de continuar con esta corriente, vale la pena hacer un paréntesis. Entre los círculos de historiadores no todos concuerdan en el uso del término Escuela Francesa de los *Annales*. Pero tanto el programa de estudio de la Dirección General de Bachillerato, como



algunos libros de texto utilizan esta expresión para referirse a esta corriente de pensamiento histórico (Menchaca y Martínez Ruiz 2010; Álvarez de la Peza y Escalante Fuentes 2011; Sánchez Córdova et. al. 2012).

La parte social de la Historia es una característica de la Escuela Francesa de los *Annales*. En ese sentido, esta escuela de representación histórica guarda similitudes con el marxismo “pero sin seguirlo en su concepción ideológica” (Florescano 2003, p. 28). Otra diferencia está en la relevancia del entorno cultural en los procesos históricos, sin avocarse demasiado en la parte económica o reducirlo todo a ese ámbito como sucede con las tesis del materialismo histórico. Por otro lado, los historiadores franceses recibieron la influencia de la teoría de la Historia económica del belga Henri Pirenne (1980), quien consideraba al devenir de las actividades económicas como puntos clave para entender la cultura e historia de una comunidad, región o continente.

Otro rasgo destacado de esta corriente es considerar la relevancia de la geografía, además de otras disciplinas auxiliares de la Historia para apoyar la investigación histórica. De acuerdo con la Escuela Francesa de los *Annales*, factores como el clima, el suelo, la orografía y los recursos naturales son determinantes para el desarrollo de la cultura, la economía y la organización social de un lugar. Por ello, estos elementos también determinan el devenir o la Historia de un pueblo, comarca, región, país, nación o conjunto de naciones. La misma cultura de un lugar determina los procesos de larga duración, los cuales representan los elementos aparentemente inalterables de la cultura colectiva durante siglos o incluso milenios. Este estudio también determina las coyunturas o procesos de corta duración, los cuales cambian constantemente a lo largo de la vida de una persona, mientras los procesos de mediana duración pueden ocurrir en un número más escaso de ocasiones en un periodo de vida.

Asimismo, la Escuela Francesa también ha tenido su propia historia, la cual se ha dividido en distintas etapas o generaciones. La primera etapa corresponde a la de sus fundadores: Marc Bloch y Lucien Febvre entre las décadas de 1920 y

1950, quienes incorporaron a su equipo de trabajo a economistas y sociólogos con el fin de darle a la investigación histórica un carácter interdisciplinario y multidisciplinario. Bloch murió fusilado durante la Segunda Guerra Mundial. La segunda generación fue encabezada por Braudel en las siguientes dos décadas, donde se amplió el contenido de la investigación histórica a temas culturales y regionales. La tercera generación abarcó hasta el final de la Guerra Fría y representó el desarrollo de la llamada Historia de las Mentalidades, donde se analiza el comportamiento de las colectividades humanas a través del tiempo con el apoyo de la investigación en materia psicológica. Al movimiento historiográfico de esta época se le denominó *Nouvelle Histoire* (Nueva Historia). La cuarta generación abarca desde la última década del siglo XX, retomando el aspecto económico y social. Dentro de los representantes de la Escuela Francesa de los Annales en el siglo XXI se destaca a Roger Chartier, cuyo tópico de estudio han sido los libros y su uso como objetos culturales a lo largo del tiempo (Menchaca y Martínez Ruíz 2010).

La investigación de la Historia social, la Historia cultural y la Historia de la vida cotidiana son otras líneas a destacar por parte de esta corriente historiográfica. Con la influencia de la Escuela Francesa siguieron otros temas de investigación, para ir más allá de la tradicional historia política, económica y militar. Incluso la historiografía sobre las formas de organización social, de la vida cotidiana, del entretenimiento, de los espectáculos, de los deportes, de las fiestas, de las enfermedades, de la indumentaria o de los objetos de uso diario llega a ser de mayor interés para el público en general, en contraste con la tradicional Historia política, la cual trata información referente a la vida de reyes, generales, emperadores, presidentes o el contenido de documentos oficiales o las crónicas sobre guerras u otros conflictos armados, así como el estudio de planes o tratados. Estos conceptos llegan a ser los lugares comunes cuando se pide a los estudiantes pensar en conceptos ligados al estudio de la Historia. Con clase de actividades se demuestra además la falta de contextualizar la enseñanza con la realidad de los estudiantes en el nivel medio superior.

## 1.5 El Estructuralismo

Dentro de las corrientes historiográficas del siglo XX también cobra importancia el estructuralismo, corriente representada por el suizo Ferdinand de Saussure en la segunda mitad del siglo XIX y el franco-belga Claude Levi-Strauss durante el siglo XX. Esta corriente está más ligada a la sociología, disciplina derivada a su vez del pensamiento positivista, donde se estudian los componentes culturales de las diversas colectividades humanas (o estructuras sociales) y su interacción mutua a lo largo de la Historia. Este mismo intercambio entre las estructuras de una comunidad es esencial para un funcionamiento óptimo. Aunque Adam Schaff (1976) establece su origen en Praga para después desarrollarse más en Francia con las ideas de Levi-Strauss, Michel Foucault, y Roland Barthes.

De esta manera, el estructuralismo analiza elementos como el lenguaje, las condiciones geográficas y climáticas, los componentes de la economía, la organización política y los tejidos sociales de una localidad, nación o conjunto de naciones. Aquí también guarda relevancia el lenguaje o los códigos comunicativos, los cuales también sufren modificaciones a lo largo del tiempo. Los cambios dentro de una estructura, afectan a las demás, teniendo como resultado nuevos procesos históricos. Asimismo, el estructuralismo ha sido influido por la Escuela Francesa de los *Annales* al considerar al clima, el suelo y la geografía de un lugar en su desarrollo histórico, así como los elementos coyunturales en los cambios de corta duración y de los componentes inalterables en los procesos de larga duración.

El estructuralismo también se ha llevado a la didáctica. Si la educación tiene el propósito de generar sociedades del conocimiento, entonces es menester de los recintos escolares el generar espacios de trabajo en conjunto entre distintos profesionistas. Un ejemplo de interacción social estructuralista está en la tendencia actual de la investigación educativa interdisciplinaria, en la cual grupos de profesionistas con formaciones diversas colaboran entre sí para llegar a un objetivo. De esta manera, en la elaboración de libros de texto no solo colaboran

los especialistas en el área disciplinar, también colaboran profesionistas en diseño para imágenes, mapas y portadas; especialistas en literatura para edición y corrección de estilo; pedagogos y psicólogos en la elaboración de actividades, apoyo o asesoría (Llanes Arenas 2012). Incluso hasta gente dedicada a la publicidad, ventas o administración de empresas participa en el trabajo de los libros de texto para la distribución de materiales.

En cierto sentido, el estructuralismo tomó elementos del positivismo y del materialismo histórico. La influencia positivista está en el hecho de priorizar su investigación hacia la sociología, disciplina surgida directamente de las tesis de Comte para las ciencias sociales. Por su parte, la influencia marxista está en priorizar también la parte de la interacción colectiva, para convertir a los grupos sociales en participantes de los procesos históricos. En esa misma tónica, el historiador británico Edward Hallet Carr, quien fue influido tanto por el historicismo como el materialismo histórico, mencionaba lo siguiente respecto a la vinculación disciplinar de la Historia con la Sociología, subrayando la importancia del constante devenir de los grupos humanos.

La sociología se ocupa de sociedades históricas cada una de las cuales es única y ha sido moldeada por antecedentes y condiciones históricos específicos (...) Si la sociología ha de convertirse en campo fructífero de estudio, tendrá que ocuparse como la historia, de la relación existente entre lo particular y lo general. Pero también debe hacerse dinámica, dejar de ser un estudio de la sociedad en reposo (porque tal sociedad no existe). Por lo demás, yo diría que cuanto más sociológica se haga la historia y cuanto más histórica se haga la sociología, tanto mejor para ambas. (Carr 1979, p. 89).

En cuanto a las críticas al estructuralismo, hacia mediados del siglo XX se llegó a ver a esta corriente como una simple moda dentro de las ciencias sociales como pudo ser el existencialismo surgido en esa misma época (Schaff 1976).

También se ha cuestionado la ambigüedad de los términos “estructura” y “sistema” para el estudio de las colectividades humanas en esta corriente de pensamiento. Aunque la propuesta de la interacción de estructuras para el funcionamiento de un sistema social ha influido a otras disciplinas aparte de la Historia, como la antropología, la sociología y la lingüística.

## **1.6 La Microhistoria**

Hacia la segunda mitad del siglo XX surgió otra propuesta novedosa dentro de la investigación histórica: la Microhistoria. Esta corriente a la vez se divide en dos líneas de investigación. Por un lado está la Microhistoria dedicada a indagar acerca de la vida de las personas alejadas de las élites gobernantes; es decir, de la gente común a lo largo de distintas épocas. Este tipo de investigación tuvo su origen en Italia hacia la década de 1970. Para la década siguiente, surgirían trabajos de historiadores estadounidenses dentro de esta corriente en el estudio de la Edad Moderna en Francia. Pero en el caso de México, la Microhistoria se ha caracterizado por el estudio de entornos geográficos a pequeña escala, teniendo trabajos incluso anteriores al de la Microhistoria italiana. En ese tenor, el historiador Luís González y González realizaría una de las primeras aportaciones a esta corriente historiográfica con la historia de su tierra natal: San José de Gracia Michoacán. El título de esa obra es *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*, el cual fue publicado por vez primera en 1968.

En este sentido, la Microhistoria regional, se basa en el estudio del terruño natal, el pueblo, el municipio o la parroquia; es decir, el entorno más próximo (González y González 1986). También puede haber discursos adscritos a la microhistoria en el pequeño entorno urbano al cual un individuo pertenece y se siente más identificado, como lo puede ser el barrio, la colonia, el distrito, la delegación o a veces hasta la propia calle con sus cambios históricos (Briones Vargas et. al. c.2012). Quienes se dedican a la Microhistoria también suelen ser historiadores aficionados, quienes sienten el deber moral por dar a conocer el

acontecer de su comunidad. Esta última corriente historiográfica tiene mayor potencial para fomentar entre los estudiantes la idea de asumirse como sujetos históricos, junto con el lugar donde viven y a las personas con quienes conviven.

La microhistoria es la menuda sabiduría que no sólo sirve a los sabios campanudos. Es principalmente auto-sapiencia popular con valor terapéutico, pues ayuda a la liberación de las minisociedades [sic], y a su cambio en un sentido de mejoría; proporciona viejas fórmulas de buen vivir a los moralistas; procura salud a los golpeados por el ajetreo y ha venido a ser recientemente sierva o ancila [sic] de las ciencias sistemáticas de la sociedad: destruye falsas generalizaciones y permite hacer generalizaciones válidas a los científicos sociales. (González y González, 1986 pp. 134-135).

Con respecto a la microhistoria italiana, uno de los principales paradigmas de esta corriente fue establecido con el libro *El queso y los gusanos* de Carlo Ginzburg (2000). La primera edición de esta obra fue en 1976 y estudió las actas inquisitoriales en contra de un molinero del noreste de Italia en el siglo XVI. En el ámbito de los historiadores, el trabajo de Ginzburg representó una revolución en la concepción de la disciplina historiográfica, porque de esta manera se demostraba la capacidad para reconstruir la vida de una persona común y corriente, quien no hizo aparentemente nada importante, de relevancia o histórico desde el punto de vista de la historiografía tradicional, salvo por el hecho de ser condenado por la inquisición por tener ideas muy propias y poco ortodoxas sobre el origen del mundo. Entre los académicos estadounidenses, la microhistoria tiene a representantes destacados con Natalie Zemon Davies (1984) y Robert Darnton (2015). Ambos historiadores estudiaron las vidas de la gente común en la Francia rural y urbana entre los siglos XVI y XVIII. Una característica de esta corriente es la búsqueda de indicios dentro del estudio de las fuentes documentales, para después encontrar más información con la capacidad de respaldar la elaboración

de textos historiográficos. De esta manera, se logrará el objetivo de rescatar del olvido a sus personajes estudiados.

Aunque la microhistoria también ha tenido a sus detractores. Si bien esta corriente historiográfica es relativamente reciente, porque sus orígenes se sitúan hacia la segunda mitad del siglo XX, ya no se le considera tanto una novedad entre los círculos de historiadores (Barriera 2002). Sin embargo, se reconoce un atraso entre el desarrollo de la investigación teórica y disciplinar desarrollada en las universidades, los institutos, los centros de estudios y las asociaciones con respecto a su llegada a las aulas en niveles preuniversitarios. Así la Microhistoria apenas se ha incorporado a la didáctica de la Historia y de las corrientes historiográficas en los programas de estudio de esta asignatura en el nivel medio superior. En esa misma tónica, otro campo de estudio historiográfico sin mucha conexión con la didáctica es la Historia de la vida cotidiana (Salazar Sotelo 2006).

De igual manera, la Microhistoria ha recibido críticas por la escasez de fuentes primarias con el objetivo de estudiar a todo grupo o estrato social cuya vida se mantuvo apartada de las clases en el poder. Las obras de Ginzburg, Zemon Davis y Darnton han tratado sobre gente común alejada de las clases gobernantes, pero sus personajes estudiados aún tenían ciertos privilegios, como ser propietarios de tierras o casas, así como de saber leer y escribir en tiempos cuando la gran mayoría de la población aun no tenía propiedades y era analfabeta. En el caso de la Microhistoria enfocada a los estudios regionales, muchas comunidades (especialmente rurales) carecieron de archivos hasta tiempos más recientes, por lo cual se dificulta aún más el querer rastrear su origen más remoto (Bloch 1979).

Aunque con el desarrollo constante de la educación, la comunicación y la información será más fácil conocer la vida de los individuos habitantes de los siglos XX y XXI para rescatarlos del olvido en el futuro. Incluso con ello se deduce la importancia de la comunicación escrita para dar fe y constancia de la historicidad de las personas, especialmente de aquellas quienes en apariencia no

hicieron algo considerado como histórico. Asimismo, si el desarrollo de la escritura significó el momento para trascender de la prehistoria a la Historia, entonces el fomento al desarrollo de esta habilidad contribuye también a hacer más histórica la existencia de los seres humanos. Esto da un motivo más para extender la habilidad de la comunicación escrita entre el alumnado, junto con el aprendizaje de los procesos históricos en el aula. Por eso mismo, la Microhistoria es parte fundamental de la teoría historiográfica aplicada al contexto educativo, porque con ella también se puede fomentar entre los estudiantes la idea de concebirse como sujetos históricos, además de su entorno más cercano y de las personas con quienes conviven.

### **1.7 Historiografía posmoderna o Metahistoria**

Como se mencionó anteriormente, el Positivismo y el Materialismo histórico planteaban llegar a un fin ideal, absoluto y total para la humanidad. Asimismo, las propuestas, tanto del Estado Positivo como el comunismo, tuvieron un origen común: la sociedad moderna, industrial y capitalista del siglo XIX, a pesar de tener una visión antagónica del modelo económico preponderante de su época: el capitalismo industrial. Del mismo modo, ambas corrientes fueron influenciadas por la concepción de la filosofía de la Historia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quien comparaba al propio entorno de su tiempo y lugar como el punto máximo de la civilización humana, es decir, la Europa germánica del siglo XIX (Löwith 1973). En cierta medida, la postura hegeliana está ligada a un problema común en la enseñanza, el aprendizaje y la difusión de la historia: el eurocentrismo. En otras palabras, los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad, habrían sido aquellos ocurridos en Europa, relegando así a las demás latitudes del planeta.

Sin embargo, la composición social, de la cual derivaron el Positivismo y el Materialismo Histórico se ha transformado. Ya desde la segunda mitad del siglo XX se ha hablado de sociedades posmodernas y postindustriales. En una



estructura posmoderna, llegar a un fin absoluto como propusieron en su momento el Positivismo y el Materialismo Histórico ya no parece ser viable, más aún cuando surgió el escepticismo en el progreso lineal planteado por el positivismo. Asimismo, los modelos políticos y económicos basados en los postulados teóricos del Materialismo Histórico fueron llevados a la práctica, para derivar en sistemas totalitarios, descontento popular y su posterior desaparición, tal como sucedió en los Estados de Europa del Este o adaptándose a la economía de mercado como en China.

Con el arribo de la posmodernidad, llegó también el escepticismo, la crítica y la subversión hacia las posturas ideológicas, las creencias, los modelos o convenciones sociales y el estatismo de las ideas en general. La investigación histórica no fue la excepción y la investigación condujo a una tendencia de duda, de postura escéptica y hasta de aceptar el desconocimiento absoluto de los acontecimientos pasados. Así surge la Historiografía posmoderna, también conocida como Metahistoria. El representante más notable de esta corriente de pensamiento histórico es el estadounidense Hyden White, cuya obra *Metahistoria*, publicada hacia la década de 1970 le da nombre a esta última teoría analizada en el presente capítulo.

De acuerdo con la historiografía posmoderna, todo discurso historiográfico tiene improntas, tanto de carácter literario como ideológico. De esta manera, toda investigación histórica no puede despegarse de algún grado de subjetividad. Aunque ya antes entre los teóricos adscritos al materialismo histórico se había señalado esta característica (Schaff 1980). Según White, una obra historiográfica es “una estructura verbal en forma de discurso de prosa narrativa que dice ser un modelo, o imagen, de estructuras y procesos pasados con el fin de *explicar lo que fueron representándolos*” (White 2005, p. 14 en cursivas en el original). En otras palabras, los textos sobre temas históricos son creaciones meramente literarias, producto de las circunstancias, posturas y formación académica de sus autores. Para ilustrar mejor esta propuesta, basta la siguiente cita de un libro de texto para Historia de México I en bachillerato refiriéndose a White.

Hayden White parece decirnos que la forma también es fondo (como dirían los políticos), el historiador es un artista que recrea en su imaginación una época y la muestra de su creatividad está en su narración; en ella -más de forma inconsciente que consciente – revela su postura frente a la vida y la historia, su verdadera intención. El significado del texto del historiador es posible encontrarlo en su forma narrativa, la explicación está en la trama (o argumento) ya se trate de comedia, tragedia, sátira o ironía (Álvarez de la Peza y Escalante Fuentes 2012, p. 34).

No obstante, eso no significa la negación absoluta de poder conocer los acontecimientos históricos, ni tampoco poder comprender sus causas y consecuencias para luego saber situarse y comprenderse en realidades ulteriores. La historiografía posmoderna, tal como el resto de las corrientes historiográficas estudiadas a manera de panorama general en el bachillerato, es rigurosa con el tratamiento de las fuentes de estudio, también se apega al método establecido desde el positivismo y pretende seguir rescatando la memoria de tiempos, individuos, objetos, comunidades y acontecimientos pasados para buscar así el entendimiento de las estructuras colectivas actuales. Por lo tanto, en el desarrollo de la historiografía y sus diversas corrientes existe una continuidad en cuanto a los métodos para analizar el devenir de la humanidad, junto con su reflexión para no ser únicamente la descripción de hechos pasados. Esto mismo marca la diferencia entre la Historia como disciplina del conocimiento y la simple crónica, la cual es meramente descriptiva sin tener siempre una revisión exhaustiva de las fuentes de consulta. De igual forma, la crónica no siempre busca explicar las razones de un acontecimiento histórico y su enlace con el presente.

Aunque a veces la didáctica tradicional de la Historia no siempre brinda espacio para la reflexión, el responderse acerca de las causas de los hechos humanos más importantes y la vinculación con el presente. En otras palabras, la enseñanza del pasado de la humanidad practicada en las aulas se limita a una crónica y no tanto a una Historia. Esta misma diferencia es similar al uso del

vocablo inglés *story* para referirse a una crónica o relato, sea real o ficticio. Por su parte, la palabra *History* se entiende como la ciencia social capaz de comprobar hechos mediante el estudio del pasado del hombre, construir nuevos conocimientos, reflexionar sobre los obstáculos coyunturales y llegar a proponer soluciones a los mismos aplicando la metodología de las ciencias sociales. Como en el idioma español no existe esa diferencia como en *History* (Historia como disciplina) y el término *story* (relato real o ficticio), se propone entonces usar la palabra “Historia” con mayúscula para referirse al campo del conocimiento cuyo objeto de estudio es el acontecer de la humanidad. En esa misma tónica, la palabra “historia” escrita con minúscula da a entender a las narraciones de ficción o a las anécdotas sucedidas en la realidad, pero sin una verificación exhaustiva de fuentes.

Para recapitular, las corrientes historiográficas expuestas aquí forman parte de la didáctica en bachillerato. Todas ellas aportaron para convertir a la Historia en ciencia con el fin de buscar verdades, difundir conocimientos y ampliar sus tópicos de estudio, así como ver en ellas atisbos para hacer ver a los estudiantes como sujetos históricos. Asimismo, el carácter científico tiende a la constante revisión para no caer en el estancamiento de los conocimientos, establecer nuevas conclusiones y proponer nuevas formas para estudiar el pasado de los seres humanos y su legado, junto con sus reinterpretaciones y revaloraciones continuas. Esto mismo servirá para superar el estatismo o anquilosamiento de los saberes impartidos en los recintos escolares.

## **Capítulo II: El Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) Plantel 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”**

El presente capítulo se avoca en la descripción del contexto en el cual se desarrolla la propuesta didáctica: el Centro de Estudios de Bachillerato, plantel 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”. Al momento de revisar bibliografía acerca del subsistema al cual pertenece este plantel, se encontraron únicamente dos tesis sobre el subsistema al cual pertenece esta escuela en la Ciudad de México. Pero ambos trabajos se enfocan al plantel 4/2 “Jesús Reyes Heróles” ubicado en la Delegación Álvaro Obregón, en la zona sur-poniente de la Ciudad de México (Jiménez Sánchez 2009; Ortega Martínez 2015). Asimismo, entre la revisión de bibliografía se encontró una tesis en psicología contextualizada en el CEB 4/1 (Valladolid Paredes 2010). Pero este trabajo trata más sobre el estudio de los adolescentes y su identificación con las llamadas tribus urbanas. No es necesariamente un trabajo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior.

Por esto mismo, se considera necesario desarrollar una investigación enfocada al plantel 4/1. Como se mencionó en la introducción, no hay trabajos específicos sobre la didáctica en este contexto educativo de nivel medio superior. Ciertamente el estado de la cuestión sobre la didáctica en el Centro de Estudios de Bachillerato es limitado. Aunque se rescata un trabajo sobre didáctica de la psicología en el plantel 4/1, donde se coincide en algunos puntos al respecto del perfil del alumnado, la adopción de competencias genéricas, disciplinares y docentes, así como de su elaboración en el Centro de Estudios Superiores en Educación (Angulo Borja 2014). Pero también la presente investigación establece un precedente en la generación de nuevos conocimientos, tanto en didáctica de las ciencias sociales, historiografía, como en didáctica de la Historia en el nivel medio superior.

## **2.1 Breve semblanza de la institución**

El Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) depende de la Dirección General del Bachillerato (DGB), la cual a su vez forma parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP). Al modelo de bachillerato de esta institución se le conoce como Bachillerato General, donde a diferencia del sistema de bachillerato técnico o tecnológico, no se otorgan cédulas profesionales a nivel técnico para integrarse al mercado laboral una vez finalizados los estudios en este nivel. Pero por otro lado, este subsistema de nivel medio superior se enfoca en una formación propedéutica para profundizar en estudios de nivel superior o universitario una vez cumplidos los créditos correspondientes al bachillerato general. Este esquema de bachillerato general cuenta a su vez con un aspecto tripartito: formativo, propedéutico y de formación para el trabajo.

Este subsistema de bachillerato fue fundado a partir del Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988. La creación de este subsistema surgió a partir del acuerdo presidencial del día 23 de marzo de 1984 (Zorrilla Alcalá 2008). El plantel donde se acota este proyecto, es decir, el CEB 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”, fue fundado en 1984 bajo el nombre de Centro de Bachillerato Pedagógico Número 1. En septiembre de ese año se abrió la primera convocatoria de ingreso mientras las inscripciones tuvieron lugar un mes después. Este plantel se encuentra en la calle de Maestro Rural número 57-A, en la colonia Un hogar para nosotros, perteneciente a la Delegación Miguel Hidalgo ubicada al poniente de la Ciudad de México. Después de la reforma política de 2016 la denominación de delegaciones en la capital mexicana cambiaría por el de alcaldías. Al comienzo de su historia, las clases en el Centro de Estudios de Bachillerato se tomaron en espacios prestados por la Benemérita Escuela Normal de Maestros, la cual se encuentra a un costado de las actuales instalaciones del CEB 4/1, cuya construcción comenzó hacia 1985.

El CEB, como parte de la Dirección General del Bachillerato comprende a los bachilleratos generales, cuyos recursos provienen del gobierno federal. Otras instituciones bajo este régimen son la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas, las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO), el sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y el sistema de Bachillerato Semiescolarizado (Zorrilla Alcalá, 2008). En un principio, el CEB llegó a ser pensado como una institución de formación inicial para alumnos con la intención de estudiar en la Escuela Normal de Maestros, de ahí el nombre de Bachillerato Pedagógico. Por este motivo surgió el conflicto de exigir pase directo a la propia Escuela Normal para sus egresados. Como consecuencia, el nombre de la institución fue cambiado a Centro de Estudios de Bachillerato Pedagógico No.1. Es importante señalar la creación de este subsistema como una respuesta al cambio estructural de la Escuela Normal, la cual comenzaría a impartir una formación de nivel licenciatura. De esta manera, el Centro de Bachillerato Pedagógico sirvió para mitigar las protestas de la ampliación de años de estudio para ingresar a las escuelas de formación normalista.

La denominación actual de Centros de Estudios de Bachillerato fue adoptada en 1991 a partir del acuerdo secretarial 159. Este cambio coincidió con la reforma conocida como Plan para la Modernización Educativa, la cual fue aplicada durante el periodo sexenal de 1988 a 1994. El renombramiento también sucedió porque no todos los egresados solicitaban su ingreso a las Escuelas Normales. Por ello se buscó ofrecer a los alumnos una formación general. Dentro de esta reestructuración del plan de estudios, se comenzaron a ofrecer cursos de capacitación como la opción de formación en auxiliar educativo en el campo de la intervención desde el tercer semestre hasta el sexto y último semestre. Asimismo se agregaron las capacitaciones en contabilidad e informática. Al terminar los créditos los estudiantes reciben un diploma de la capacitación cursada. Aunque esta acreditación no equivale a una cédula de nivel técnico como en otros subsistemas de bachillerato, simplemente brinda al alumno herramientas y nociones básicas hacia el mundo laboral, pero sin la intención de buscar su

incorporación inmediata al mercado de trabajo una vez finalizados los estudios de nivel medio superior, sino de poder continuar con los estudios de nivel superior.

En el año 2008 se estableció la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual estableció el enfoque basado en competencias. Por este motivo, el subsistema de bachillerato al cual pertenece el Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 formó parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, aplicada a partir del acuerdo secretarial 442 y por ello se creó el Sistema Nacional de Bachillerato. Posteriormente, con el acuerdo número 444 se estableció el enfoque basado en competencias, las cuales se dividen en dos tipos: disciplinares y genéricas. Las competencias disciplinares representan los conocimientos, habilidades y destrezas mínimas para cada área del bachillerato (matemáticas, lengua y comunicación, ciencias experimentales y ciencias sociales). Por su parte, las competencias genéricas son aquellas comunes a los egresados del bachillerato, con las habilidades y destrezas a desempeñar en cualquier ámbito, así como de participar, influir y promover cambios en el entorno donde viven. Asimismo, se incluyen las competencias profesionales, cuya adquisición significa los elementos fundamentales para el trabajo mediante la calificación de un nivel técnico, con lo cual el alumno puede adquirir conocimientos para incorporarse al mercado laboral al finalizar el bachillerato.

Continuando con las políticas educativas, también en 2008 se dio a conocer el acuerdo número 447 por el cual se establecen las competencias docentes. Estas competencias representan las cualidades éticas, académicas, profesionales y sociales del personal docente en las escuelas públicas. Entre las competencias docentes se destaca la necesidad de la formación y actualización profesional de manera constante, el dominio de saberes para facilitar el aprendizaje significativo, favorecer ambientes de aprendizaje óptimos, fomentar el autoconocimiento de los alumnos, así como participar en proyectos educativos en beneficio de la comunidad. Estos elementos tienen un antecedente en las competencias para enseñar planteadas por Philippe Perrenoud (2004). En ese sentido, si el objetivo es formar alumnos competentes, entonces por lógica, es menester de las

instituciones educativas el tener un profesorado con un notable desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos en materia docente; es decir, con un conjunto de competencias (Pimienta 2012). Del mismo modo, esta clase de destrezas han sido designadas desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde el docente debe ser capaz de tener un pensamiento crítico y fomentarlo entre su alumnado con el manejo adecuado de la información, diseñar estrategias para resolver problemas de su contexto y trabajar de manera interdisciplinar con sus colegas profesores (Meza Díaz, 2016).

En otras palabras, el currículo del Centro de Estudios de Bachillerato está influido por la tendencia actual de desarrollar habilidades para la vida, aunque sin descuidar los conocimientos básicos en cada una de las áreas de estudios. De la misma manera, se espera la formación de personal docente competente. Esta estructura curricular basada en adquisición de competencias atiende a las necesidades del mundo globalizado. Las habilidades, destrezas y conocimientos aplicados y contextualizados guardan relación con los tres paradigmas descritos por Román Pérez y Díez López (2000), es decir, paradigma conductual, cognitivo y sociocultural. Tal inclusión está más ligada a los dos últimos paradigmas, al considerar las circunstancias individuales y colectivas para partir del esquema de enseñanza, junto con el fomento al aprendizaje significativo mediante la relación de conocimientos con el entorno en el cual los estudiantes están inmersos. En lo referente a la didáctica de la Historia, dentro de la coyuntura temporal de la globalización resulta muy importante el conocimiento de la cultura, la composición social, el pasado y el presente de las diversas colectividades del mundo. Con respecto al desarrollo de habilidades o de competencias genéricas, esto significa la comprensión de otras formas de organización social, así como el fomento del diálogo intercultural para promover el intercambio de ideas, la comprensión, el respeto y la paz entre comunidades diversas, tanto en México como en el resto del mundo.



En lo referente a las competencias docentes, la reforma educativa de 2013 estableció la creación del Servicio Profesional Docente a través del acuerdo número 712. Con ello se establece el ingreso, permanencia y promoción a los cargos docentes en escuelas públicas por medio de evaluaciones. Las evaluaciones son efectuadas por organismos autónomos como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Estas instituciones, junto con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Dirección General del Bachillerato (DGB) han sido las encargadas de establecer las políticas educativas en el ambiente escolar a analizar.

En el año 2014 los planteles del Centro de Estudios de Bachillerato se incorporaron al proceso de selección para el Servicio Profesional Docente. Esto mismo fue resultado de la reforma educativa aplicada un año antes. De esta manera, quienes quieran ingresar como docentes, tanto en el nivel básico como el nivel medio superior, deben presentar una serie de pruebas para demostrar sus capacidades y aptitudes para ser docentes en las escuelas públicas. Dichas pruebas abarcan tanto el conocimiento disciplinar de la asignatura a impartir (por ejemplo literatura, matemáticas, lengua adicional al español, psicología, humanidades [entiéndase filosofía y sus ramas de estudio], Historia, biología, física, química, entre otras); así como de habilidades docentes (elaboración de secuencias didácticas, conocimiento de las políticas educativas, desarrollo de las competencias comunicativas, aplicación de la transversalidad en la enseñanza, aplicar diversos criterios de evaluación, responder preguntas basadas en casos o situaciones en el aula, entre otra clase de reactivos).

La descripción de los párrafos anteriores obedece a la organización curricular en el nivel macro: es decir, de la operación de programas de estudio, análisis de curso, planeación institucional para la elaboración de objetivos y habilidades a cumplir. Por otro lado, la ejecución y adaptación de los objetivos en clase desde el aula corresponde al nivel micro del currículo (Posner 2005). Una intervención didáctica efectiva considera ambas dimensiones dentro de cualquier

contexto escolar a analizar. Así el nivel micro del currículo se refleja en el propio trabajo desde las aulas, considerando la adaptación de los ambientes de aprendizaje por parte del docente y los contextos en donde realiza su quehacer. Es justamente desde esta dimensión en donde se labora para realizar la investigación en didáctica de la Historia, con el fin de promover un cambio conceptual y actitudinal entre los estudiantes del contexto educativo en donde se desarrolla el proyecto: el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB), plantel 4/1. Recalcando lo expresado en la introducción, el propio involucramiento con los alumnos en este ambiente escolar le da el carácter de enfoque cualitativo a la presente investigación.

## **2.2 Características de la institución**

El Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”, tiene su estructura académica dividida en diversas áreas, las cuales trabajan en cubículos o jefaturas con sus respectivos coordinadores de área. Las áreas son lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales, orientación y área histórico-social. También se puede enumerar a las áreas de orientación educativa, al de apoyo psicológico y al de actividades paraescolares, esta última comprende a las actividades vinculadas con las disciplinas de educación artística y deportiva. La infraestructura del plantel comprende tres edificios para aulas, donde se encuentran también dos laboratorios para la enseñanza de las ciencias naturales y dos laboratorios de informática, así como salones para artes plásticas y teatro, además de sanitarios. Existe otro edificio para las oficinas administrativas en donde se encuentran la dirección, la subdirección, el área de control escolar, la biblioteca, las jefaturas de área y la sala de profesores. En cuanto a instalaciones deportivas, el CEB 4/1 cuenta con una cancha para la práctica del fútbol rápido y dos para basquetbol. El espacio destinado al taller de música se encuentra entre el edificio administrativo y otro de aulas.

Ciertamente, el Centro de Estudios de Bachillerato es una institución poco conocida entre la oferta de escuelas públicas de nivel medio superior en la Ciudad de México. En el caso del plantel analizado, a veces algunas personas la llegan a confundir con el Colegio de Bachilleres, el cual fue fundado en 1973. De hecho, en la zona donde se ubica el CEB 4/1 se le llega a conocer al plantel como “el Bachilleres”. Inclusive algunos alumnos han llegado a entregar trabajos nombrando a la escuela como “Centro de Estudios de Bachilleres”. Pero las dos instituciones representan a dos subsistemas de bachillerato distintos, además de diferenciarse en sus planes de estudios, estatutos, infraestructura y años de fundación. Por poner un ejemplo, en el Colegio de Bachilleres se imparte únicamente Historia de México durante los dos primeros semestres, pero su plan de estudios no incluye la asignatura de Historia Universal. Asimismo, en este subsistema existe la clase de Estructura Socioeconómica de México impartida en dos semestres. En contraste, en el Centro de Estudios de Bachillerato se impartía Historia de México durante el segundo y tercer semestre del plan de estudios hasta 2017. Continuando con las divergencias, la asignatura de Estructura Socioeconómica de México se cursa únicamente durante un semestre del plan de estudios del CEB, para luego estudiar la asignatura de Historia Universal Contemporánea al semestre siguiente. También entre la gente de la zona se llega a confundir al CEB con otra escuela pública cercana de nivel secundaria llamada “Moisés Sáenz”, ubicada en la colonia Santa María la Ribera.

Otra diferencia importante entre el CEB y el Colegio de Bachilleres es el uso de uniforme. En el CEB es obligatoria la vestimenta institucional, la cual consta de suéter o chaleco azul marino, camisa de cuello polo blanca con pantalón o falda color gris Oxford, además de exigir zapatos negros. También existe el uniforme de deportes conformado por chamarra y pantalón de pants azul, camiseta blanca y calzado deportivo blanco. Por el contrario, en el Colegio de Bachilleres los alumnos pueden llevar la indumentaria de su preferencia, por lo menos en los planteles de la Ciudad de México, porque en otras entidades de la república mexicana los alumnos de los Colegios de Bachilleres sí llevan uniforme. En el caso de los Centros de Estudios de Bachillerato el uniforme es obligatorio para los

planteles de todo el país. En la capital existen dos planteles del subsistema analizado y se contabilizaban un total de treintaiocho en veintitrés entidades de la República para 2014. Para 2017 el número de planteles ascendió a 42. Asimismo, por el hecho de seguir usando uniforme, también se suele confundir a los alumnos de este subsistema con los de otras escuelas públicas de nivel medio superior donde se exige indumentaria institucional, principalmente en los subsistemas de formación técnica y tecnológica como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

El Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 “Moisés Sáenz Garza”, también guarda características compartidas con las escuelas de nivel secundaria. Además del uniforme, se hace uso de chicharras para marcar la hora de entrada, los cambios de hora y la salida para turnos matutino y vespertino. También se disponen de veinte minutos diarios para receso, lo cual no es común en otros subsistemas de bachillerato en la capital mexicana. Los recesos se tomaron debido a la dificultad de cambiar de manera inmediata el receso acostumbrado por los alumnos desde primaria y secundaria, además porque varios alumnos llegan a la escuela sin desayunar. Sin embargo en 2016 se suprimió el receso. El objetivo de este cambio fue para aprovechar el tiempo efectivo de clase de cincuenta minutos por hora o cien minutos por sesión de dos horas. Los diez o veinte minutos de sobra serían utilizados para recesos entre cada clase. Pero en 2017 el receso fue reestablecido.

A diferencia de otros subsistemas del nivel medio superior, el Centro de Estudios de Bachillerato sigue retomando elementos culturales y de integración característicos de la educación básica tradicional en México. Por ejemplo, se realizan ceremonias cívicas y también se cuenta con la presencia de una escolta, además del ya mencionado uso de uniformes. Aunque en esta escuela ya no se realizan ceremonias cívicas cada semana como sucede en las escuelas primarias o secundarias, sino en ocasiones especiales (apertura de cursos, conmemoración

del aniversario de la independencia, día de la bandera, aniversario de la escuela, cierre del ciclo escolar, por mencionar algunos ejemplos).

Con esta pequeña descripción, se deduce a la estructura cultural e institucional del Centro de Estudios de Bachillerato como una ejemplificación educativa de la sociedad industrial, principalmente por el uso de timbres, uniformes y control de accesos. Este esquema fue adaptado para el sistema de educación pública, laica, gratuita y obligatoria durante el siglo XX. La escuela sería así un modelo a escala del ideal de una sociedad de tipo industrial, donde los alumnos serían instruidos con miras a ser trabajadores eficientes (Hargreaves, 2005). Asimismo, la escuela moderna habría de ser un lugar para adaptar a los niños y jóvenes al mundo adulto mediante actividades, formas de organizarse, de convivir y simular situaciones para aplicarse en entornos cotidianos a futuro (Plá, 2005).

No obstante, el modelo educativo, del cual el CEB es un ejemplo, se encuentra en crisis. No tanto por su estructura o cultura organizacional en sí, sino por la influencia de los factores externos dentro de la coyuntura histórica actual, los cuales afectan a la cultura escolar. La crisis consiste en el cambio de la modernidad a la posmodernidad, así como de la era industrial a la postindustrial. Las sociedades industriales de antaño se han vuelto postindustriales, porque las fábricas o trabajos presenciales se han transformado gradualmente. En la actualidad existen trabajos y escuelas con estudios a distancia o a modalidad virtual gracias a los avances tecnológicos. Del mismo modo, la modernidad industrial pugnaba por la homologación o la uniformidad. La posmodernidad busca la inclusión y la diversidad de las colectividades. De acuerdo con el escritor estadounidense Alvin Toffler (1980) a partir de las últimas décadas del siglo XX se ha pasado de la era de “la segunda ola” (era industrial) a la era de “la tercera ola” (era espacial, digital, electrónica o de la información). Estos términos, tan comunes hacia la segunda década del siglo XXI, ya se vislumbraban desde el último cuarto de la centuria anterior y sus orígenes se remontan a los años posteriores a la

Segunda Guerra Mundial, es decir, a mediados del siglo XX. En el capítulo referente a los estudiantes y a su tiempo histórico se profundiza sobre este tema.

En el aprendizaje escolar, los modelos de enseñanza-aprendizaje suelen tener como base al paradigma del procesamiento humano de la información, el cual consiste en obtener datos y retenerlos. A su vez, esta manera de aprender se considera representativa de la era industrial (Salmador Sánchez, 2004). En la era de la información la obtención de conocimiento se basa en la experiencia situada del individuo. En otras palabras, ya no se basa únicamente en la enseñanza sino el aprendizaje, el cual se debe adaptar a diversas circunstancias mediante una “certeza situada”. (Hargreaves, 2005). Del mismo modo, los problemas de la educación se atienden de manera exitosa desde sus propios contextos, cultura o estructura organizacional (Gairín Sallán. 2011). Esta misma certeza situada se vincula con el enfoque basado en competencias adoptado por el Centro de Estudios de Bachillerato.

### **2.3 El Plan de Estudios**

Al momento de realizar esta investigación el Plan de Estudios sufrió una modificación para el ciclo escolar 2017-2018. Dicho cambio se realizó de manera directa en el área académica histórico-social. A partir de agosto de 2017, la asignatura de Metodología de la Investigación se cambió del sexto semestre al primer semestre, recorriendo así el mapa curricular del área académica. Este cambio se realizó con el fin de fomentar entre el alumnado el saber citar o referir fuentes de información, elaborar fichas bibliográficas y de trabajo, establecer hipótesis, realizar protocolos de investigación, saber hacer investigaciones con rigor científico y establecer conclusiones desde el primer semestre del bachillerato. Por ello, con el cambio al plan de estudios, se recorrió la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales del primer semestre al segundo. De la misma forma, los cursos de Historia de México I y II se recorrieron para tercer y cuarto semestre. Finalmente en el quinto y sexto semestre los alumnos cursarán las

asignaturas de Estructura Socioeconómica de México e Historia Universal Contemporánea. Para efectos de este trabajo, la práctica docente se realizó con respecto al plan de estudios de los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017; es decir, antes de la reforma realizada. Aunque los alumnos de tercer y quinto semestre en el curso 2017-2018 siguieron llevando las asignaturas del plan anterior.

Hasta el ciclo escolar 2016-2017, el plan de estudios del Centro de Estudios de Bachillerato se cursó en tres años, el cual se divide su vez en seis semestres. En los primeros dos semestres se llevó un tronco común conformado por asignaturas de Taller de Lectura y Redacción, Matemáticas, Ética y Valores, Lengua adicional al español e Informática. Para el caso del área Histórico-Social, en el primer semestre se cursó la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales. Para el segundo y tercer semestre se cursaron las asignaturas de Historia de México I y II. Al semestre siguiente se llevó el curso de Estructura Socioeconómica de México, para luego en el quinto semestre cursar la asignatura de Historia Universal Contemporánea. Ya por último, durante el sexto semestre se impartió la asignatura de Metodología de la Investigación, en donde se enseñan los pasos a seguir para elaborar un proyecto de investigación con sus protocolos correspondientes, así como la formulación objetivos, hipótesis, estados de la cuestión, enfoques de investigación, elaboración de instrumentos para recabar datos en investigación, así como la obtención de resultados y la argumentación de conclusiones.

Asimismo, el plan de estudios en el CEB 4/1 se divide en tres áreas formativas o de capacitación a partir del tercer semestre. Estas tres capacitaciones son informática, contabilidad y auxiliar educativo en el campo de la intervención. Cada una de estas capacitaciones lleva una serie de asignaturas propias de cada área, además de las asignaturas obligatorias o de tronco común. En el caso de contabilidad, se llevan cursos de registro contable, pólizas, estados financieros, crédito, cobranzas, administración, entre otras asignaturas. Para el área de informática, existen asignaturas relacionadas con la operación del equipo de

cómputo, uso de software, hojas de cálculo y diseño en computadora. Por su parte, en el área de auxiliar educativo se estudia el sistema educativo nacional, se ven diseños de intervención en el aula, aplicación de metodología de la investigación y realización de intervenciones educativas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Estas áreas brindan conocimientos para una eventual formación en carreras relacionadas con la informática, la contabilidad y el ámbito educativo respectivamente.

Como se señaló anteriormente, en las áreas de capacitación no se otorgan cédulas profesionales de nivel técnico como sucede en otros subsistemas correspondientes al mismo nivel de estudios. No obstante, las opciones de capacitación dan un sentido propedéutico al nivel bachillerato con miras a fortalecer las bases para los estudios de educación superior. De la misma manera, la formación escolar del bachillerato resulta fundamental como parte de una etapa de transición biológica, psicológica, emocional y social entre el estudiantado, el cual pasa de la niñez a la edad adulta entre los años de secundaria y bachillerato. Esto también ha significado un proceso de transformación constante, con la aplicación de reformas para establecer mejoras y mayor calidad en este nivel de estudios:

La importancia que reviste la Educación Media Superior radica en que ésta sirve de puente entre educación básica y educación superior, que hablando en términos económicos podemos decir que es la transición entre personas económicamente dependientes a personas económicamente productivas. Ante tal visión el sistema educativo federal pretende llevar a este nivel educativo a nuevos escenarios sociales que le permitan su crecimiento y transformación. (Meza Díaz, 2016. p. 6).

Como un complemento al plan de estudios de la institución, en cada semestre los alumnos llevan actividades de tipo paraescolar. Estas actividades toman entre dos y cuatro horas por semana dependiendo del semestre. En el



primer, segundo y quinto semestre se llevan cuatro horas; en el tercer y sexto semestre se llevan tres horas y en cuarto semestre dos horas. El contenido de las actividades paraescolares se enfoca sobre todo en asignaturas de carácter artístico como lo son la música, el teatro, la danza y las artes plásticas. También se ha implementado una actividad paraescolar de Cruz Roja para aprender sobre primeros auxilios. Del mismo modo, en cada semestre se cursa la asignatura de Orientación Educativa durante dos horas a la semana. Esta asignatura no tiene créditos, pero es de carácter obligatorio para obtener el certificado de nivel bachillerato.

#### **2.4 Los cursos de Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato**

En cuanto a la didáctica de la Historia, esta disciplina se encuentra ubicada en el área académica de las ciencias sociales. En el caso del plantel 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”, al área se le denomina Histórico-Social. El plan de estudios de la institución cuenta con tres cursos de Historia: de los cuales, dos son de Historia de México en el segundo y tercer semestre, así como un curso de Historia Universal Contemporánea en el quinto semestre. Dentro del mapa curricular de la institución, cada curso de Historia tiene asignadas un total de 48 horas por semestre, así como seis créditos de un total de 186 en el mapa curricular del bachillerato general.

El curso de Historia de México I está conformado por siete bloques, de los cuales, el primer bloque está dedicado a los conceptos teóricos de Historia, historiografía, fuentes de estudio para la Historia, etapas para la división de la Historia y las ciencias auxiliares de la disciplina. De estos elementos se expondrá más a detalle en el siguiente capítulo. Por su parte, el segundo bloque se enfoque a las escuelas de interpretación histórica o corrientes historiográficas, junto con sus representantes (Positivismo, Materialismo Histórico, Historicismo, Escuela Francesa de los *Annales*, Estructuralismo, Microhistoria y hasta la Historiografía Posmoderna o Metahistoria).

Después de esta introducción teórica, en el tercer bloque se estudia el poblamiento del continente americano, comenzando con una breve descripción de la evolución humana y algunos de los ancestros evolutivos del hombre. Las teorías científicas y no científicas sobre el origen del hombre en el continente americano también se describen. En el siguiente bloque se exponen las civilizaciones prehispánicas con las diferentes áreas geográficas: Oasisamérica, Aridoamérica y Mesoamérica. A pesar de hacer mención de algunas culturas de las dos primeras áreas geográficas, el contenido del bloque dedica más información a las culturas mesoamericanas, con sus características, ubicación semejanzas, diferencias y en un orden cronológico comenzando con la civilización olmeca y finalizando con la civilización mexicana.

El quinto bloque es dedicado a la conquista española de México-Tenochtitlán, señalando antes los antecedentes históricos en Europa entendidos como causas externas para este proceso histórico (el Renacimiento, la búsqueda de nuevas rutas comerciales y la llegada de europeos a islas del continente americano a partir del año 1492, además de la Reforma Protestante y la Contrarreforma como una causa para comprender la evangelización en los territorios españoles en el continente americano). El sexto bloque analiza la situación política, económica, social y cultural durante el virreinato de la Nueva España. En cierto sentido, el estudio de estas estructuras ha determinado el comportamiento de la sociedad mexicana hasta tiempos posteriores. Finalmente, el séptimo bloque se enfoca al proceso de independencia de México, señalando causas externas (la Ilustración, la Independencia de los Estados Unidos de América, la Revolución Francesa y la invasión napoleónica a España) e internas (el descontento de la población criolla, la desigualdad social y las primeras conspiraciones hacia 1808). Luego se analiza el proceso de independencia de 1810 a 1821 en sus fases de iniciación, organización, resistencia y consumación para establecer un nuevo modelo de gobierno independiente.

El segundo curso de Historia de México abarca desde la consumación de la independencia en 1821 hasta la actualidad. El primer bloque del curso es a su vez

el más corto, en el cual se exponen los proyectos de nación imperial, monárquico, republicano centralista y republicano federal, junto con las logias masónicas involucradas en las ideologías de la época. El segundo bloque es mucho más extenso y expone el conflicto entre el proyecto centralista y federalista, devenido en conservador y liberal respectivamente. Además de revisar los procesos de intervenciones extranjeras hasta el triunfo del proyecto liberal y la república restaurada.

El periodo conocido como Porfiriato corresponde al tercer bloque. A diferencia de los bloques anteriores, en la época porfiriana se detallan más los tópicos culturales y sociales, también para entenderlos como causa para el estallido de la Revolución de 1910, sin dejar a un lado la composición política del régimen encabezado por Porfirio Díaz. El proceso histórico de la Revolución Mexicana corresponde a la cuarta unidad del programa, destacando las diferencias entre los grupos revolucionarios y las luchas de facciones hasta la promulgación de la Constitución Política de 1917. Después el sexto bloque analiza la situación del periodo posrevolucionario, como los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, junto con el periodo conocido como Maximato. También se estudian los movimientos armados de esos años como las rebeliones delahuertista, escobarista, además de la guerra cristera. Este bloque de estudios finaliza con el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940.

Los últimos dos bloques analizan los procesos políticos, económicos y sociales de la nación mexicana de 1940 a 1970 y de 1970 a los años más recientes respectivamente. Esta división también coincide con las épocas del llamado milagro mexicano y desarrollo estabilizador, para contrastarlas con las crisis económicas, devaluaciones, inflaciones, pérdidas materiales y problemas sociales ocurridos desde la década de 1970. De esta manera, en este último bloque se vislumbran los problemas del México de finales del siglo XX y comienzos del XXI para plantear soluciones. Estos mismos contenidos se retomarán y se analizarán con mayor profundidad durante el semestre siguiente,

cuando los alumnos estén cursando la asignatura de Estructura Socioeconómica de México.

Hasta 2017 los alumnos tomaron el curso de Historia Universal Contemporánea, el cual abarca desde el siglo XIX hasta la actualidad. Con el ajuste al plan de estudios la asignatura pasa a sexto semestre. Este curso está dividido en cinco bloques. El temario comienza con los conceptos de colonialismo e imperialismo, además de entender estos dos términos como causa para el estallido de la Primera Guerra Mundial. Aunque antes se sugiere retomar conceptos teóricos como Historia e historiografía, ciencias auxiliares de la Historia y las Edades para la división de esta disciplina. También se recomienda dar un panorama general de las Revoluciones modernas y el surgimiento de los Estados nacionales para comprender mejor el imperialismo y las guerras de los siglos XIX y XX. En el segundo bloque se analizan los regímenes totalitarios de la primera mitad del siglo XX (estalinismo, fascismo, nazismo, franquismo y militarismo japonés). El tercer bloque incluye la crisis económica originada en 1929 y la Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945, incluyendo sus causas, frentes principales, desenlace y consecuencias en el rumbo geopolítico para los siguientes decenios.

El cuarto bloque toca el tema de la Guerra Fría entre 1945 y 1991, enfatizando los conflictos derivados de este proceso como fueron las Guerras de Corea y Vietnam, la invasión soviética a Afganistán, la descolonización de Asia y África, las dictaduras en América Latina, la Revolución Cubana y las carreras armamentista y espacial entre los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Por último, el quinto bloque se centra en los procesos actuales desde 1991 con la desintegración del bloque socialista en Europa del este, la guerra en Yugoslavia, los problemas políticos, económicos, sociales, culturales y hasta ecológicos de la actualidad, así como el acelerado desarrollo de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones desde entonces junto con sus ventajas, desventajas y aplicaciones en la vida cotidiana.

Los temas vistos al final de los cursos, tanto de Historia de México II, como de Historia Universal Contemporánea sirven como punto de partida para contextualizar la situación de los estudiantes mexicanos de bachillerato a comienzos del siglo XXI. Esto mismo será el aspecto a detallar en el cuarto capítulo. Mientras tanto, en el capítulo siguiente se explican las maneras en las cuales se hace la historia (a través de las fuentes, su análisis e interpretación) y como esta se aprende en el Centro de Estudios de Bachillerato. Esto mismo sirve para acercar a los estudiantes de este nivel de estudios al quehacer de los historiadores, quienes no únicamente se dedican a narrar los hechos pasados (lo cual reduciría el estudio de la Historia a una simple crónica muchas veces descontextualizada del presente), sino a interpretarlos, buscar sus fuentes para su estudio, analizar y validar estas mismas fuentes y explicar porque acontecen los procesos históricos, junto con sus causas y consecuencias.

## **2.5 Concepción de la Historia entre los alumnos del CEB 4/1 de acuerdo a sus conocimientos previos**

En una investigación anterior se analizaron los conocimientos previos en Historia entre el alumnado de otra institución pública de nivel bachillerato: el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (Flamenco Bacilio, 2014). En esta primera institución analizada, se pudo comprobar como varios alumnos cursaban en ese subsistema de bachillerato porque no habían encontrado cabida en otras escuelas públicas de nivel medio superior. Si una cantidad considerable de alumnos no quedó en las opciones de bachillerato de su preferencia se debe a un bajo puntaje en el examen de admisión al bachillerato, el cual también se presuponen problemas en la comunicación oral y escrita, limitaciones en la habilidad matemática, así como un menor nivel de abstracción. Este último elemento es fundamental para el aprendizaje y la construcción del conocimiento de la Historia entre el alumnado (Palacios Ada 2013).

Esta misma clase de falencias se han podido constatar en actividades de carácter diagnóstico realizadas con los alumnos del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza". En dichas actividades se busca explorar los conocimientos previos de los alumnos y su concepción de la Historia. Por ejemplo, en evaluaciones diagnósticas aplicadas al comienzo de los cursos se ha planteado la pregunta inicial "¿Qué es Historia?". En muchos casos, las alumnas y los alumnos suelen referirse a la Historia como la ciencia, disciplina o actividad de estudiar únicamente el pasado. Otros hicieron mención de la Historia como aquello encargado de estudiar "los hechos importantes" o de manera más redundante "los hechos históricos" pero sin profundizar en el concepto, rasgos o características de un hecho importante o histórico en sí. Es importante retomar estos conceptos, porque los alumnos de bachillerato ya habrían tenido conocimientos previos sobre la Historia durante sus estudios de primaria y secundaria.

Pensar en la Historia como pasado no es erróneo. Pero esta misma idea resulta incompleta por dos razones. La primera, porque además de la Historia existen otros campos del conocimiento encargados de estudiar el pasado, aunque de otras formas. Por ejemplo, la astronomía estudia el pasado del universo al analizar cuerpos celestes ubicados a años luz de distancia. La paleontología estudia el pasado a través de los restos fósiles de plantas y animales cuya extinción también pudo ocurrir hace miles o millones de años. Por su parte, la geología estudia el pasado de La Tierra junto con el movimiento de las placas tectónicas y los continentes a lo largo de millones de años. La vulcanología también estudia el pasado a través de la actividad volcánica a lo largo de la existencia de la Tierra. Sin embargo, de acuerdo con Marc Bloch, de la Escuela Francesa de los *Annales* o de los registros "Esa historia no pertenece a la historia de los historiadores." (Bloch 1979, p. 23). La Historia como disciplina de enseñanza en las escuelas se refiere al pasado de los seres humanos, sus acciones y su legado. La segunda razón, refiere al hecho de ver a la Historia no solo como pasado, sino también como presente, tal como se mencionó en el primer capítulo sobre las corrientes historiográficas. La Historia es una disciplina

de diálogo continuo entre los tiempos pasados con respecto a los tiempos ulteriores donde se conocen, analizan, interpretan y se realizan discursos historiográficos.

Incluso la concepción de la Historia puede variar mucho entre alumnos de distintas instituciones de nivel bachillerato, porque la estructura organizacional o el trabajo en el aula es distinto entre las diferentes escuelas de este nivel de estudios. Por poner un ejemplo, en un trabajo comparativo se analizaron ideas de la Historia entre el alumnado de tres subsistemas de bachillerato (Plá 2013). Por un lado, estaba la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y por otro estaban el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF). La primera institución fue fundada bajo los preceptos del positivismo decimonónico, mientras las otras dos incorporaron elementos del materialismo histórico y han fomentado la formación del pensamiento crítico entre su estudiantado, así como la interpretación de textos por encima de la adquisición de datos positivos. También se ha procurado fomentar entre los alumnos del IEMS la autopercepción como sujetos históricos (J. C. González Melchor y M. A. González Melchor 2011). En contraste, la enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria ha seguido con una línea didáctica tradicional, lo cual dificulta la autoconcepción de los alumnos como sujetos históricos. Esta misma orientación se ha podido constatar al trabajar con alumnos del Centro de Estudios de Bachillerato, pues esta institución también se ha caracterizado por una enseñanza tradicional. Por otro lado, en las otras dos instituciones analizadas (IEMS-DF y CCH), existe una mayor intención por involucrar a los estudiantes vinculando su realidad con los procesos históricos a analizar en clase, esto a partir de la inclusión teórica del Materialismo Histórico, la Historia Cultural, la Historia Social y hasta la Microhistoria.

Como resultado, en el Colegio de Ciencias y Humanidades y en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal hay una mayor tendencia hacia la autopercepción como sujetos históricos por parte de los estudiantes, a diferencia de sus homólogos de la Escuela Nacional Preparatoria. Incluso el IEMS-

DF se ha dedicado a difundir la Historia desde las perspectivas de la Escuela Francesa y las investigaciones desde la Historia Cultural. Aunque esta afirmación debe hacerse con cautela, porque el perfil de ingreso en ambas instituciones es distinto. El Colegio de Ciencias y Humanidades suele ser una opción de alta demanda para el bachillerato, mientras el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal no suele ser de las primeras opciones de los estudiantes al momento de iniciar sus estudios preparatorios. Esta situación del IEMS-DF es compartida con el subsistema del Centro de Estudios de Bachillerato.

Ante esta idea de asumirse como parte de los procesos históricos, en el Centro de Estudios de Bachillerato se ha elaborado un ejercicio a manera de diagnóstico. Durante las primeras sesiones del semestre se les ha preguntado a los alumnos si se consideran sujetos históricos o no, además de argumentar por qué. Esta pregunta no tiene una respuesta correcta o incorrecta, porque al ser una actividad de carácter diagnóstico sólo tiene la intención de explorar los conocimientos previos de los alumnos, así como medir su nivel de comunicación escrita. Usualmente, quienes sí se asumen como sujetos históricos ponen como argumentos a su propia existencia con sus pruebas o fuentes de estudio (documentos, fotografías, objetos personales, manuscritos, anécdotas o historias de vida), además de saberse parte de un tiempo y lugar determinado en la Historia de la humanidad. De la misma manera, quienes se asumen en un principio como sujetos históricos mencionan la creación de su propia Historia día con día. En contraste, quienes no se perciben a sí mismos como sujetos históricos, tienen como argumento recurrente el no haber hecho aún algo importante o considerado como histórico, así como de no ser reconocido como sujetos históricos por parte de alguien más.

Aunque no es una regla, pero sí resulta una propensión notable, quienes no se ven a sí mismos como sujetos históricos suelen tener un aprovechamiento escolar menor en comparación a sus pares quienes responden afirmativamente. Esto mismo se puede interpretar como una señal de alerta. Un menor desempeño académico puede derivar en problemas como el abandono de los estudios y



exclusión social. Lamentablemente, la escuela en México y más aún dentro del nivel medio superior ha representado cierta causa de marginación al privilegiar o priorizar a algunas escuelas sobre otras. Como se ha reiterado, el Centro de Estudios de Bachillerato no suele ser la primera opción entre quienes presentan su examen de ingreso a las escuelas públicas de nivel medio superior en la Ciudad de México. Esta misma exclusión se ve reflejada en los altos índices de reprobación y deserción, junto con la baja tasa de eficiencia terminal, no solo en el subsistema de bachillerato analizado, sino en otras escuelas dentro de este mismo nivel de estudios. De hecho, entre los estudiantes de los dos últimos semestres más de la mitad suele adeudar asignaturas de semestres previos (Angulo Borja 2014).

Pero incluso desde el nivel de estudios previo (la educación secundaria), se tiene el propósito de fomentar entre los estudiantes la idea de verse a sí mismos como sujetos históricos. Si los educandos llegan al bachillerato sin tener esta autopercepción y de quienes los rodean como parte de la Historia, entonces la educación básica habría fallado con uno de sus objetivos en esta área. También con ello se confirma cierta descontextualización de los contenidos con la cotidianidad de los alumnos. A veces los propios alumnos llegan a manifestar la ausencia de correlación entre lo visto en clase y su contexto habitual (Andrade Granillo 2017). Por otro lado, de acuerdo con la guía del maestro para la asignatura de Historia en secundaria publicada por la Secretaría de Educación Pública en 2011, se pretende alcanzar los siguientes propósitos entre la población de estudiantes.

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y mundial.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del

pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.

- Reconozcan las sociedades y así mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales. (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 14).

Como puede apreciarse, los propósitos planteados desde la educación secundaria guardan similitudes con el desarrollo de competencias en bachillerato, tanto disciplinares (situar hechos, interpretar fuentes de información, ubicar hechos en sus dimensiones temporales y espaciales, comprender estructuras sociales), como genéricas (resolver problemas, contribuir a la convivencia y al desarrollo sustentable, fomentar el respeto intercultural, sustentar una opinión respetando otras, proponer ideas). De la misma manera, se da a entender la idea de los procesos históricos como determinantes en la realidad presente de los alumnos. De la misma manera, desde la secundaria existe el propósito de fomentar entre los alumnos el reconocerse como parte de la Historia (esto se debe de entender también como la capacidad de asumirse como sujetos históricos).

Pero aun con los propósitos descritos para el nivel medio básico, algunos estudiantes cuando llegan al bachillerato no se ven a sí mismos como parte del acontecer de la humanidad en el tiempo. Esto se debe porque no son reconocidos como un sujeto histórico por otras personas, así como por supuestamente no haber hecho algo importante o considerado como histórico aún dentro de su concepción previa de esta disciplina. Si el estudiante no se considera parte de la Historia, no solo del mundo, sino también de su país, se infiere una falta de apego a la realidad de su comunidad. Esto mismo representa un reto y una oportunidad para mejorar en la práctica docente, con tal de hacer ver a todos los estudiantes

como parte de la Historia, de los procesos históricos analizados en el aula con repercusiones en el presente, así como de los acontecimientos históricos durante la vida de los alumnos. Como parte de este reto, se debe revisar la manera en cómo se construye el conocimiento de la Historia, lo cual es el tema a exponer en el capítulo siguiente.

### **Capítulo III Conocer y hacer Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato**

La Historia como disciplina generadora de conocimientos depende de los vestigios para sustentar sus saberes. De igual forma, estos vestigios han de ser analizados, descritos, interpretados y explicados para elaborar discursos historiográficos. En la práctica docente se ha podido constatar cómo varios estudiantes al llegar al bachillerato no tienen aún una idea clara de cómo se hace, escribe, estudia e interpreta la historia más allá de los datos o la información recibida a través de la escuela, los libros, las películas o los testimonios. De la misma manera, no existe una idea generalizada entre el alumnado sobre saberse participe de los procesos históricos de su tiempo. Aunque sí se vislumbra una utilidad en el estudio de la Historia, en cuanto a una especie de sentido moral de aprender del pasado para entender la situación presente. Así se confirma la ubicación de la Historia entre las llamadas “ciencias morales” (Ferrater Mora 1983, p. 288), distinguiéndose así de las ciencias naturales, porque la Historia, el derecho, la política y la filosofía estudian la producción, el pensamiento y los conocimientos de los seres humanos más allá de su entorno físico. De igual forma, en actividades de carácter diagnóstico los alumnos llegan a reconocer alguna enseñanza de tipo moral en el estudio de los acontecimientos del pasado.

Al momento de elaborar evaluaciones diagnósticas en el CEB 4/1 se les ha preguntado a los alumnos “¿De qué manera se puede aprender Historia?”. A lo cual ellos suelen hacer referencia a las fuentes secundarias, es decir, aquellas derivadas de los primeros vestigios entendidos como fuentes primarias. Entre los ejemplos de fuentes mencionadas por los educandos están los libros, las películas, las enciclopedias, los documentales o los datos consultados por Internet. Pero al modificar la pregunta solicitando a los educandos no hacer mención de ni de libros ni del Internet, las respuestas se limitan aún más, respondiendo como ejemplo de fuentes a los museos, a los restos fósiles, los objetos antiguos o a los testimonios orales. De hecho, al momento de explorar los

conocimientos previos, es muy raro encontrar a alguien haciendo mención de los documentos, lo cual representa el ejemplo principal para conocer, interpretar y difundir sobre temas históricos. En el caso de los testimonios, esta palabra como tal no suele aparecer en las respuestas de los alumnos. En lugar de ello, se menciona la posibilidad de aprender sobre hechos pasados preguntando a gente mayor, en especial a los abuelos, luego a los padres o a los profesores u otras personas adultas con conocimientos sobre algún acontecimiento. Esta clase de respuesta sugiere en parte la idea de ver a quienes rodean al alumno en su entorno como sujetos históricos. En este capítulo se aborda la manera en cómo se elaboran los discursos historiográficos, para así acercar al público no especializado (de manera más específica, estudiantes de nivel medio superior) a la labor profesional de los historiadores.

### **3.1 Las fuentes de estudio**

La expresión “Hacer historia” no se refiere únicamente a los hechos por sí mismos. El hecho se refiere a su impacto en un individuo o conjunto de personas, a su interpretación y su reinterpretación con el paso del tiempo. Pero para hacer Historia, primero se deben registrar los hechos para no quedar solamente en la memoria de una persona o colectividad con tal de no ser olvidados. Si no hay un registro de los hechos sin su verificación, estos pueden caer en el olvido, de igual forma las personas podrían ser olvidadas con el paso del tiempo. Por eso resulta importante rescatar de la exclusión histórica al ser humano, a su entorno, a su actividad, a sus acciones, a su forma de organizarse con sus semejantes, a la manera en la cual adquiere conocimientos y a quienes conviven con él.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el curso de Historia de México I comienza con los conceptos teóricos de Historia, así como de las herramientas para estudiar esta disciplina. En primer lugar están las fuentes primarias; es decir, aquellas surgidas en el momento en el cual ocurren los hechos históricos y establecen su registro. El ejemplo principal de fuente primaria son los documentos

y los escritos surgidos en el momento en cuando ocurren los hechos. En el caso de la Historia de México, el contenido de planes, tratados, acuerdos, documentos legales, decretos, y leyes representan fuentes primarias. Pero también los documentos personales como actas de nacimiento, matrimonio y defunción, documentos escolares o laborales, manuscritos y cartas representan fuentes primarias para el quehacer historiográfico. En el caso de los escritos personales, estos pueden llevarnos a conocer mejor a personajes de otros tiempos. Por otro lado, con el desarrollo de nuevas tecnologías se pueden mencionar a los correos electrónicos, los mensajes de voz, los comentarios en foros en línea o los textos e imágenes enviados por telefonía móvil. Incluso estos últimos ejemplos serían más cercanos para los alumnos con tal de hacerlos ver a ellos mismos y a quienes los rodean como sujetos históricos, con el fin de analizar, confrontar y validar el contenido de fuentes para el estudio de la Historia, tanto escritas como audiovisuales.

De igual forma, recalcando lo expresando en párrafos anteriores, en la aplicación de evaluaciones diagnósticas algunos alumnos mencionan la capacidad de conocer sobre hechos históricos preguntando a la gente de mayor edad. De hecho, esta misma actividad entrevistadora significa un primer paso para el inicio de la indagación historiográfica. En otras palabras, preguntar a los mayores representó la metodología empleada por Heródoto de Halicarnaso para elaborar sus escritos, los cuales representan el primer ejemplo de la investigación y difusión de la Historia. Es más, esta manera de trabajar sigue estando presente en el estudio cotidiano de las ciencias sociales como la antropología, las ciencias políticas, la sociología o la investigación educativa. Aunque con la profesionalización, la investigación en estas áreas de estudio busca trascender de la crónica y preservación de la memoria, para dar paso a superar dificultades de carácter colectivo. Por ejemplo, para detectar un problema dentro de una comunidad, después para abordarlo, tener una población muestra, elaborar instrumentos de investigación, probarlos, obtener resultados, establecer conclusiones y proponer nuevos derroteros para la investigación en las ciencias sociales.

Como otro ejemplo de fuentes primarias están los objetos. Como se señaló al inicio de este capítulo, los alumnos consideran a las cosas de uso diario como una fuente, especialmente si éstas son originarias de tiempos muy distantes y son exhibidas en museos. Aunque el propio objeto por sí mismo no puede decirnos mucho sobre su uso y procedencia. Para ello se necesita el conocimiento histórico para determinar el tiempo, lugar y uso de algún vestigio material. En ese sentido, la Historia ha de apoyarse en la arqueología y en la antropología. La primera disciplina sirve para rescatar los objetos y la segunda para dar a entender su uso, aplicación o significado cultural entre las distintas sociedades a lo largo del tiempo. El objeto rescatado representa la fuente primaria, mientras la información expuesta sobre éste en una cédula de museo representa un ejemplo de fuente secundaria.

Por su parte, las fuentes secundarias son la derivación interpretativa de las fuentes primarias. En este caso, sí se puede hacer mención de los libros de Historia, los cuales compilan e interpretan la información contenida en las fuentes primarias. Pero como se mencionó en el primer capítulo, enfatizando la sección correspondiente a la Historiografía posmoderna o metahistoria, las interpretaciones historiográficas están dotadas de elementos literarios y de la subjetividad de los autores, quienes escriben marcados por su formación académica, sus sistemas de valores, sus creencias y sus ideologías. Si la subjetividad llega a estar presente en los escritos de los historiadores, su nivel aumenta en otra clase de textos acerca de la Historia pero escritos por gente de otra formación (economistas, abogados, literatos, periodistas, sociólogos, profesores de formación normalista, entre otros).

También dentro de las fuentes secundarias se enumeran a los productos audiovisuales. Para los jóvenes del siglo XXI, esta clase de fuentes son muchas veces el primer acercamiento al conocimiento de los procesos y estructuras históricas. Del mismo modo, dentro de esta subclase de fuente secundaria hay una gran variedad de materiales. Por un lado están los documentales en cine o video. Este primer tipo de fuente audiovisual busca ser más apegado a los datos a

diferencia de una película con temática histórica, además su acceso es más fácil gracias a las plataformas de video en línea. Por otro lado están las películas encargadas de retratar algún momento histórico. Pero el manejo del cine para la didáctica debe ser con mayor cautela, porque el propósito inicial de una película es entretener y lucrar. Asimismo, a menudo quienes realizan filmes se toman licencias literarias o inventan situaciones alrededor de personajes, acontecimientos o estructuras históricas.

Para resumir, las fuentes primarias son vestigio directo de los tiempos pasados a estudiar. El hallazgo, obtención, análisis y verificación de este tipo de fuentes corresponde a la labor heurística donde se descubren nuevos datos o nueva información con el potencial de generar conocimiento. Por su parte, las fuentes secundarias ya representan la hermenéutica de los datos obtenidos; es decir, la interpretación de los vestigios para difundir nuevos discursos historiográficos y por lo tanto generar nuevos conocimientos. La didáctica de la Historia se limita muchas veces a trabajar con fuentes secundarias, teniendo como recurso principal a los libros de texto, dejando pocas oportunidades para acercar a los alumnos a las fuentes primarias (Carretero 2011). Por ello muchas veces los alumnos se refieren a los libros o a las fuentes audiovisuales como los recursos principales para obtener información histórica. Por otro lado, los testimonios de las personas mayores son entendidos como la principal fuente primaria para conocer acerca del pasado entre el alumnado del Centro de Estudios de Bachillerato, tal como se ha confirmado desde la práctica docente.

Si una persona intenta reconstruir su propia historia de vida, muchas veces se suele apelar a la propia memoria de los acontecimientos más significativos. No obstante, muchas veces los recuerdos no son exactos al momento de saber la fecha de algún episodio importante en la vida de un individuo. Del mismo modo, apelar únicamente a los recuerdos puede repercutir en ideas tergiversadas o erróneas sobre el pasado, juicios sobre la gente conocida, nostalgia por otros tiempos en apariencia mejores sin serlo realmente, así como la falta de precisión por si se quiere determinar cuándo sucedieron tales acontecimientos de vida,



principalmente por la carencia de fuentes para corroborar tales casos. En ese sentido, la Historia, como el estudio de los hechos pasados “no es el producto del conocimiento directo de los sentidos al estilo ‘yo lo vi’ o ‘yo lo viví’ o que solo describe los acontecimientos ‘tal como sucedieron’” (Salazar Sotelo 2006, p. 61 entre comillas en el original). En ese sentido, reconstruir las biografías de gente común alejada de los grupos de poder resulta un gran reto como lo es en el caso de la Microhistoria. Pero como se mencionó en el primer capítulo, esta misma falta de información impide reconstruir grandes pasajes de las historias de vida de campesinos, gente común y habitantes de comunidades en sociedades preindustriales.

Aunque con respecto a las personas de los siglos XX y XXI, muchos individuos han dejado muestra de su existencia, a veces de manera indirecta e inconsciente. Con la consolidación de los Estados nacionales los hombres y mujeres se convirtieron en ciudadanos y ciudadanas con derechos y obligaciones. Esto también llevó a la creación de instituciones como los registros civiles, con el fin de llevar un control documental de la población. De esta manera, los documentos oficiales como las actas de nacimiento, matrimonio y defunción se convirtieron no solo en requerimientos para el registro de la población, también se volvieron algo valioso para probar la existencia de los individuos. De la misma manera, la vida de una persona se puede reconstruir mediante documentos escolares (boletas de calificaciones, comprobantes de inscripción, identificaciones, diplomas, certificados, constancias, grados o títulos universitarios); documentos laborales (comprobante de ingresos, identificaciones, cartas del trabajo, memorándums, tarjetas de entradas y salidas, nombramientos), así como otra clase de documentos o identificaciones (cartilla de vacunación, pasaporte, cartilla de servicio militar, documento de identidad, claves o números de identidad, credencial de elector, certificados médicos, títulos de propiedad, anuarios escolares o laborales, testamentos entre otros).

Ya incluso desde el siglo XXI, con el desarrollo de nuevas tecnologías en la comunicación los individuos continúan dando muestras de su quehacer diario. Con

el surgimiento del Internet y su masificación, las personas comenzaron a dar a conocer su vida cotidiana como nunca antes. De esta manera, la gente expresa sus pensamientos a través de foros o bitácoras de Internet (blogs), también se pueden escribir mensajes externando opiniones en sitios de noticias. Asimismo, las personas con este recurso comienzan a publicar fotografías y videos de sus actividades laborales, escolares, de ocio o esparcimiento. Con el tiempo, estos recursos audiovisuales se convertirán en otra fuente de estudio para la Historia y otras disciplinas, tanto en las ciencias sociales (antropología, arqueología, etnología, derecho, comunicación, ciencias políticas) como en los estudios humanísticos (filosofía, pedagogía, literatura).

Con la enseñanza y el acercamiento a las fuentes de estudio se promueve el conocimiento de la labor de investigación de los historiadores entre los estudiantes de bachillerato. Esto mismo también servirá para favorecer el cambio conceptual y actitudinal hacia esta disciplina. Porque de esta manera los alumnos se darán cuenta de la Historia como una disciplina encargada de generar conocimientos nuevos de manera constante, de reconstruir verdades mediante la búsqueda, análisis, confrontación y validación de fuentes, capaz de generar el pensamiento crítico, de desarrollar habilidades de comunicación, de cuestionar la realidad presente, plantear soluciones a los problemas sociales y producir nuevos saberes sobre el pasado de la humanidad. Incluso la revisión de estos documentos no es algo exclusivo de los historiadores, sino también de gente dedicada a la sociología, la antropología o la lingüística. Incluso en el derecho o la investigación policial los documentos pueden servir como pruebas. En ese sentido, Collingwood (1980) comparaba al historiador con el detective.

### **3.2 Las etapas para la división de la Historia**

Como se mencionó en el capítulo anterior, la visión de Hegel sobre la Historia consideraba a la Europa de su época como el punto máximo de la civilización. Pero ello también ha representado el problema del eurocentrismo en la didáctica

de esta disciplina. De esta manera, la llamada Historia Universal, ha sido reducida al estudio de la Historia y la cultura de Europa. Pero a veces, esa misma historia europea se ha acotado a los países más influyentes de ese continente, relegando así a otras regiones europeas. “Por Europa se entiende ante todo y propiamente, la trinidad Francia, Inglaterra, [y] Alemania” (Ortega y Gasset 1979 pp. 122-123). La propia división para el estudio de la Historia Universal está determinada por el esquema eurocéntrico. Dividiendo las etapas principales del devenir de la humanidad a partir de lo acontecido en Europa y a veces en la parte más occidental de Asia y en el noreste de África con Egipto. Además estas regiones geográficas son cercanas e influyeron en el devenir de la cultura europea. En un ejemplo claro de esta influencia, las civilizaciones griega y romana no fueron cien por ciento originales, porque recibieron el intercambio cultural de Mesopotamia, Egipto, Fenicia, e incluso de otras culturas antecesoras ubicadas en los futuros territorios griegos y romanos como Creta, Micenas y Etruria.

Regresando a la división de la Historia, en las escuelas mexicanas se ha enseñado sobre las llamadas “Edades” de la Historia determinadas por acontecimientos en Europa. De acuerdo con esta visión, el estudio de la Historia, sin tomar en cuenta a la prehistoria de la humanidad comienza con la Edad Antigua, la cual tiene su inicio con el desarrollo de la escritura, hacia el año 4000 antes de nuestra era, hasta la caída del Imperio Romano de Occidente en el año 476 de nuestra era. Después se da paso a la llamada Edad Media, la cual, en términos convencionales terminaría hacia el año 1453 con la caída del Imperio Bizantino, también llamado Imperio Romano de Occidente. Este acontecimiento daría lugar al inicio de la llamada Edad Moderna, aunque la llegada de Cristóbal Colón a las islas del continente americano en 1492 también es otro hecho considerado paradigmático en el inicio de la Edad Moderna. Finalmente, la Edad Moderna daría su lugar a la Edad Contemporánea, cuya génesis se establece con el inicio la Revolución Francesa de 1789.

No obstante, esta división atrae problemas al momento de pensar en procesos históricos (coyunturas o temas de corta duración) y su contraste con las

llamadas estructuras históricas (periodos o edades de larga duración). La transición entre las edades en las cuales se ha dividido la historia crea la idea errónea de un cambio total y radical en la cultura, la economía, la cosmovisión y del trato entre seres humanos, lo cual no es necesariamente así. Como un ejemplo, durante los inicios de la llamada Edad Media, entre los siglos V al VIII de nuestra era, el mar Mediterráneo siguió siendo la principal vía de transporte para el intercambio comercial, tal como sucedía durante el apogeo del Imperio romano e incluso en tiempos anteriores (Pirenne 1980). Sin embargo, en la didáctica no se enfatiza el carácter de los cambios paulatinos o graduales en las estructuras históricas, dando así a entender la aparición de las transformaciones radicales desde la óptica de un contexto histórico posterior, en el cual se encuentran los estudiantes de secundaria y bachillerato al momento de revisar los temas en el salón de clase. Para ejemplificar lo anterior, basta la siguiente cita del historiador británico John Edward Christopher Hill, quien en sus años escolares pensaba así sobre el inicio de la era Tudor como simbolismo del inicio de la Edad Moderna en Inglaterra.

When I was a boy at school my text books of English History used to give the impression that one fine day in 1485 Englishmen woke up and said with surprise “The Middle Ages are over. Modern Times have begun”. This view now seems naïve and silly. (Hill 1974, p.17 entre comillas en el original).<sup>1</sup>

En el caso del estudio de la Historia de México, la situación no es muy distinta. Quizás el problema se agrava al momento de dividir periodos, porque no hay un consenso claro para determinar todas las etapas del acontecer histórico de este país. No existe una idea generalizada para establecer cuando termina una etapa y comienza otra, aunque se ha seguido una división tripartita entre los periodos prehispánico, virreinal e independiente (González y González 2004). De

---

<sup>1</sup> Cuando era un muchacho en la escuela mis libros de texto de Historia Inglesa solían dar la impresión de que un buen día en 1485 los Ingleses se levantaron y dijeron con sorpresa ‘La Edad Media ha terminado. Los Tiempos Modernos han comenzado’. Ésta opinión parece ingenua y tonta ahora.

esta forma, por un lado está la Historia Prehispánica, desde el desarrollo de los primeros pueblos agrícolas, comenzando con la cultura olmeca hacia el año 1500 antes de nuestra era, hasta la conquista española de México-Tenochtitlán en el año 1521 de nuestra era. A su vez, el estudio de las culturas prehispánicas se divide en horizontes preclásico (c. 2500 a.C.-c.100/200 d.C.), clásico (c.100/200 d.C.-c.900) y posclásico (900-1521). De la misma manera existen subdivisiones como horizonte preclásico temprano y tardío u horizonte epiclásico por poner algunos ejemplos.

Los siguientes trescientos años son la etapa correspondiente al periodo virreinal, aunque el virreinato de la Nueva España se estableció como tal hasta 1535, es decir catorce años después de la conquista española de México-Tenochtitlán, por lo cual su duración en un sentido estricto fue de 286 años y no trescientos. Por otro lado, no todos los pueblos originarios fueron sometidos durante el virreinato y además la Nueva España tuvo una extensión territorial mayor a la del México actual. Asimismo, el estudio del México independiente tiene varias divisiones sin un claro consenso académico. Por lo tanto, se pasa de las primeras décadas del México independiente a la época de las Leyes de Reforma o el Segundo Imperio, para luego pasar al Porfiriato, la Revolución y su consolidación de ideales hasta el cardenismo para después pasar al México contemporáneo, cuyo estudio suele dividirse en sexenios. En el caso de la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del XXI la división también está presente con el fin del desarrollo estabilizador a comienzos de la década de 1970, para pasar a las políticas populistas y crisis económicas hasta la adopción del neoliberalismo en las décadas de 1980 y 1990, lo cual permanece en la segunda década del siglo XXI.

Por otro lado, las divisiones en edades, periodos o ciclos en el estudio de la Historia no resultan absolutas. Tampoco estas divisiones son definitivas porque deben estar en modificación permanente, de lo contrario se caería en el error anacrónico de pensar como hacía Christopher Hill en sus años de formación elemental. Pero estas propias segmentaciones han servido para facilitar la

ubicación temporal de los acaecimientos relevantes de la humanidad. Del mismo modo, en el enfoque basado en competencias adoptado por el Centro de Estudios de Bachillerato los alumnos deben desarrollar la habilidad de comprender la transformación constante del pensamiento humanista. Esto mismo contrasta con la idea positivista del conocimiento absoluto, totalizante, estático y hasta dogmático.

Por lo tanto, se puede pensar en otras formas para dividir el estudio del devenir de la humanidad. Un ejemplo es el modelo planteado por el escritor estadounidense de no ficción Alvin Toffler, quien realizó su propio esquema para dividir la Historia en tres etapas, también llamadas olas, las cuales cambiaron a la humanidad en su manera de pensar, de concebir al mundo y al universo, así como de relacionarse con sus semejantes. De acuerdo con Toffler (1980), la primera ola llegó con la Revolución Agrícola hace aproximadamente diez mil años. Así los seres humanos pasaron de ser nómadas a sedentarios, se modificó el comportamiento del *homo sapiens* y con ello surgieron los primeros centros urbanos. De esta manera, la agricultura sería la principal actividad generadora de riqueza en las Edades Antigua, Media y comienzos de la Edad Moderna. La segunda ola llegó con la Revolución Industrial en el siglo XVIII. Con el surgimiento de las fábricas, la actividad agrícola cedió su lugar a la producción industrial como la preponderante en la sociedad. Este acontecimiento también modificó la conducta humana, porque con las fábricas los trabajadores debieron adaptarse a estrictos horarios de trabajo, lo cual se replicó dentro de las escuelas durante los dos siglos posteriores. Con esta ola surgieron los Estados nacionales, las escuelas en su sentido moderno con similitudes a las fábricas y la necesidad de trasladarse del campo a la ciudad para trabajar y obtener ingresos.

Para continuar con el pensamiento de Toffler, la tercera ola habría iniciado durante el siglo XX. Esta nueva era está marcada por el cambio constante y vertiginoso de la ciencia y la tecnología. Esto mismo terminaría por modificar la conducta, las relaciones sociales, la producción económica y la generación de riqueza y bienestar. A comienzos del siglo XXI estas transformaciones ya son

evidentes. Por ejemplo, en la llamada era de la información, algunas personas prefieren trabajar o estudiar desde casa con la ayuda de la comunicación en línea, lo cual parecería impensable tan solo unas décadas atrás. A la par de este desarrollo, han surgido escuelas con programas de estudio en modalidades semipresenciales, donde los estudiantes pueden estudiar, revisar materiales y enviar tareas desde sus casas, centros de trabajo o cualquier otro lugar con acceso a Internet. Del mismo modo, se pueden realizar compras o transacciones desde las computadoras o los teléfonos móviles. Asimismo, en el ámbito educativo los estudiantes de bachillerato tienen una mayor facilidad para encontrar información relevante para sus asignaturas por medio del Internet. Aunque esto mismo requiere un mayor desarrollo de análisis y de pensamiento crítico para validar las fuentes consultadas al momento de elaborar una tarea. Para ello, la labor docente seguirá presente para establecer una guía en la búsqueda de información, además de evaluar y validar los conocimientos; así como medir el desarrollo de actitudes, aptitudes, valores, habilidades y saberes adquiridos. La situación de los jóvenes ante esta realidad es mostrada a mayor detalle en el siguiente capítulo.

De igual forma, si se quiere dividir el estudio de la Historia en siglos, su clasificación no siempre resulta en periodos de cien años exactos, sino por el surgimiento de hechos históricos muy significativos, los cuales modifican a las estructuras sociales y económicas, así como a las naciones y al plano geopolítico. Por poner un ejemplo, el historiador británico Eric Hobsbawn (1998) consideraba a la Primera Guerra Mundial, iniciada en 1914, como el acontecimiento para simbolizar el inicio del siglo XX, mientras la finalización de la Guerra Fría significaría el hecho representativo de la culminación de ese mismo siglo con la caída del Muro de Berlín y la desintegración de la Unión Soviética en 1989 y 1991 respectivamente. En esa misma tónica, Hobsbawn pensaba en la Revolución Francesa iniciada en julio de 1789 como el proceso histórico iniciador del siglo XIX, además de ser entendido como el proceso iniciador de la Edad Contemporánea.

De esta manera, se ha visto como la Historia se ha dividido en diferentes tiempos, eras o edades para facilitar su estudio. Pero esta división también debe estar en constante cambio, para incluir nuevos acontecimientos o nuevas formas de clasificar el devenir humano. Incluso la propia vida de una persona se puede reconstruir y clasificar en diversos ciclos o etapas. Esto mismo se puede trabajar en el salón de clase, sobre todo durante los primeros dos bloques del curso de Historia de México I del plan de estudios del CEB. Este ejercicio resultará útil para fomentar entre los estudiantes la idea de verse a sí mismos como sujetos históricos. Con respecto a ello, en el aula se han hecho actividades donde los alumnos realizan una línea del tiempo con el fin de ubicar los hechos más significativos de sus vidas (Anexo 7). Un ejemplo de tendencia observada, aunque no precisamente de generalización, es cuando algunos alumnos de nivel medio superior clasifican su vida escolar en el ingreso y egreso de cada nivel de estudios (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato). De la misma manera, una persona adulta puede clasificar las etapas de su vida mediante sus vivencias más significativas como los estudios superiores, la vida matrimonial, la vida laboral o su vejez.

### **3.3 Las ciencias auxiliares de la Historia**

Además del estudio de las corrientes historiográficas, los distintos programas para Historia en el nivel bachillerato incluyen la enseñanza de las llamadas ciencias auxiliares de la historia. En un principio se puede pensar en todas las disciplinas científicas para este apoyo. En el contenido de los cursos de Historia estos se limitan a las ciencias sociales y las humanidades, pero a veces los libros de texto llegan a trascender de estos campos de estudios para incluir a otras disciplinas. Para la didáctica en el bachillerato se hace mención de la geografía para saber el lugar donde ocurrieron los hechos históricos, la economía con el fin de entender la producción de bienes y generación de riqueza en cada época, de la arqueología para rescatar y analizar vestigios antiguos, de la lingüística para comparar el



origen de las diversas expresiones orales, de la paleografía para descifrar el contenido de textos antiguos y de la numismática para conocer la historia de las monedas y medallas (Álvarez de la Peza y Escalante Fuentes 2012).

Las ciencias auxiliares también incluyen a la antropología, con el fin de conocer la relación de los seres humanos con su medio, tanto natural como social, la diplomática en el análisis de documentos oficiales y en las relaciones entre países, además de la genealogía para estudiar la Historia familiar de algún personaje (Martínez Urbalejo 2013). También se puede incluir a la filosofía como ciencia auxiliar, por su apoyo a la reflexión y a la argumentación de la actividad historiográfica, así como de la cronología para la ubicación temporal de hechos, personas, y objetos. Asimismo, la psicología auxilia a la Historia en la búsqueda de la comprensión del comportamiento individual y colectivo a través del tiempo, así como de la sociología al tratar de explicar las estructuras de comunicación y organización entre colectividades humanas a lo largo de su devenir histórico (Sánchez Córdova et. al. 2012). De la misma manera, las ramas de la Historia Cultural han echado mano de la psicología para tratar de comprender el comportamiento de personajes históricos y de las sociedades. Esto también ha dado lugar a la llamada Historia de las mentalidades, lo cual fue una consecuencia de la propuesta historiográfica de la Escuela Francesa de los *Annales* al proponerse el ampliar los campos de estudio para la Historia.

Por otro lado, en la formación de historiadores a nivel superior, las disciplinas auxiliares aumentan, aunque a veces su conocimiento o aplicación llega a ser superficial. Incluso la aplicación de los conocimientos de otras disciplinas llegan a caer en desuso. Quizás también el uso de otras ciencias son usadas únicamente por algún tipo de especialistas, pero no por todos los historiadores. Así, Luís González y González (2004) hace mención a la criptografía para descifrar códigos y sistemas de escritura antiguos, a la estadística para el análisis cuantitativo de datos, a la heráldica (actividad a la cual él consideraba poco útil) en el estudio de los escudos de armas, a la papirología para el análisis de papiros para quienes se especialicen en el estudio del antiguo Egipto, la

sigilografía en el estudio de sellos, la epigrafía para estudiar escritos antiguos grabados en piedra u otras superficies duras y la onomástica para el estudio de los nombres y sus orígenes. Al terminar con su exposición, el historiador michoacano solamente menciona a las siguientes disciplinas sin detallar en como auxilian a la Historia, pero él parece enfatizar en ellas su carácter innovador: “la demografía, la economía, la sociología, el psicoanálisis, y, para estar al último grito de la moda, la computación.” (González y González 2004, p. 38).

Pero también se pueden agregar otras ciencias. Por ejemplo, la química a través de los estudios de carbono 14 puede auxiliar a la Historia para datar restos fósiles, incluyendo humanos. La biología ha determinado el carácter evolutivo de las especies y al momento de estudiar la prehistoria resulta importante conocer las características de los ancestros evolutivos de los seres humanos. Asimismo, para la didáctica resulta esencial el conocimiento de la pedagogía y sus teorías, con el fin de conocer los métodos más eficaces para enseñar, transmitir y favorecer la adquisición de los conocimientos, hacerlos perdurar en los individuos y así resultar significativos; es decir, relacionado con la realidad del estudiante para mantenerse así en la memoria a largo plazo y ser aplicable en situaciones reales, cotidianas y hasta en un futuro ámbito profesional. Esto mismo está vinculado con el enfoque del aprendizaje basado en competencias adoptado por el Centro de Estudios de Bachillerato.

Tanto quienes enseñan como estudian la Historia, deben de considerar la relevancia de todas las disciplinas descritas en este apartado. De manera recíproca, quien se especialice en cualquiera de estas disciplinas auxiliares ha de aprender Historia. Pero además, cualquier profesionista capaz de desarrollar nuevos conocimientos ha de mirar a la Historia para trascender en su área de vocación. Porque de alguna u otra forma, cada disciplina escolar llega a tener su parte de Historia dentro de su enseñanza. Incluso en la formación de profesionistas se llega a enseñar la propia Historia de la profesión. Por eso mismo, a continuación se expone acerca de la relevancia del saber histórico en otras

áreas del conocimiento como en las ciencias naturales, las ciencias sociales y las artes.

### **3.4 La Historia en el contenido de otras disciplinas**

En la didáctica de las distintas asignaturas escolares se llegan a tocar aspectos vinculados con la Historia, o por lo menos con la Historia de cada disciplina. Para confirmar lo anterior, basta con revisar algún libro de texto de cualquier asignatura del bachillerato para encontrar algunos datos referentes al conocimiento del pasado y del desarrollo de cada disciplina. De esta manera, en biología se abordan tópicos de Historia de la biología, por ejemplo con el estudio de la vida y obra de personajes como Anton van Leeuwenhoek, Louis Pasteur, Gregor Mendel o Charles Darwin. Incluso también se puede incluir a la clasificación de seres vivos desde Aristóteles en el siglo V antes de nuestra era hasta Linneo en el siglo XVIII. El conocimiento de biografías también existe en la didáctica de la física, donde se llegan a estudiar las vidas de físicos desde Arquímedes de Siracusa hasta Albert Einstein. En química se llegan a ver las biografías de los personajes más destacados en este campo, desde Demócrito hasta Ernest Rutherford, quienes estudiaron la estructura de la materia, su composición y con ello realizaron sus aportaciones a la ciencia.

En la didáctica de las matemáticas existen alusiones a la civilización de la antigua Grecia con el Teorema de Pitágoras, aunque antes los egipcios y los babilonios ya tenían nociones sobre esta proposición matemática. Asimismo, en esta disciplina se llegan a enseñar los números egipcios, romanos, mayas y mexicas. Incluso en un texto clásico para la enseñanza del álgebra como el de Baldor (1985), se comienza cada capítulo con una referencia a la historia de las matemáticas, desde la prehistoria y las civilizaciones más antiguas hasta los representantes más destacados de esta disciplina en la primera mitad del siglo XX. En el caso de la literatura, los cursos suelen estar estructurados mediante la aparición cronológica de expresiones literarias, desde la poesía mesopotámica y

griega hasta los movimientos literarios de los siglos XIX y XX (romanticismo, realismo, naturalismo, modernismo y vanguardias), junto con sus representantes más destacados y sus obras más conocidas. En lo referente a la enseñanza de la filosofía en bachillerato, esta suele comprender un breviario del desarrollo de esta disciplina a lo largo del tiempo, aunque esta solo suele abarcar el contexto occidental, es decir, desde los antiguos griegos, pasando por la filosofía medieval con San Agustín y Santo Tomás de Aquino, los representantes de la Edad Moderna como Bacon, Descartes, Spinoza, Locke, Montesquieu, Kant y Hegel, las corrientes decimonónicas como el positivismo y el materialismo histórico hasta las corrientes filosóficas del siglo XX como el existencialismo, el estructuralismo, la fenomenología y tal vez hasta el deconstruccionismo.

En cuanto a las actividades artísticas, estas también llegan a involucrar aspectos de su propia historia dentro de su enseñanza disciplinar. En la danza por ejemplo, se llega a hablar del sentido religioso de esta manifestación cultural entre pueblos antiguos, además de incluir también a las representaciones dancísticas de los siglos XX y XXI. En el caso de las artes plásticas como la pintura y la escultura, el conocimiento del desarrollo histórico de ambas disciplinas debe ser sabido por quienes quieran dedicar su vida a ellas. Lo anterior también aplica para la arquitectura, porque el saber distinguir estilos artísticos y arquitectónicos, junto con sus técnicas aplicadas y épocas de desarrollo debe formar parte del bagaje cultural de los arquitectos en formación.

Con respecto al teatro, los estudiantes en vías de convertirse en actores profesionales también deben tener nociones del desarrollo de su actividad a lo largo del tiempo, desde el desarrollo de esta actividad en la antigua Grecia con sus géneros como tragedia y comedia. La Historia de esta rama de las Bellas Artes también incluye el conocimiento de la *Commedia dell'Arte* italiana del siglo XVI, del teatro isabelino inglés entre los siglos XVI y XVII, el teatro barroco del siglo XVII, el teatro romántico del siglo XIX y hasta el teatro del absurdo del siglo XX. Incluso en la música se llegan a enseñar pasajes históricos como las biografías de los principales representantes de la música culta como el barroco (J.

S. Bach, Händel, Vivaldi), el clasicismo (Haydn, Mozart, Beethoven en sus primeras obras) y el romanticismo (Beethoven en sus últimas obras, Schubert, Chopin, Wagner). Incluso la propia enseñanza de la música ha dado cabida a la ubicación temporal y espacial de géneros populares, tanto regionales (polcas, fandangos, corridos, mariachi) hasta los géneros más modernos (jazz, blues, pop, rock y sus subgéneros).

Eventualmente, la didáctica de la historia también puede llegar a abordar toda esta clase de temas fomentando así la transversalidad. Esta cualidad resulta de suma importancia en la formación de profesionistas en la era postindustrial y de la globalización. Simplemente, elaborar una investigación de tesis para obtener un título requiere establecer un Estado de la cuestión; es decir, conocer y explicar acerca de los libros, trabajos, artículos, investigaciones y aportaciones sobre una actividad profesional y sus temas a especializarse. Esto mismo representa adentrarse en la historia de la carrera a estudiar, incluso si esta es reciente como las ingenierías en telecomunicaciones o computación, las ciencias genómicas, la mecatrónica o la robótica. Si se quiere formar profesionistas, entonces se debe fomentar el desarrollo histórico de cada profesión e invitar a los futuros profesionistas a seguir construyendo la Historia de sus actividades.

Por otro lado, también están las carreras de formación profesional técnica, las cuales también son importantes para tener personal calificado en distintas áreas de trabajo. En la coyuntura actual han surgido profesiones con un notable nivel de interés entre los estudiantes de bachillerato como el turismo o la gastronomía. En el caso de ambas actividades se requieren también conocimientos sobre Historia y cultura, para dar a conocer la riqueza gastronómica de un lugar con sus ingredientes, así como difundir los rasgos culturales más característicos de una región. Por poner un ejemplo, dentro de la práctica docente, se ha invitado a los alumnos del CEB 4/1 a adentrarse en la gastronomía prehispánica cuando se ve este tema en Historia de México I. Con ello, los estudiantes se dan cuenta de los elementos de cambio y continuidad entre la

comida disponible entre las civilizaciones prehispánicas y su diferencia con la cocina mexicana de su propio tiempo histórico.

En resumen, este apartado expone como cualquier conocimiento, ciencia o actividad profesional es desarrollo de un propio proceso histórico. Así los conocimientos, habilidades y saberes de cualquier labor humana son el producto de una construcción hecha por sujetos históricos, quienes son hombres y mujeres formados dentro de un tiempo y lugar determinado (Villoro 2002). De la misma manera, el aprendizaje es una construcción de tipo sociocultural, caracterizado por una serie de procesos históricos desarrollados dentro de un entorno (Carretero 2011). Por eso, cualquier actividad profesional está ligada a su propio acontecer histórico. Un sujeto histórico convertido en profesionista valorará la Historia de su propia actividad. De la misma manera, esta persona realizará aportaciones de índole histórica para su actividad profesional y para su comunidad.

#### **Capítulo IV: Los estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato a comienzos del siglo XXI (contexto histórico de la propuesta didáctica)**

Si se quiere fomentar entre los estudiantes de bachillerato la idea de asumirse como sujetos históricos, entonces es menester analizar la propia coyuntura histórica en la cual transcurre la propia existencia de los educandos. De acuerdo con la Escuela Francesa de los *Annales*, una coyuntura representa los periodos cortos donde ocurren hechos determinantes para la aparición de estructuras temporales. En ese sentido, las estructuras representan aquello entendido como “la larga duración”; es decir, lo inalterable en la cultura a lo largo de muchas generaciones (Braudel 1980). Por otro lado, el historiador inglés Peter Burke (1994) realiza la distinción entre acontecimiento histórico y estructura histórica, considerando al primero como algo breve y al segundo como un proceso de mayor duración. Por ejemplo, un acontecimiento histórico sería la Batalla de Waterloo sucedida el 18 de julio de 1815, mientras la Revolución Francesa o el contexto del Mediterráneo en la época del rey Felipe II de España serían estructuras históricas.

Por ello, este capítulo expone acerca de la coyuntura histórica de comienzos del siglo XXI. Esta era se ha caracterizado por los cambios extraordinariamente rápidos en la ciencia, la tecnología, la economía y la composición social. Esto mismo ha llevado a la transformación del sistema educativo, el cual pretende convertir, tanto al alumno como al docente en sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en agentes de cambio y mejora continua. Pero para lograr este cambio debe advertirse lo planteado por la doctora Marina Vicario Solórzano: “Intervenir de manera intencional en la transformación de la realidad conlleva el compromiso de conocer y comprender el momento socio-histórico en el que se vive” (Vicario Solórzano 2010 p. 23).

Asimismo, entender la situación de los jóvenes en su coyuntura histórica resulta fundamental. Del mismo modo, la edad biológica, junto con los cambios físicos y emocionales en el bachillerato representan una etapa crítica y a la vez de

oportunidad para adquirir conocimientos, además de ampliar y profundizar en los saberes obtenidos durante los primeros años de formación escolar. Ya incluso desde el siglo XVII, el iniciador de la pedagogía moderna, Juan Amós Comenio, advertía lo determinante de esta etapa de la vida para obtener saberes y conservarlos para el desarrollo de los individuos:

Porque, en tanto que el niño es pequeñito no puede ser instruido, pues aún está muy profunda la raíz de su inteligencia. En la vejez, es ya demasiado tarde para la enseñanza, porque el entendimiento y la memoria van hacia su ocaso. En la edad mediada se hace con dificultad, puesto que desparramada en muchas direcciones la potencia intelectual cuesta trabajo concentrarla. Hay que aprovechar, por tanto, la edad juvenil, durante la cual adquieren vigor la vida y la razón; entonces todo está en su desarrollo y con facilidad se prenden profundas raíces. (Comenio 2015, Cap. XVI, par. 9 II.)

Así, además de brindar un panorama general de la situación política, económica, social y cultural de comienzos del siglo XXI, el presente capítulo destaca aspectos relevantes de la situación de la población muestra analizada para esta investigación; es decir, los estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato plantel 4/1. Posteriormente se aborda la concepción inicial del estudiantado con respecto al estudio de la Historia, así como las áreas de oportunidad para los estudiantes dentro de la coyuntura histórica de la globalización.

#### **4.1 Globalización, neoliberalismo y posmodernidad**

Con respecto a la medición de los tiempos, las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI han estado marcadas por los conceptos de la globalización y la posmodernidad. La globalización representa una integración económica, social y



cultural entre las diversas colectividades del mundo. Pero este mismo concepto parece difícil de definir, a pesar de su aparente facilidad para ejemplificarlo. Así la globalización se ha convertido en una “palabra-ídolo” con muchos significados (Mària i Serrano 2006). Dentro de los ejemplos de la globalización, se puede mencionar la presencia casi ubicua de ciertas marcas comerciales, productos o servicios en distintas latitudes; la adquisición de cualquier artículo de consumo en línea; la propia comunicación con otras personas a miles de kilómetros a través de Internet; así como tener automóviles, computadoras o cualquier aparato electrónico con componentes provenientes de diversos países además de ensamblarse en otros (Baricco 2007). Esto mismo se ha reafirmado dentro del esquema del sistema económico capitalista neoliberal, donde el Estado nacional ha cedido en sus intervenciones de los asuntos económicos para dejar este asunto en manos de corporaciones privadas o de las propias fluctuaciones o tendencias dentro de una economía de mercado.

En esta propia coyuntura histórica también se ha llegado a afirmar acerca del llamado “fin de la Historia” (Fukuyama, citado en Otero Carvajal, 2014 p.228). Dicho concepto se planteó al finalizar la Guerra Fría, después de la caída del Muro de Berlín en 1989 y con la desintegración de la Unión Soviética en 1991. Con ello se presuponía el fin de las luchas ideológicas, representada en el enfrentamiento no directo de los sistemas del socialismo y del capitalismo, culminando con el triunfo de este último sistema económico. Este panorama ha representado también una crisis de valores, de cambios vertiginosos en el consumo y un aparente desdén hacia la escuela, el conocimiento y el estudio de la Historia, el arte y las humanidades. “Esto debido principalmente a las características de la sociedad capitalista actual que cambia y transforma todo con una rapidez sorprendente impidiendo a los hombres valorar y conservar. Una sociedad consumista que usa y deshecha en el instante.” (Crispín Martínez 2016. p. 1). Del mismo modo, contrario a la creencia del fin de las ideologías, los estudiantes de bachillerato también comienzan a desarrollar una consciencia ideológica, comenzando a conocer sobre posturas políticas y su presencia en el pasado y el presente. Esto mismo se refuerza en la escuela con las asignaturas de

Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México y por supuesto en los cursos de Historia.

En los años y décadas posteriores al fin de la Guerra Fría han continuado los conflictos ideológicos, incluso estos enfrentamientos se han radicalizado con la aparición de grupos fundamentalistas religiosos, también se puede enumerar el surgimiento de regímenes anticapitalistas en diversos países de Latinoamérica, de la aparición de guerras en África y Asia (algunas bajo las características de guerras civiles con o sin intervencionismo de las principales potencias mundiales), así como la amenaza del terrorismo en las diferentes latitudes del planeta, sin distinguir si los ataques terroristas suceden en naciones desarrolladas o en vías de desarrollo. En otras palabras, los procesos de la Historia política y los conflictos originados por las diferencias de tipo ideológico siguen (y seguirán) transcurriendo mientras los seres humanos existan.

Asimismo, las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI se han distinguido por una ruptura con las creencias de la sociedad industrial moderna, para dar lugar al concepto de sociedades postindustriales y posmodernas. El propio desarrollo tecnológico ha propiciado la crisis de la modernidad industrial, el cual estuvo caracterizado por la generalización de un trabajo estable, horarios definidos en un empleo presencial, así como del concepto de seguridad laboral y social. Estos elementos fueron característicos del Estado benefactor del siglo XX y las escuelas públicas también representaron un reflejo de dicho modelo de Estado. Pero ante el panorama de transición, aunado a la adopción del sistema económico neoliberal, la situación laboral en el siglo XXI es más inestable con respecto a la centuria anterior. Muchos jóvenes al incorporarse al mercado laboral ya no tienen los beneficios de los cuales disfrutaron sus padres o abuelos como jubilación, prestaciones, generación de antigüedad en el trabajo y a veces ni siquiera contratos. Esto ha agudizado la incertidumbre entre las colectividades más jóvenes sobre las circunstancias de su tiempo y sus perspectivas hacia el porvenir. Como una respuesta de cohesión juvenil ante la posmodernidad han surgido las agrupaciones conocidas como “tribus urbanas”. Estos colectivos son

conformados por jóvenes quienes se identifican con un estilo de vestir, peinados, música o gustos similares, con el fin de adquirir identidad y hacerse notar ante la indiferencia de la sociedad. Algunos estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 se han identificado con algunas de las llamadas tribus urbanas (Valladolid Paredes 2010).

En cuanto al sistema educativo, la posmodernidad ha llevado a los recintos escolares a una fase de desequilibrio. Para el Estado nacional de la era industrial y moderna la escuela era el único lugar del saber (Martín Barbero 2002). Además los espacios de enseñanza de dicha era industrial impusieron una serie de valores, reglas de convivencia, instrumentos y medidas disciplinarias para un momento histórico determinado por los nacionalismos, la industrialización, la uniformidad, el trabajo en las fábricas y el objetivo de adaptar a la población más joven a un sistema de tipo fabril con horarios determinados de entrada y salida. Pero incluso dentro de un sistema social controlado como las escuelas existen diferencias en cuanto a la formación, creencias y valores de su población, lo cual va desde los directivos y los docentes hasta el resto del personal no docente en los colegios, sin olvidar tampoco las diferencias étnicas, sociales, económicas y culturales dentro del alumnado (Piña 2002).

Como se mencionó, la estructura de la escuela tradicional del Estado moderno se encuentra en crisis. Esta estructura educativa surgió como consecuencia de la era industrial y de los elementos teórico-filosóficos tomados del positivismo. De la misma manera, la cultura organizacional de este tipo de escuela atendía a las necesidades de su tiempo. Pero debido a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI, la escuela del Estado nacional moderno ha perdido su relevancia como lugar unívoco de los saberes. Como resultado de los cambios coyunturales, el rol del docente también ha cambiado. En un principio, los profesores tenían como principal actividad el transmitir conocimientos a su manera, principalmente en el nivel medio superior y superior. Pero esto se ha modificado para convertir al docente en un facilitador de herramientas para

favorecer saberes y prácticas significativas para sus educandos (Eagan 2000). Al mismo tiempo, el papel de los maestros debe ir en un camino ascendente de profesionalización, no solamente como ejecutores de programas de cursos, sino como creadores de materiales didácticos, de ser partícipes en la elaboración de planeaciones, actividades, instrumentos de evaluación y trascender en sus actividades más allá del aula. De la misma manera, el oficio de la docencia requiere de una actualización constante de técnicas de enseñanza, teorías del aprendizaje y uso de herramientas tecnológicas de acuerdo a la tendencia de la era de la información. Aunque esto mismo resulta ser un requerimiento para todos los profesionistas.

Hoy más que nunca la profesión de la docencia enfrenta una diversidad de retos y demandas. La sociedad actual, caracterizada por la complejidad, el cambio, el conflicto de valores, la incertidumbre y la inequidad, ha puesto en jaque el paradigma educativo centrado en la transmisión de información acabada y, por ende, los roles del docente como responsable de dicho proceso y del alumno como receptor-reproductor de dicha información. Es un clamor social que la tarea docente no se puede restringir a dicha labor transmisiva [sic], y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y axiológico-valorales [sic]. Así, un profesor requiere ser un profesional capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas y como miembros de una sociedad. (F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2010. p. 2).

En términos hermenéuticos, la posmodernidad significa una época de equívocos. La equivocidad representa a su vez muchos significados aparentemente válidos para la adquisición de conocimientos. Asimismo, esto

contrasta con la concepción de la escuela tradicional del Estado moderno donde se le veía como el lugar principal de la transmisión de saberes. En ese contexto de escuela moderna los saberes de la escuela transmitidos por los profesores resultaron incuestionables, junto con la autoridad docente. En otras palabras, la escuela tradicional sería unívoca; es decir, lo opuesto al equívoco representado por el contexto de la globalización y la posmodernidad. Ciertamente, a los docentes no les conviene adscribirse ni a una ni a otra tendencia. La solución estaría en establecer un equilibrio entre la univocidad de la escuela surgida en el Estado Nación con el contraste representado por el equívoco de la posmodernidad, el cual llega a provocar escepticismo en cuanto a la importancia de la escuela en la formación de individuos. Esta propuesta de mediación entre ambos extremos se le ha denominado “Hermenéutica Analógica” y es una propuesta de la filosofía mexicana ante los problemas sociales de la coyuntura histórica del siglo XXI (Beuchot 2009; 2011).

## **4.2 ¿Nativos digitales?**

En la transición del siglo XX al XXI se ha distinguido el acelerado y vertiginoso ritmo de los cambios tecnológicos, especialmente con la aparición de dispositivos electrónicos para para consultar y compartir información, comunicarse de forma cotidiana o simplemente pasar los momentos de ocio y esparcimiento. La acelerada aparición de los cambios tecnológicos lleva a un algún aparato a ser obsoleto en un lapso menor a cinco años. Dentro de los principales ejemplos de dispositivos en constante cambio se enumera en primer lugar a las computadoras personales, ya sean de escritorio, portátiles o con pantalla táctil como las tabletas. También se puede agregar a los teléfonos móviles con aplicaciones múltiples, convirtiéndose así en auténticos ordenadores de bolsillo. Incluso esta clase de aparatos ya han sido usados por individuos desde su uso de razón. Por este motivo, las personas nacidas a partir de las últimas décadas del siglo XX han

recibido el nombre de “nativos digitales”. Pero en los siguientes párrafos se pone en tela de juicio ese concepto.

El término de nativos digitales es atribuido al escritor y educador estadounidense Marc Prensky (García et. al. 2007). De acuerdo con la definición de nativos digitales, estos individuos son capaces de desarrollar diversas tareas o actividades al mismo tiempo, se adaptan fácilmente al manejo de nuevas tecnologías, pueden establecer comunicación con gente de diversos países con naturalidad desde dispositivos electrónicos, además de aprovechar el desarrollo de herramientas informáticas para poder trabajar desde casa o en otro lugar ajeno a los centros de trabajo cotidianos como las escuelas u oficinas. Pero esta generación de los llamados nativos digitales también presenta inconvenientes en su vida cotidiana. Al estar acostumbrados al uso de computadoras e Internet, pueden creer en la inmediatez absoluta de las respuestas consultadas por este medio, por lo cual, si algún dato no se puede obtener de manera instantánea por Internet los usuarios quienes frecuentan estos dispositivos pueden caer en la frustración. Otra desventaja sería la característica de ser individuos multitareas, porque ello mismo pudiera derivar en una falta de concentración y de productividad, sin olvidar tampoco el concepto de “procrastinar”; es decir, postergar algo importante para darle prioridad al ocio u otra clase de actividades menos productivas, lo cual se ha vuelto un problema común con el uso de las herramientas digitales y de comunicación en línea. Asimismo, no está de más mencionar la dependencia tecnológica, la cual también ha modificado la conducta de los individuos en la transición de la era industrial a la postindustrial.

En cuanto a la aplicación de recursos computacionales, electrónicos o digitales para la educación, los llamados nativos digitales no suelen explotar estos recursos de la manera adecuada. Cuando los docentes solicitan la entrega de trabajos de investigación, a menudo los alumnos copian y pegan información para presentarla como propia, muchas veces sin una revisión o valoración previa de la información consultada. Esta práctica no es única de la escuela básica o media superior, de hecho hasta en el nivel universitario se ha presentado y se ha

reproducido más con la expansión del Internet como medio de comunicación (Sureda et. al. 2009). Por otro lado, todavía para finales de la primera década del siglo XXI no todos los docentes ni alumnos en Latinoamérica estaban familiarizados con el uso de esta clase de recursos en línea para el medio educativo, ni tampoco consideraban el potencial de esta clase de herramientas (Cabra Torres y Marciales Vivas 2009). Incluso las herramientas educativas en línea llegan a repetir los esquemas de la educación tradicional, priorizando el sistema fundamentado en la enseñanza y el enfoque del profesor, en lugar de basarse en el aprendizaje y en las necesidades de los estudiantes, por ejemplo con el uso de ciertas plataformas de aprendizaje donde sigue existiendo un esquema vertical donde se designan actividades dadas por el docente, mientras el alumno debe cumplir con la entrega de tareas o la realización de evaluaciones (García et. al. 2007).

El uso de herramientas computacionales en la didáctica también ha tenido un carácter polisémico y evolutivo. Los ejemplos del uso de esta clase de herramientas van desde TI (Tecnologías de la Información) a TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) hasta TICC (Tecnologías de la Información, Comunicación y Conocimiento). La C adicional representa la relevancia de la generación del conocimiento, de su difusión y carácter para compartirse, siendo así el principal recurso de las sociedades en el tránsito de la era industrial a la era de la información. También es de aceptarse la facilidad de adquirir datos e información con las herramientas tecnológicas en línea, pero lo importante es convertir esos datos e información en conocimiento a partir del propio procesamiento cognitivo de tipo constructivista y de autoformación en el individuo, además de tener la habilidad de regularse y eliminar información irrelevante (Salmador Sánchez 2004).

En cuanto al uso de herramientas en línea, para el trabajo docente se elaboró un sitio de Internet para facilitar recursos a los alumnos del Centro de

Estudios de Bachillerato.<sup>2</sup> En este sitio se clasifican las secciones de acuerdo a los cursos de Historia de México, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación. En cada sección se agregan los lineamientos de los trabajos, cuestionarios y actividades para entregar en cada periodo de evaluación. También se han agregado archivos de lecturas y presentaciones de diapositivas para descargar. No obstante, en la práctica se han confirmado los problemas de los alumnos para ingresar a la página principal de las clases, ya sea desde sus computadoras o desde sus dispositivos móviles. Este problema se agrava porque a los alumnos se les había proporcionado la dirección del sitio para las clases junto con el programa del curso desde la primera sesión del semestre. Con este ejemplo de situaciones, se puede confirmar una carencia de habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas entre una parte de los estudiantes del CEB, por lo menos en cuanto a su uso para la escuela, a pesar del empleo cotidiano de medios digitales para el entretenimiento entre buena parte del alumnado.

Por otro lado, tampoco es unánime el acceso de los alumnos a herramientas tecnológicas desde sus casas. En la encuesta levantada a los estudiantes de dos grupos de segundo semestre en junio de 2017, el 85 por ciento de una muestra de 48 alumnos mencionaron tener computadora con Internet en casa; es decir, 41 alumnos. Del 15 por ciento restante, un 6 por ciento afirmó tener computadora pero sin acceso a Internet, mientras solo tres alumnos mencionaron no tener computadora en sus hogares. En cuanto a la búsqueda de información dentro de la muestra tomada, 36 alumnos (quienes representaron un 75 por ciento), mencionaron buscar textos en internet, 7 en bibliotecas, 4 en libros de texto, una persona en vídeos por internet y nadie mencionó enciclopedias, sin distinguir si estas eran impresas o en disco compacto (Anexos 1 y 2).

El nulo uso de las enciclopedias es de llamar la atención, porque así también se confirma el posterior carácter obsoleto de ciertas herramientas informáticas. Por poner un ejemplo, para la primera década del siglo XXI las

---

<sup>2</sup> El sitio elaborado para las clases de Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato es <http://sites.google.com/site/cebhistoria>



enciclopedias multimedia en disco compacto se consideraban una novedad y no todos los estudiantes mexicanos tenían acceso a ella (Villalpando 2006). Pero tan sólo una década después, este recurso ya se consideraba obsoleto al ser sustituido por enciclopedias en línea cuya información es actualizada, corregida y ampliada a cada instante, a diferencia de las enciclopedias impresas e incluso aquellas hechas para computadora. Por ello, antes de hacer obligatorio el uso de dispositivos digitales entre los estudiantes (lo cual no deja de ser importante), primero se les debe enseñar a pensar, a conocer el mundo desde la guía de sus padres, maestros y gente mayor, aprender los aspectos básicos de la naturaleza a partir de las ciencias naturales, hacer cuentas y resolver problemas matemáticos, así como adentrarse a las formas de organización social y cultural, junto con sus elementos de cambio y continuidad, esto último representa los temas de estudio de la Historia, las ciencias sociales y las humanidades.

**Tablas sobre uso de recursos electrónicos y consulta de información entre alumnos de segundo semestre del CEB 4/1**

Computadora con Internet en Casa		Porcentaje
Sí	41	85%
Computadora sin Internet	4	8.3%
No	3	6.2%
Total	48	100%

Consulta de información		Porcentaje
Libros de texto	4	8.3%
Bibliotecas	7	14.5%
Textos en Internet	36	75%
Videos en Internet	1	2.08%
Enciclopedias	0	0%
Total	48	100%

Tampoco está de más referir la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas, ya sea con o sin la presencia de la comunicación en línea u otras herramientas digitales. De acuerdo con la educadora francesa Anne Marie Chartier (2015), la adquisición de la habilidad lectora entre los niños (y se debe agregar también a los adolescentes), seguirá siendo un proceso largo y lento. A su vez, la lectura representa el primer paso para adquirir nuevos conocimientos de tipo científico y humanístico. Además el proceso de lectura seguirá requiriendo de la guía de un experto (es decir, de un mentor, maestro, facilitador del aprendizaje, profesor o docente) con el fin de desarrollar entre los educandos las capacidades de leer, de articular ideas y de saberlas expresar tanto de manera oral como escrita. Por lo tanto, entre la población más joven seguirá existiendo la necesidad de instruirse para conocer el ambiente natural y cultural en el cual ellos se desarrollan, las características de su entorno, sus orígenes y desarrollo histórico, las problemáticas presentadas junto con sus causas y así poder plantear soluciones. De la misma manera, el concebirse como sujeto histórico también implica desarrollar las habilidades de lectoescritura, tanto en la manera tradicional del papel, el lápiz y la tinta, como en la manera digital.

Pero ciertamente, el desarrollo tecnológico significa la necesidad de ampliar los conocimientos, aplicarlos y posicionarlos. Este mismo desarrollo ya comenzó a sustituir trabajos poco cualificados o con escasa preparación académica, primero en los países más adelantados en términos tecnológicos para después manifestarse en el resto del mundo. Sin las bases escolares adecuadas, los estudiantes tendrán un porvenir más difícil para poder desarrollarse, independientemente si saben usar o no los dispositivos electrónicos de última generación. De ahí la importancia de adquirir conocimientos de manera constante, de ponerlos en práctica y así generar nuevos saberes para contribuir al bienestar del medio donde se vive. En cierta medida, esto también supone una contribución del individuo al conocimiento y, por lo tanto, a la Historia.

### **4.3 La relevancia del conocimiento histórico en el contexto de la globalización para los estudiantes del CEB**

A pesar de la incertidumbre descrita al comienzo de este capítulo en torno a la situación de los jóvenes en el contexto del siglo XXI, tanto la globalización como la posmodernidad y el desarrollo tecnológico representan también un área de oportunidad. El intercambio comercial también da lugar al intercambio cultural, el cual puede ser *in situ* o virtual con el apoyo de tecnologías de comunicación en línea. A su vez, la globalización puede distinguirse en dos tipos. Por un lado está una globalización de carácter negativo, cuya tendencia es homogenizar la cultura en todas las latitudes, borrando así los vestigios o particularidades de diferentes colectividades, especialmente aquellas históricamente marginadas. Este tipo de globalización también se caracteriza por inculcar un modelo de consumo constante como un ideal de aspiraciones, supuesto éxito y aceptación. Sin embargo, esto no puede ser viable para toda la población, porque representaría un agotamiento de recursos naturales, destrucción del medio ambiente y se agudizarían más las diferencias entre quienes tienen mucho con quienes tienen poco o prácticamente nada (Mària i Serrano 2006).

Por el otro lado está una globalización de efectos más positivos, cuya presencia permite conocer más sobre otras culturas, otras formas de organización, otras creencias y diferentes maneras de pensar, estableciendo así el diálogo, el entendimiento y el respeto mutuo entre las colectividades humanas. Este segundo tipo de globalización enriquecería el espíritu humano de forma individual y colectiva, permitiría además la comprensión intercultural. Para ello, el aprendizaje de la historia, especialmente la de otros países y la de otras culturas resulta fundamental para promover tal diálogo. Esto a su vez se vincula con la adquisición de habilidades y destrezas útiles para los estudiantes de bachillerato, en especial con las competencias genéricas del respeto a la interculturalidad y diversidad de prácticas sociales. A manera de analogía, un ejemplo de la globalización negativa sería alimentarse a base de comidas rápidas, procesadas y con escaso valor nutricional. Por su parte, una globalización positiva permitiría a las personas

conocer las riquezas gastronómicas de los diferentes rincones del mundo, comparar las similitudes entre los ingredientes de otra cultura con la propia, así como dar a conocer las aportaciones de la cocina de su propio entorno sociocultural con el resto del mundo.

Eventualmente, el conocimiento de los problemas sociales puede fomentar la competencia genérica de contribuir al desarrollo sustentable y a la preservación de recursos para la subsistencia. De la misma manera, existe un potencial para desarrollar entre los estudiantes las competencias disciplinares de la comprensión de las distintas prácticas sociales en un entorno determinado, así como de asumir con una actitud responsable los vínculos de relación y convivencia dentro del entorno social y cultural de una manera respetuosa. Todos estos saberes situados también se vinculan con la competencia disciplinar de conocer las diferencias étnicas, culturales, sociales, económicas y de género junto con el problema de las desigualdades inducidas por tales divergencias. Por consecuencia, la adquisición de esta última competencia debe llevar a solucionar esta clase de desigualdades, tanto en el entorno local como en el global.

De esta manera, un estudiante en el contexto de la globalización y con la adquisición de competencias genéricas puede desenvolverse en cualquier contexto, además de intercambiar ideas con pares en diferentes latitudes, expresarse en dos o más lenguas, manejar herramientas tecnológicas para la comunicación y aplicar sus saberes en diversas situaciones, ya sean cotidianas o laborales. Cuando este estudiante llegue al ámbito profesional también podrá situar sus conocimientos con futuros compañeros de trabajo de manera interdisciplinar, además de tener la posibilidad de desarrollarse con una formación bivalente, polivalente o multidisciplinar. Asimismo, el profesionista globalizado habrá de pensar también en el bienestar colectivo y en la conciencia mundial, cuyas consecuencias también retribuirán a su desempeño laboral y calidad de vida, además de conocer otras culturas, creencias y formas de organización desde su práctica profesional, no solo desde una aparente lejanía inconexa, la cual suele ser representada por la escuela y la enseñanza de la Historia u otras disciplinas

desde las aulas o por la información adquirida de manera informal a través de los medios de comunicación, los cuales muchas veces fomentan prejuicios y estereotipos sobre otras culturas, lo cual deriva en el problema de las diferencias y las desigualdades.

El momento histórico de la globalización de las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI representa una oportunidad para ampliar los horizontes culturales. Si bien las generaciones más jóvenes perdieron beneficios gozados por sus padres o abuelos durante el apogeo del Estado benefactor, ellos tendrán mayores ocasiones favorables para interactuar con personas de diferentes entornos socioculturales en diversas latitudes. Esto mismo conlleva a profundizar en los conocimientos sobre la Historia, cultura, lengua, creencias y formas de organización de otras colectividades. De la misma manera, los conocimientos adquiridos, preservados y aplicados a lo largo de la formación escolar, profesional o laboral deben considerar las diferencias culturales, los contextos sociales e históricos de cada persona. Esto puede también convertirse en una oportunidad de mejorar el intercambio cultural. De la misma manera, el intercambio en la globalización significa la posibilidad de seguir creando nuevos hitos en las aportaciones al acontecer a lo largo del tiempo de la especie humana; es decir, de la Historia. En otras palabras, seguir haciendo Historia en la cultura, la comunicación, la ciencia y la generación y transmisión de conocimientos.

## **Capítulo V: Presentación de la práctica docente de la didáctica de la Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato**

Luego de describir el contexto educativo, de la coyuntura histórica de comienzos del siglo XXI y de la situación de los estudiantes en su propio tiempo histórico, se expone a continuación el trabajo desde la práctica docente en la didáctica de la Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato. Para esta parte, se elaboraron materiales y herramientas de investigación; primero para recabar datos e interpretarlos después, con el fin de poder confirmar supuestos surgidos durante el desarrollo de la investigación (Arias 1999). Asimismo, los instrumentos debieron ser validados por expertos, pares o colegas para respaldar la manera en cómo se obtienen elementos para las investigaciones y así poder confirmar su carácter de fiabilidad (Aravena et. al. 2006; Hernández Sampieri et. al. 2006). De esta manera, los datos se convierten en información y esa información puede evolucionar hacia la creación de nuevos conocimientos y propuestas de enseñanza en materia educativa y hasta en los caminos de la investigación histórica. De igual forma, se exponen actividades diagnósticas a lo largo de los tres cursos de Historia en el contexto escolar analizado.

### **5.1 Instrumentos de investigación**

Para recabar datos de la investigación se elaboraron diferentes instrumentos (encuesta, lista de cotejo, rúbrica, evaluación diagnóstico y actividades en clase), tanto para recabar datos estadísticos, como para tener evidencias de la práctica docente, los cuales se presentaron a pares docentes para su validación y se aplicaron en los dos semestres del ciclo escolar 2015-2016 y 2016-2017. De la misma forma, se han conservado algunas evidencias de clase para saber si se logran los cambios conceptuales y actitudinales hacia el estudio de la Historia, todo esto con el fin de hacer ver al alumno como sujeto histórico. Para la

validación de instrumentos se contó con la revisión de dos profesores de Historia del Centro de Estudios de Bachillerato plantel 4/1, así como de un profesor del Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), quienes dieron su visto bueno.

Los instrumentos presentados en la sección de anexos fueron aplicados durante el semestre de febrero a junio de 2017. También se cuenta con evidencias y productos hechos por los alumnos, los cuales sirvieron tanto para realizar la evaluación de permanencia en el Servicio Profesional Docente como para el proyecto de investigación a desarrollar. Como primer instrumento, se aplicó un cuestionario para conocer un poco más sobre el perfil del alumnado (Anexo 1). Si bien el instrumento y sus resultados no tienen mucha relación con el objetivo del proyecto, se confirmó un supuesto hipotético: la mayoría de la población de alumnos del CEB 4/1 no tiene al plantel como su primera opción de bachillerato, a veces ni siquiera dentro de sus tres primeras opciones al momento de realizar el examen único de ingreso a bachillerato de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Por eso mismo, también existen alumnos interesados por volver a presentar el examen de ingreso a escuelas públicas de nivel medio superior. Estos datos sirven para adecuar más las secuencias didácticas al contexto analizado, considerando las limitaciones de conocimientos previos y/o capital cultural de una parte del alumnado del contexto escolar analizado, no solo para Historia, sino para las otras áreas del conocimiento. Este instrumento se aplicó en junio de 2017 con alumnos de dos grupos de segundo semestre con quienes se trabajó a lo largo de ese periodo. Los resultados de este instrumento se muestran en el anexo 2.

Con respecto a los alumnos con miras a presentar examen extraordinario, se les solicitó la elaboración de un portafolio de evidencias para tener derecho a presentarlo. El portafolio de evidencias cuenta con una lista de cotejo de las actividades a realizar, las cuales valoran las competencias disciplinares y genéricas a desarrollar de acuerdo al plan de estudios del curso de Historia de México I. De la misma manera, la lista de cotejo contiene las actividades de

investigación histórica sobre la vida de algún familiar y del lugar donde viven, para la cual deben realizar investigación documental, bibliográfica y hemerográfica. El instrumento fue validado por los profesores del área Histórico social en reunión de academia. La aplicación de este instrumento se realizó durante el periodo previo a la fecha en la cual los estudiantes presentarían el examen extraordinario: el 7 de julio de 2017 (Anexo 3).

Para los alumnos en el periodo ordinario, se les solicitó elegir entre la biografía de un familiar sustentado con el apoyo de fuentes primarias (documentos, testimonios orales o escritos) o escribir sobre la Historia del lugar donde viven. Ambas actividades están ligadas con la aplicación de la corriente historiográfica de la Microhistoria en el salón de clases. Para estas actividades se elaboró una rúbrica para medir los desempeños de los alumnos. Del mismo modo, los criterios a evaluar consistieron en el desarrollo de la comunicación escrita, del uso de fuentes de información y su manejo de habilidad heurística (búsqueda de información) y hermenéutica (interpretación de las fuentes de información). Este instrumento se aplicó durante el semestre de febrero a junio de 2017 en el plantel. La validación de la rúbrica corrió a cargo de la jefatura de área histórico-social como parte de la revisión de las planeaciones didácticas del semestre. En el caso de los alumnos con miras a presentar examen extraordinario ambas actividades fueron obligatorias (Anexo 4). De igual forma, una profesora del área de orientación educativa revisó las planeaciones y el instrumento al fungir como tutora de los docentes más jóvenes del plantel, quienes llegaron por medio de la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente

También como parte de los instrumentos de investigación se tiene la evaluación diagnóstica, aplicada en febrero de 2017 a los alumnos de segundo semestre. La primera parte corresponde a preguntas abiertas para conocer la concepción de Historia entre el alumnado, de la presencia de otras épocas en su cotidianidad, además de conocer su nivel de comunicación escrita. Esta sección no tiene necesariamente respuestas correctas o incorrectas. La segunda parte con preguntas de opción múltiple sirve para medir los conocimientos previos en



materia de Historia prehispánica y de teorías historiográficas. Esto guarda relación con los contenidos de Historia de México en secundaria, así como de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales correspondiente al primer semestre del bachillerato general. La última parte corresponde a ubicar los estados actuales de la República Mexicana en donde se desarrollaron distintas civilizaciones prehispánicas (Anexo 6).

Para poder encaminar mejor los contenidos de la clase y la obtención de conocimientos, se decidió elaborar cuadernillos de actividades para los tres cursos de Historia a impartir en el Centro de Estudios de Bachillerato. Estos materiales tienen una extensión entre 50 y 60 páginas, por lo cual son mayores en extensión a una guía de estudios y menores en comparación a un libro de texto. De igual forma, la realización de estos materiales didácticos representó una alternativa más práctica y económica en comparación a los libros de texto tradicionales (Flamenco Bacilio en Latapí et. al. 2017). De la misma manera, la elaboración de materiales didácticos representa una oportunidad de investigación y profesionalización bivalente: tanto en el campo disciplinar (en este caso Historia) como en la investigación educativa. Asimismo, hacer materiales para la clase convierte al docente en un facilitador de recursos para el aprendizaje de los estudiantes (Eagan 2000).

Entonces los instrumentos se dividen en tres tipos. Por un lado está la encuesta y sus resultados, cuyo propósito es recabar datos de la población de alumnos. Después están los instrumentos, tanto de investigación como de evaluación, para valorar la adquisición de competencias entre los alumnos en los trabajos a entregar por ellos, ya sea durante el semestre o para tener derecho a presentar examen extraordinario. Por último están los materiales con actividades a realizar durante el semestre, los cuales también tienen el propósito de promover el cambio conceptual de hacer ver al alumno como sujeto histórico, además de seguir valorando el desarrollo de competencias comunicativas.

En lo referente al tipo de investigación, la propuesta didáctica resulta ser tanto documental como de campo siguiendo a Arias (1999). Por un lado, se analizan trabajos sobre didáctica general, didáctica de la historia, historiografía y teoría de la historia para establecer fundamentos teóricos para el trabajo. De la misma manera se revisan textos sobre Filosofía de la Historia y corrientes filosóficas para sustentar bases de las corrientes historiográficas, tal como se describió en el desarrollo del primer capítulo. Por otro lado, el trabajo de campo (entiéndanse la propia labor docente), sirve para poner en práctica lo establecido por las teorías historiográficas descritas en el primer capítulo, así como para obtener muestras de las actividades planteadas y realizadas, junto con su revisión o retroalimentación. En ese sentido, todo docente puede hacer investigación desde su propio contexto educativo.

Asimismo, la investigación también tiene su parte interactiva. Esto se afirma no solo por el contacto directo con la población de alumnos, sino también con la recolección de muestras obtenidas por el trabajo en clase, además de obtener también algunos datos estadísticos para confirmar los supuestos hipotéticos mediante la aplicación de herramientas de investigación. Esto permitió en un principio formular la propuesta didáctica de hacer ver a los estudiantes como sujetos históricos.

## **5.2 Población muestra**

La población muestra corresponde a una parte de los alumnos del Centro de Estudios de Bachillerato, plantel 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza", quienes cursaron sus estudios en el plantel en los ciclos escolares 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. En otras palabras, se trabajó con alumnos de tres generaciones distintas en el mismo contexto escolar. La muestra de alumnos corresponde a aquellos con quienes se ha trabajado directamente en los cursos de Historia de México I, Historia de México II e Historia Universal Contemporánea, los cuales se impartieron en los semestres segundo, tercero y quinto del plan de estudios

vigente hasta 2017. Los elementos de la población de alumnos también sirvieron para elaborar diagnósticos al comienzo de cada curso, además de realizar otros diagnósticos eventuales en algún bloque de los programas de estudio. Con ello se diseña la propuesta didáctica, los materiales y las actividades a realizar para favorecer entre el alumnado la autopercepción como sujetos históricos. Como parte de la práctica docente se han recogido muestras o evidencias de productos elaborados por los alumnos de 2015 a 2017.

Como se ha mencionado previamente, el plantel 4/1 del Centro de Estudios de Bachillerato no suele ser la primera opción de quienes presentan su examen de ingreso a nivel bachillerato en la Ciudad de México. De acuerdo a la experiencia en clase, se ha constatado una serie de carencias en el desarrollo de las competencias comunicativas, de la expresión escrita y de la comprensión lectora. Mención aparte merece la gran cantidad de índice de reprobación en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, así como entre la población de alumnos durante los primeros dos semestres. De acuerdo a datos brindados por la institución, en el semestre de agosto a diciembre de 2016, alrededor de 90 alumnos de primer semestre fueron dados de baja por no aprobar más de tres asignaturas de un aproximado de 350 alumnos de nuevo ingreso en el turno matutino. Asimismo, al comienzo de los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 se contabilizaron ocho grupos de primer semestre. Pero los grupos de tercer y quinto semestre se redujeron a seis, evidenciando una notable deserción o abandono escolar en el plantel analizado por lo menos en los dos primeros semestres.

Con miras a la realización de este proyecto, se comenzó a recopilar evidencias del trabajo en clase desde el semestre de febrero a junio de 2015. En ese periodo se impartió la asignatura de Historia de México I para los alumnos de segundo semestre. En ese entonces se trabajó con seis grupos. Al semestre siguiente se trabajó con cuatro grupos de tercer semestre en el curso de Historia de México II. También durante ese periodo se trabajó con dos grupos de quinto semestre en Historia Universal Contemporánea. El número promedio de alumnos por grupo era entre 42 y 52 alumnos. En los grupos suele haber una mayor

proporción de alumnas en relación a sus pares varones, especialmente en aquellos donde se imparte la capacitación de docencia. Aunque en el área de informática algunos grupos pueden tener mayoría de hombres. También debe advertirse lo siguiente, han existido algunos alumnos quienes llegan a aprobar alguno de los cursos de Historia, pero al año siguiente vuelven a repetir el curso, porque al haber debido varias asignaturas también debieron renunciar a alguna calificación aprobatoria, especialmente entre los alumnos de tercer semestre en Historia de México II. Otros cuantos repiten el año, pero sin cursar Historia otra vez.

Posteriormente se realizaron actividades y se recopilaron más evidencias en los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Durante los dos semestres de 2016 se trabajó con tres grupos de entre 45 y 50 alumnos, de los cuales se seleccionaron productos para el análisis cualitativo si se detectaba la autopercepción como sujetos históricos. Para el semestre de febrero a junio de 2017 se continuó trabajando con tres grupos de la siguiente generación en Historia de México I. De la misma manera, en la práctica docente se continuó trabajando con varios de esos mismos educandos durante el semestre siguiente. También se trabajó con un grupo de Historia Universal de quinto semestre durante el periodo de agosto a diciembre de 2017. Con este otro grupo había algunos alumnos con quienes ya se había trabajado durante uno o hasta dos semestres previos.

### **5.3 Actividades planteadas en el aula y fuera de ella**

El nivel medio superior tiene la ventaja de contar con alumnos quienes ya han estudiado con anterioridad algunos de los episodios más importantes de la historia de su ciudad, país o de otras partes del mundo. Incluso pueden recordar algunos procesos históricos sin recurrir necesariamente a lo aprendido en la escuela. Algunas veces, los alumnos de bachillerato reciben estímulos de datos e información sobre temas históricos a partir de los medios masivos de comunicación como el cine, la televisión, la radio o el Internet, así como por las

festividades en torno a acontecimientos relevantes de la Historia de una nación. Para el caso de México, las fechas como el día del aniversario de la Constitución el 5 de febrero, el natalicio de Benito Juárez el 21 de marzo, la batalla de Puebla del 5 de mayo, el aniversario del inicio de la independencia el 16 de septiembre y de la Revolución Mexicana el 20 de noviembre, suelen ser días de asueto escolar para conmemorar los sucesos clave en el devenir de la nación mexicana y el recuerdo a estas fechas y su significado suele estar presente tanto dentro como fuera de las escuelas. Así las efemérides también representan otra área de oportunidad para profundizar en el estudio de la Historia, aunque la estrategia de enseñar y aprender de esta manera resulta alejada del propósito de favorecer un aprendizaje crítico, reflexivo e ilustrado (Carretero 2011).

No obstante, esta clase de estímulos externos al ambiente escolar también deben ser tomados en cuenta por los docentes para reactivar los saberes previos, enlazarlos con los contenidos temáticos dentro del aula y favorecer así los aprendizajes significativos, capaces de tener una mayor retención en la memoria a largo plazo de los alumnos y no solo como los datos para pasar un examen teórico, cuyos contenidos se pueden olvidar si estos no se ejercitan ni se aplican en la realidad de los alumnos (Mercado Domenech 1978). Haciendo una analogía, la memoria a corto y largo plazo se compara con las memorias RAM y ROM de las computadoras. En la primera se borra la información temporal una vez apagado el dispositivo y el segundo tipo de memoria otra guarda la información para recuperarse, retomarse, adaptarse y modificarse en otro momento (Carretero 2011).

Por ello, la planeación de actividades se ha estructurado en dos tipos. Por un lado, están los ejercicios de carácter diagnóstico, cuyo objetivo no es necesariamente calificar, sino indagar entre aquellos conocimientos ya obtenidos por los alumnos de antemano. A su vez, estas actividades de exploración se dividen en diagnóstico inicial, el cual se hace al comienzo del curso y diagnóstico puntual, elaborado al comienzo de un tema o bloque (F. Díaz Barriga y Hernández Rojas 2010). Con los diagnósticos también se busca revisar su capacidad de

expresión escrita. Por otro lado, están las propias actividades ya realizadas durante el desenvolvimiento del semestre, con el objetivo de desarrollar las competencias genéricas y disciplinares, abarcar los contenidos de los programas y desarrollar los objetivos del curso. De manera paralela, durante el periodo semestral se ha de seguir fomentando entre los alumnos la idea de verse a sí mismos como parte de la Historia.

### **5.3.1 Actividades de carácter diagnóstico**

En lo referente a retomar los conocimientos previos, algunas de las actividades realizadas tuvieron un fin diagnóstico de valorar los conocimientos previos, así como las capacidades de comunicación escrita sobre algún proceso histórico antes de verlo a detalle en clase. En primer lugar están las evaluaciones diagnósticas. Como se mencionó anteriormente, para el curso de Historia de México I se solicitó conocer la ubicación de distintas culturas prehispánicas en entidades del México actual. Otros reactivos fueron referentes a aspectos culturales de las civilizaciones prehispánicas y del virreinato de la Nueva España en el presente. Por su parte, para los cursos posteriores, es decir, de Historia de México II e Historia Universal Contemporánea, se destaca la inclusión de reactivos donde se pedía a los alumnos mencionar acerca de hechos históricos sucedidos después de haber nacido. La razón de estos reactivos fue porque en ambos cursos ya se llegan a analizar hechos ocurridos dentro del propio tiempo de vida de los estudiantes de bachillerato. Para el curso de Historia de México I los hechos históricos a mencionar se limitaban al contexto nacional. Por su parte, la evaluación diagnóstica para Historia Universal Contemporánea solicitaba hacer mención de acontecimientos de otras partes del mundo.

La revisión de hechos históricos ya ocurridos en el tiempo de vida de los alumnos significa otra área de oportunidad. Dicha oportunidad representa el fomentar entre la población estudiantil el asumirse como sujetos históricos, capaces de saberse pertenecientes a un tiempo y lugar del acontecer de la

humanidad, así como de ser partícipes de las vicisitudes históricas de su tiempo. El trabajo en clase con la revisión de los materiales hechos *ex profeso*, junto con las actividades previas de carácter diagnóstico procuran cambiar esta concepción de Historia solo como pasado, para también formar parte de la realidad presente. Esto se realizó principalmente durante los primeros dos bloques de Historia de México I, al revisar el concepto de Historia e historiografía, así como de las escuelas de interpretación histórica.

Con miras a desarrollar la ubicación histórica de la realidad presente de los alumnos, se les solicitó realizar dos líneas del tiempo en el cuadernillo de actividades para Historia de México I. La primera línea debía contener aspectos relevantes de la vida de los alumnos y de sus más allegados. La segunda línea del tiempo debía incluir hechos históricos acaecidos en su país y el mundo desde el año de su nacimiento (Anexo 7). Asimismo, dentro del material elaborado para la clase se solicitó a los alumnos la elaboración de un ensayo mencionando la relevancia de la Historia en su vida, así como exponer por escrito si se consideraban sujetos históricos y por que. En una primera versión del material se usó la expresión “ser histórico” en lugar de “sujeto histórico”; aunque el término “sujeto histórico” se terminó utilizando en intervenciones docentes posteriores. Tanto la actividad de la línea del tiempo, como la de argumentar si se consideraban sujetos históricos corresponden a los contenidos del primer bloque del curso de Historia de México I.

También antes de trabajar con los temas históricos se solicitó hacer una lluvia de ideas sobre el vocablo “Historia”. De esta manera, se puede entender las concepciones sobre esta disciplina entre el alumnado (Anexo 8). En una muestra de este ejercicio se pusieron palabras como “fechas”, “guerra”, “acontecimientos”, “evolución”, “tiempo”, “arte”, “personas”, “sucesos”. En otra muestra los conceptos incluidos fueron “leyes”, “época”, “guerra”, “personajes”, “pasado”, “cabezas olmecas”. La única palabra repetida en ambas muestras fue “guerra” dando a entrever también un carácter polisémico al momento de pensar en la Historia, aunque aún se vislumbran aspectos aislados.

Como otros ejemplos de actividades con el objetivo de rescatar lo ya aprendido anteriormente, al comienzo de alguno de los bloques del plan de estudios se ha llegado a solicitar la elaboración de un ensayo sobre lo ya conocido por los alumnos acerca de temas como la conquista de México en el siglo XVI, la Independencia de México en 1810 o la Revolución Mexicana acaecida cien años después. Esta clase de actividades de carácter diagnóstico realizadas a lo largo del semestre contribuyen a crear consciencia entre los estudiantes como sujetos históricos, porque su conocimiento ayuda a comprender la realidad del México de su presente. Del mismo modo, la elaboración de ensayos también obedece a los lineamientos de las planeaciones didácticas y al desarrollo de competencias comunicativas. En cada uno de los tres periodos de evaluación semestral se deben realizar evaluaciones diagnósticas, con el fin de enlazar lo ya visto con los futuros temas a analizar. Con respecto a esta clase de ejercicios exploratorios, se estableció un antecedente para revisar los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema de la guerra entre México y Estados Unidos en el IEMS-DF (Flamenco Bacilio, 2014). En esta práctica docente se evidenció un aparente desconocimiento del tema a grandes rasgos, aunque prácticamente todos habían escuchado hablar acerca de “los niños héroes”, quienes son personajes pertenecientes a ese proceso histórico. De igual forma, dentro del alumnado del CEB también se encontraron alumnos quienes decían desconocer el tema de la Guerra entre México y Estados Unidos entre 1846 y 1848, aunque sí conocían acerca de los niños héroes.

Para el curso de Historia Universal Contemporánea se solicitó a los alumnos la elaboración de un ensayo sobre sus conocimientos previos acerca de la Segunda Guerra Mundial, proceso histórico ocurrido entre 1939 y 1945. En el caso de este tema, se evidenció un mayor conocimiento previo a diferencia de los temas de Historia de México, debido principalmente a los datos obtenidos a través de fuentes secundarias como películas, televisión e internet, además de recordar ese mismo tema en secundaria. También los alumnos pudieron inferir las causas de la guerra a partir de los temas vistos en sesiones anteriores, como la aparición de regímenes totalitarios en Alemania, Italia, la Unión Soviética y Japón, la crisis



económica de 1929 surgida en Estados Unidos y las propias consecuencias de la Primera Guerra Mundial, las cuales habrían propiciado las condiciones para otro conflicto bélico a escala global. Esto mismo demuestra el desarrollo de las competencias disciplinares de interpretar la realidad social a partir de procesos históricos, identificar los rasgos autoritarios de sistemas sociopolíticos, enlazar las dimensiones políticas, culturales y geográficas de un hecho histórico y saber situarlos.

Todos estos ensayos fueron revisados y se conservaron como evidencias del trabajo en el aula, pero no tuvieron una calificación precisamente por ser actividades de tipo diagnóstico. Aunque se hicieron observaciones sobre la puntuación, la redacción y la ortografía, además de algunos comentarios a manera de retroalimentación. La intención de esta clase de ejercicios fue para medir los conocimientos previos y ver el desenvolvimiento de la capacidad de comunicación escrita por parte de los educandos. Del mismo modo, los ensayos se realizaron por equipos para favorecer la integración de los estudiantes con sus pares, lo cual también se vincula con el desarrollo de competencias genéricas. Todos estos elementos son parte de la formación para el egreso del nivel medio superior, así como para tener consciencia ciudadana e histórica. Además una formación integral también contempla el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo cual se eplica en el siguiente apartado.

### **5.3.2 Actividades para favorecer habilidades y la concepción de verse como sujetos históricos**

Una vez realizadas las actividades de carácter diagnóstico se pasó al desenvolvimiento de secuencias didácticas. Ciertamente, a veces la elaboración de los programas de estudios y las planeaciones limitan la ejecución de una secuencia didáctica y la elaboración de productos, ya sea por el tiempo para dedicar un tema, un bloque o hasta un curso desde el nivel macro del diseño de programas. De igual forma, los contenidos de cursos se siguen enfocando a

menudo en la tradicional Historia política, dejando menos espacio para tópicos sobre sociedad y cultura, los cuales suelen ser de mayor interés para los alumnos. Por poner un ejemplo, en Historia de México II la parte política y económica se enfatiza más al estudiar los siglos XIX y XX. En contraste, el curso de Historia de México I le da más peso a temas sociales y culturales al estudiar a las civilizaciones prehispánicas y al virreinato.

Por otro lado, además de la adquisición de conocimientos y del desarrollo de competencias, el Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 se ha dedicado a la aplicación de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales. Por ello, el plantel se ha adscrito al programa Construye-T, el cual es un programa del gobierno federal diseñado desde la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El objetivo de Construye-T es mejorar el ambiente escolar mediante la implementación de actividades integradoras entre los estudiantes con el fin de desarrollar las habilidades y la inteligencia de carácter socioemocional, el cual está dirigido a la comunidad estudiantil y docente de los planteles de bachillerato general, técnico y tecnológico de la Secretaría de Educación Pública, siendo extensivo incluso a los sistemas de bachillerato de las universidades autónomas. Por ello, durante la práctica docente se han realizado actividades planteadas por este programa. La principal ha sido aquella titulada “Más vale analizar que solo repetir”, la cual ha servido para trascender del aprendizaje memorístico de la Historia y ver como algunas expresiones cotidianas tienen su antecedente histórico, así como su afectación en la convivencia diaria.

Como ejemplo de vincular el programa Construye-T con los contenidos de Historia, se adaptó la actividad “Más vale analizar que solo repetir” para revisar el tema de la sociedad del virreinato entre los siglos XVI y comienzos del XIX. Para la actividad se trabajó con un artículo periodístico sobre dichos de carácter racista o discriminatorio, cuyo origen se remonta hacia la época virreinal. De esta manera se trató de enlazar el tema de la composición social de la Nueva España con prácticas dentro de la sociedad mexicana actual. La secuencia didáctica, junto con

la actividad y sus resultados fueron expuestos y publicados en la memoria del Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de México en octubre de 2017 (Flamenco Bacilio en Latapí Escalante et. al. 2017). El valor de esta estrategia para formar sujetos históricos está en la vinculación del pasado con el presente, también como demostrar algunos aspectos y prácticas de la sociedad virreinal en el México del siglo XXI, lo cual también debe de cambiar.

En cuanto a las actividades realizadas después de la exposición de temas, se solicitó a los alumnos elaborar un ensayo, desde su propio punto de vista, sobre los aspectos positivos y negativos del periodo de la Historia de México conocido como Porfiriato; es decir, de las últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX cuando el país fue gobernado de manera dictatorial por Porfirio Díaz. La elaboración del ensayo trataba de fomentar entre los alumnos la capacidad de realizar juicios de valor sobre dicha estructura histórica, después de haber visto sus características políticas, económicas y sociales, así como establecer una comparación entre el Porfiriato y algunas prácticas del México actual. Esto mismo guarda relación con la competencia genérica de sostener una postura personal sobre temas de interés general, así como con las competencias disciplinares de situar hechos históricos fundamentales y relacionarlos con el presente, interpretar la realidad social mediante el conocimiento de procesos históricos, valorar las diferencias socioeconómicas y culturales junto con sus desigualdades, establecer las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y geográficas de un acontecimiento y comparar las características democráticas y autoritarias de diferentes sistemas sociopolíticos.

Entre los productos elaborados en clase se analizaron los de mejor y menor desempeño o con menor y mayor capacidad argumentativa. Asimismo, estas muestras sirvieron como evidencia para la evaluación de permanencia en el Servicio Profesional Docente, la cual consistió también en realizar una planeación argumentada de una secuencia didáctica. También se analizaron productos iniciales, hechos a manera de diagnóstico, así como otras realizadas después de

las intervenciones didácticas para compararlos y confirmar si hubo un cambio conceptual. De hecho, la encuesta aplicada a final de semestre contenía la pregunta de si el alumno o alumna se consideraba un sujeto histórico y por qué. Cuando esta misma pregunta se había planteado durante una actividad de carácter diagnóstico a inicios del mismo curso (Anexo 6). El hecho de volver a tocar esta interrogante también sirvió para revisar si se produjo un cambio conceptual entre los alumnos; es decir, si se consideraban sujetos históricos después de un semestre de trabajo.

Entre las muestras ya obtenidas, se encuentran pequeños escritos de los alumnos donde argumentan si se consideran sujetos históricos o no. También se tienen trabajos de carácter historiográfico donde los estudiantes buscaron y revisaron documentos de sus familiares para escribir la biografía de algún personaje perteneciente a su familia, además de enlazar la vida de sus familiares con procesos históricos de su tiempo y cómo eso les pudo haber afectado. Otro ejemplo a mostrar serían presentaciones de diapositivas sobre la Historia de su pueblo, colonia, barrio o delegación hechas por los propios alumnos. Estos ejercicios, emparentados con la investigación en materia de Microhistoria se enlazan a su vez con los contenidos de los primeros dos bloques del curso de Historia de México I. Asimismo, muestran el desarrollo de una consciencia histórica porque ubican tiempo, lugares y acciones de sujetos históricos, cuya existencia está comprobada por fuentes primarias, además de vincularse directamente con el contexto social, cultural y temporal de los estudiantes.

Por otro lado, para el curso de Historia de México II se obtuvieron otras evidencias de trabajos hechos en clase para desarrollar la consciencia histórica. En otra actividad, se solicitó a los alumnos elaborar un ensayo sobre la presencia de alguna institución pública presente en la vida cotidiana de los alumnos o de sus familiares, lo cual se entrelaza con los contenidos del quinto y sexto bloque del programa; los cuales tratan sobre la institucionalización del México posrevolucionario entre 1920 y 1970. Revisar el origen, la historia y la presencia de alguna institución de asistencia, de salud, educación, deportiva o política como

parte de la realidad del estudiante forma parte del concepto de “cuasipersonajes” (Plá 2005). Esto mismo llega a resultar relevante para el alumno al momento de enlazar su vida, su entorno y las instituciones de las cuales el propio estudiante o alguien cercano forman parte. Esto mismo favorece el aprendizaje significativo al establecer un nexo entre lo visto en clase con la realidad cotidiana de los estudiantes.

También se propusieron actividades complementarias fuera del aula, las cuales sirvieron para poder brindar a los alumnos una ayuda extra con miras a mejorar sus promedios semestrales. Por ejemplo, en el curso de Historia de México I se sugirió a los educandos la actividad de visitar algún restaurante de comida prehispánica, con lo cual se enlazan los contenidos del Bloque IV del plan de estudios con la oportunidad de tener una experiencia gastronómica novedosa y significativa. En esa misma tónica, para complementar los temas vistos del curso y aprovechando el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación y Conocimiento (TICC) entre el alumnado, se solicitó como actividad complementaria el uso de la aplicación *Detectives MX* para teléfonos móviles y tabletas. Esta aplicación fue realizada por la Secretaría de Cultura del gobierno federal y sirve para aprender sobre la Historia de México a partir de juegos de búsqueda de objetos y cuestionarios interactivos. Asimismo, cada nivel de *Detectives MX* corresponde a cada época de la Historia de México, desde las civilizaciones prehispánicas, pasando por el virreinato, los procesos de independencia, reforma y porfiriato, hasta las décadas posteriores a la Revolución de 1910, con lo cual se lleva una coherencia con respecto a los bloques de los dos cursos de Historia de México en el Centro de Estudios de Bachillerato.

#### **5.4 Análisis cualitativo de los productos hechos a manera de diagnóstico**

En el capítulo anterior se mencionó brevemente sobre la idea de algunos alumnos sobre el concepto de Historia al aplicar evaluación diagnóstica. Ciertamente, resulta complicado contestar un examen de este tipo sin un repaso en días

previos. Por ello se procuró poner preguntas abiertas para revisar la capacidad de expresión escrita de los alumnos, además de solicitar la mención de procesos históricos ocurridos después de su nacimiento, tanto en México como en otras partes del mundo. Asimismo, con el carácter de la evaluación continua y permanente se enfatiza la necesidad de la indagación en los saberes previos al comienzo de algún bloque, tema, unidad o periodo de evaluación parcial. En este apartado se revela una muestra de los productos hechos en clase donde los alumnos exponen si se consideran sujetos históricos, así como su capacidad de expresión sobre procesos históricos antes de profundizar en ellos.

Con respecto a la mención de hechos históricos acaecidos después del nacimiento de los alumnos, resaltan aquellos con la magnitud mediática del momento. Al realizar este ejercicio en 2015 hubo varios alumnos quienes hicieron referencia a las reformas del gobierno federal en turno como hechos históricos. Para 2016 hubo quienes mencionaron la reforma política de la Ciudad de México, con lo cual desaparecía la denominación de Distrito Federal como hecho histórico relevante, pero entre los alumnos de la generación siguiente no hubo tanta alusión a este hecho. Otros aspectos destacados fueron los cambios en la presidencia de México en los años 2006 y 2012, los cuales pudieron recordar cuando ocurrieron. Pero en los tres años aplicando este ejercicio llama la atención de un hecho notable mencionado por los alumnos como la desaparición de estudiantes de Ayotzinapa (algunos escribieron Ayotzinapan) en Guerrero en septiembre de 2014, aunque sin brindar más detalles sobre su conocimiento sobre este hecho. Al momento de realizar este trabajo tuvieron lugar los terremotos de los días 7 y 19 de septiembre de 2017 en México. Cuando se repitió este ejercicio al final del semestre, varios alumnos hicieron mención a estos desastres naturales como hechos históricos ocurridos durante su tiempo de vida.

Para el caso de Historia Universal, los hechos más importantes aludidos por los alumnos fueron las sucesiones presidenciales en Estados Unidos en 2008 y 2016. Otros mencionaron la muerte de personajes como Hugo Chávez en Venezuela y Fidel Castro en Cuba en 2013 y 2016 respectivamente. Quienes

nacieron antes del año 2001 mencionaron a los atentados terroristas de septiembre de ese año en Estados Unidos, aunque muchos aún no lograran desarrollar recuerdos sobre ese hecho. Otros mencionaron desastres naturales como el tsunami de diciembre de 2004 en el Océano Índico, así como los terremotos de Haití en 2010 y de Japón en 2011. Otros más recordaron la realización de eventos deportivos como los Juegos Olímpicos de los años 2004, 2008, 2012 y 2016, así como los campeonatos mundiales de fútbol en 2006, 2010 y 2014. Todas estas menciones, tanto del panorama nacional como mundial corresponden al lugar común de la Historia fragmentada en datos o hechos aislados, sin aparente conexión entre sí. El deber del historiador es poder ver estas conexiones. Por ejemplo, algunos alumnos también mencionaron la situación de crisis en Venezuela tras la muerte de Hugo Chávez como hecho histórico. Durante la clase se demostró como esta situación se puede reflejar en la cotidianidad de los alumnos, con el arribo de ciudadanos venezolanos a México entre 2013 y 2017.

Estos hechos también fueron incluidos en las actividades de líneas del tiempo combinando los procesos históricos de su tiempo con las vidas de los estudiantes. Entre los datos destacados, además del nacimiento y la trayectoria escolar, los alumnos incluyeron el nacimiento de hermanos mayores o menores, el fallecimiento de abuelos tíos o hasta de alguno de los padres y hasta mascotas. En el caso de los alumnos, algunos hicieron mención de logros deportivos y algunas alumnas incluyeron a su fiesta de XV años como algo histórico en su vida. Aunque también hubo quienes no parecieron hacer mención de cosas aparentemente significativas, lo cual coincide con la no autopercepción de verse como sujeto histórico.

Como se ha señalado, entre las actividades realizadas dentro del curso de Historia de México I se solicitó a los alumnos escribir sobre la relevancia de esta disciplina en sus vidas. Del mismo modo se les pidió responder si se consideraban sujetos históricos, además de argumentar por qué se consideran sujetos históricos o no. La actividad se hizo en un cuadernillo de actividades para el curso, el cual

servió para sustituir al libro de texto como una opción más económica para los alumnos. Del mismo modo, el material tendría contenidos y actividades dirigidos a cumplir los objetivos del plan de estudios (Anexo 5). A continuación se transcriben dos ejemplos de quienes se asumían como sujetos históricos y dos de quienes no se consideraban como tales:

Evidencia 1. [Sí se considera sujeto histórico].

A mi parecer toda persona por el simple hecho de vivir en una época y espacio determinado es considerado sujeto histórico, pues to [sic] aquello que haya tendrá una consecuencia.

Todas las personas que vivimos hasta la fecha nos relacionamos e interactuamos con el medio que nos rodea, sin darnos cuenta a cada milésima [de] segundo nuestro mundo cambia debido a nuestras actividades cotidianas.

Pongamos un ejemplo una Persona [sic] gana un premio Nobel esa persona trascenderá en la historia a nivel mundial es lo mismo que pasa si una persona obtiene un reconocimiento en su escuela ya que ese hecho trascenderá a la historia del plantel.

Por lo que concluyo que toda persona que vive en un lugar y espacio es un sujeto histórico pues todo lo que haga o diga tendrá una repercute [sic] en el ethos que lo rodea de manera positiva o negativa.

Evidencia 2. [Sí se considera sujeto histórico].

La Historia ha influido mucho en mi vida cotidiana, porque siguen existiendo las leyes que hace ya varios años se establecieron, como el voto, la manera de gobernar, las normas (algunas), los derechos de las personas (niños, mujeres y adultos).

Si soy un ser histórico: porque tengo documentos directos y [sic] indirectos que pueden afirmar mi existencia mientras yo viva y despues [sic] de haber fallecido, entonces por esta razón si soy un ser histórico por el simple hecho de tener documentos que demuestren mi participación como ciudadana en una nación.



Evidencia 3. [No se considera sujeto histórico].

La historia a mi [sic] me sirve para saber acontecimientos importantes ya que luego que veo un calendario me pregunto que habría pasado ese día muchos años atrás [sic] además [sic] me sirve mucho para las tareas ya que luego nos preguntan cuando [sic] se creo [sic] una cosa y aveces [sic] nose [sic] responder.

Yo no me considero historico [sic] ya que hasta el momento no he realizado algo que sirva a la humanidad pero espero lograr hacer algo.

Evidencia 4. [No se considera sujeto histórico].

la [sic] historia es relevante en todos los aspectos de la humanidad ya que todo tiene un porque [sic] y Para que [sic].

no [sic] se [sic] si considerar relevante la historia en mi vida, no soy fan de leer o buscar hechos históricos a menos que realmente me interese indagar en ese tema y saber sus causas, consecuencias etc. no digo que no me guste, si me llama la atencion [sic] saber el por que [sic] de algo Pero [sic] para que lo haga por iniciativa esta [sic] difícil.

en [sic] lo que la consideraría relevante seria para pasar costumbres y si aprendo algo de cultura a mis futuros parientes.

¿Te consideras Alguien [sic] historico [sic]? Aún no.

¿Por que [sic]? Aun [sic] son joven [sic] y faltan cosas por hacer, ya cuando este [sic] viejito contarle a mi familia.

Por el desenvolvimiento de la expresión escrita, se puede evidenciar como los estudiantes capaces de verse a sí mismos como sujetos históricos tienen un mayor desarrollo de habilidades comunicativas. En contraste, quienes no se consideraban como sujetos históricos tienen mayores falencias al momento de querer expresarse por esta vía. De hecho, las dos muestras de quienes no se consideraban como sujetos históricos, fueron de alumnos quienes se habían ido

de baja temporal por haber adeudado más de tres asignaturas durante su estancia en el Centro de Estudios de Bachillerato. También con ello se puede inferir un sentimiento de exclusión, tanto de la escuela como espacio para las prácticas sociales, como de la Historia, por lo menos de aquella enseñada en las escuelas donde se prioriza la parte política sobre la cultural, además de no considerar a esta disciplina en su carácter de ser un acontecer constante y de diálogo entre pasado y presente. En otras palabras, estos alumnos han llegado al bachillerato como resultado de la “educación bancaria”, aleccionadora, masificada y alienante, la cual impide al individuo identificarse como sujeto a lo largo de su vida (Freire 1978).

En cuanto a las actividades de diagnóstico puntual, es decir, aquellas realizadas antes de algún bloque en específico, se muestran tres ejemplos de ensayos sobre la Independencia de México. El primer ensayo es de una calidad aceptable, por tener una buena estructura del texto al dividirse la introducción, causas, desarrollo y consecuencias de la independencia, así como por tener una buena redacción y ortografía. El segundo trabajo fue de menor calidad, pero también fue aceptable, por el manejo de conocimientos factuales. El tercer trabajo fue de calidad suficiente, porque no se desarrolló adecuadamente la habilidad de comunicación escrita, solo se mencionan algunos datos aislados sobre el proceso histórico a estudiar, aunque en esta muestra también hay evidencia de ciertos conocimientos previos. Esta clasificación de los trabajos hechos en clase a partir del desempeño de los alumnos, también sirve para las evidencias exigidas en las evaluaciones realizadas por el Servicio Profesional Docente.

Ejemplo 1:

¿Qué es lo que ya sé sobre la independencia de México?

Introducción

La independencia de México se realizó con el objetivo de que fuera una sociedad libre e igualitaria, éstas ideas provocaron que

el pueblo se pusiera en contra del gobierno. Esta guerra duró 11 años (1810-1821).

#### Causas.

Algunas causas externas fueron las ideas surgidas en el movimiento de la Ilustración y el hecho de saber sobre otros países que lograron su independencia.

Las causas internas son los movimientos que se realizaban por el mismo pueblo y encabezados por personas que tenían ideales de libertad e igualdad.

#### Desarrollo

La independencia de México comenzó con reuniones de la misma sociedad y planeaciones de lucha. Los personajes más importantes fueron Miguel Hidalgo, Juan Aldama, [Ignacio] Allende, Josefa Ortiz, [José María] Morelos e Ignacio López [Rayón].

#### Consecuencias

El impacto en el México actual es que hoy en día somos ciudadanos libres y existe una igualdad y justicia.

#### Ejemplo 2:

##### Bloque VII, Independencia de México

Ensayo: ¿Qué es lo que ya sé sobre la Independencia de México?

La independencia de México fue en el año de 1810, este proceso puso fin al dominio español.

El antecedente que desencadenó la Guerra de Independencia fue la invasión de Francia a España.

Los principales personajes de este hecho son: Miguel Hidalgo, José Ma. [sic] Morelos y Pavón, Ignacio Allende, Josefa Ortiz de Domínguez [sic], Vicente Guerrero.

Fue el 16 de septiembre de 1810, el padre Miguel Hidalgo ~~adelantó su movimiento~~ y luchó en contra de los españoles.

Ejemplo 3: [Trabajo sin título]

El País [sic] se convierte en nación independiente[.]

causas: el querer ser libre e independiente, la igualdad entre todos los seres humanos.

Desarrollo: Acabo [sic] en 1821[.]

El primer producto demuestra la capacidad para exponer un panorama general acerca de la Independencia de México, a pesar de detallar más sobre la parte de iniciación y sus personajes clave. Usualmente, este contenido solo se recuerda al momento de conmemorar la fecha del inicio de la independencia el 16 de septiembre. Del mismo modo, este trabajo muestra un poco sobre las causas externas al mencionar sobre los procesos de independencia en otros países y su influencia con el movimiento intelectual de la Ilustración. Por su parte, el segundo ejemplo menciona la invasión napoleónica a España como causa externa para la independencia, coincidiendo en la mención de los personajes más conocidos con respecto a la primera evidencia. En este mismo trabajo se trató de borrar la parte de “adelantó su movimiento”, entregando un borrador sin hacer otra versión más detallada. Esto mismo se puede notar al revisar el tercer trabajo, lo cual es común en la producción de textos en los grados previos al bachillerato (F. Díaz Barriga y Hernández Rojas 2010). Aunque los tres trabajos coinciden en considerar al proceso de independencia de México como una estructura histórica donde se buscó la libertad, la autodeterminación y promover el concepto de igualdad.

## 5.5 Sobre la evaluación en los cursos de Historia

La evaluación no es simplemente la medición de los contenidos factuales vistos en clase. Esto mismo limita el proceso evaluativo a la simple aplicación de un instrumento tradicional (y usualmente temido por los alumnos) como son los exámenes. A veces, el resultado de un examen no refleja de manera fiel la obtención de los aprendizajes, independientemente si la calificación obtenida es satisfactoria o no. Asimismo, un examen tampoco llega a servir como un parámetro cien por ciento confiable para determinar el desarrollo de habilidades, procedimientos o destrezas: es decir, de competencias. No obstante, a veces los alumnos en bachillerato ya están tan acostumbrados a este instrumento al grado de verlo como lo más importante al momento de evaluar. En todo caso, se sugiere diversificar los tipos, criterios e instrumentos de evaluación, sin dejar de considerar tampoco la aplicación de exámenes. De la misma manera, se debe tomar en cuenta la participación de los alumnos en la propia evaluación (Ostría Baltazar en Morán Oviedo 2011).

De acuerdo con Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2010), la evaluación es una tarea compleja. Al mismo tiempo, el docente debe realizar diversos tipos de evaluación, capaces de medir aspectos cualitativos y cuantitativos, realizar instrumentos para establecer los criterios a evaluar, involucrar al estudiantado en este mismo proceso y promover su realización de manera constante. Al diversificar criterios, actividades, instrumentos y momentos de participación en la práctica evaluativa, se promueve una evaluación más justa. Ello también supone trascender de la típica evaluación hecha de manera vertical por los docentes; es decir, de la heteroevaluación. La diversificación evaluativa también supone la autoevaluación (Perrenoud 2004). Este mismo criterio, además de la coevaluación, le sirve al alumno para fomentar el autodescubrimiento y la autovaloración, no solo del trabajo hecho en clase ni de los conocimientos adquiridos, sino también para darse cuenta de la disposición, las actitudes y las habilidades proyectadas tanto por él mismo como por sus compañeros.

Ya se mencionó como la evaluación diagnóstica también se realiza de manera recurrente durante un mismo semestre. En este caso, se aplica el carácter de evaluación diagnóstica inicial y evaluación diagnóstica puntual. La primera clase de evaluación se aplica al comienzo de un curso para medir conocimientos previos, esto con el fin de enlazarlos con los temas a desarrollar en las sesiones posteriores. Como un ejemplo de ello, se tiene al típico examen diagnóstico programado para la primera clase del semestre. Por su parte, un diagnóstico de tipo puntual se realiza durante el desarrollo de los cursos, con miras a medir los conocimientos previos sobre un tema determinado antes de analizarlo a profundidad. Como ejemplo de lo anterior, los ensayos descritos en párrafos anteriores, los cuales fueron elaborados por equipos sobre temas como la Conquista de México, el proceso de Independencia, la Revolución Mexicana y la Segunda Guerra Mundial corresponden a este tipo de exploración diagnóstica.

Del mismo modo, los elementos para evaluar el trabajo en clase también se diversifican. Para la evaluación continua se toman en cuenta elementos como el portafolio de evidencias. Para efectos del trabajo en clase, el propio cuaderno con apuntes, presentación, cuestionarios a manera de guía de estudio, ensayos y exámenes pegados representa una especie de portafolio de evidencias, el cual se revisó durante los tres periodos parciales de evaluación en el semestre. La revisión del cuaderno, junto con las actividades del material didáctico elaborado para los cursos, sirven para medir el desempeño, la disposición, la actitud ante la clase y el progreso de los estudiantes durante cada uno de los periodos parciales de evaluación. Esta revisión se realiza en la sesión previa a la aplicación de exámenes parciales.

Asimismo, en cada periodo se solicitan trabajos para entregar, estos deben ser hechos a computadora en hojas impresas, los cuales se diversifican durante los tres semestres en los cuales se lleva la asignatura de Historia. Los trabajos con enfoque de Microhistoria son un ejemplo y se entregan de manera individual. De la misma manera, se han solicitado reportes de visitas a museos o de lectura de libros cuyo contenido se emparente con los contenidos de cada uno de los

cursos. Esta clase de trabajos se pueden entregar de manera individual o en equipos de no más de cuatro integrantes. Esta clase de trabajos se evalúan con herramientas formales como rúbricas, listas de cotejo y guías de observación como en los mostrados anexos 3 y 4. A partir de la propia práctica docente, se ha comprobado como con esta diversificación de criterios, los alumnos suelen estar más de acuerdo con la evaluación, además de la propia aplicación de exámenes para medir conocimientos factuales.

## **Capítulo VI: Los estudiantes se ven a sí mismos y a quienes los rodean como parte de la Historia (Resultados de la propuesta didáctica)**

En el presente capítulo se exponen los resultados de la propuesta didáctica, después de la intervención docente y de las actividades hechas por los alumnos tanto en el aula como fuera de ella. El objetivo aquí es ver si se produce el cambio conceptual entre el alumnado del plantel analizado. Dicho cambio consiste en hacer ver a los estudiantes como parte de la Historia, de fomentar entre ellos la autoconcepción como sujetos históricos, además de ver a quienes los rodean como parte de la Historia, tanto de su país como del mundo. Otro objetivo es hacerles ver a su entorno más cercano como sitio histórico (barrio, colonia, pueblo, municipio, delegación). Pero para saber si se produce el cambio conceptual referido, vale la pena explicar un poco sobre esta teoría. Posteriormente se expondrán muestras del trabajo realizado por los alumnos.

### **6.1 Sobre la teoría del cambio conceptual**

El término de la teoría del cambio conceptual es atribuido a los profesores estadounidenses Kenneth Strike y George Posner, quienes comenzaron a plantearla desde la década de 1980. Esta teoría toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos antes de profundizar en un tema, para posteriormente brindarles información nueva, contrastante o contradictoria sobre sus ideas o creencias y así acercar a los estudiantes al carácter falible y de revisión constante del conocimiento científico (Bello Garcés 2007). Asimismo, para generar el cambio conceptual se requieren de cuatro condiciones: la no conformidad con las ideas previas, desarrollar una nueva concepción alternativa (establecer supuestos hipotéticos), esta misma concepción debe ser plausible (probada o demostrada mediante una metodología), además de ser fructífera (tener resultados



comprobables) (Moreira y Greca 2003; Schotz et. al. 2006; Flores en Bello Garcés 2007).

A partir de lo visto en primaria y secundaria, de los estímulos externos por efemérides, monumentos, películas u otros medios de comunicación, los alumnos van creando un bagaje cultural en torno a los hechos históricos de su país e incluso de otras partes del mundo. Los ensayos elaborados por los alumnos a manera de diagnóstico puntual también corresponden a una demostración de creencias y conocimientos acerca de procesos históricos de relevancia. De igual forma, existe un imaginario colectivo en torno a los procesos históricos más importantes de México, especialmente aquellos cuyas fechas son anotadas en el calendario como días de asueto como la conmemoración del día de la independencia o de la revolución en septiembre y noviembre respectivamente. De igual forma, al llegar al bachillerato entre el alumnado se tiene una idea previa sobre el concepto de Historia, como se ha señalado en los dos capítulos anteriores, a veces la Historia se reduce a la palabra “pasado”, pero sin profundizar o detallar sobre el tipo de pasado a estudiar.

Por lo tanto, para promover un cambio conceptual se debe partir de las nociones obtenidas por los alumnos a partir de su propia experiencia. Por ello, es menester realizar diagnósticos por parte de los docentes, con tal de aproximarse a los saberes, las creencias y las opiniones de los alumnos acerca de la Historia. Así el cambio conceptual a proponer busca modificar la concepción de esta disciplina como únicamente pasado, como crónica o anécdota sin repercusión, como algo distante o inconexo con lo presente o algo hecho solamente por quienes han muerto según la opinión de un estudiante de educación básica (Salazar Sotelo 2006). En esa tónica, no existe una *tabula rasa* para el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque todos los estudiantes ya tienen un bagaje cultural y ciertos conocimientos sobre procesos históricos, aunque quizás en un principio sean incompletos, erróneos o prejuiciosos. En otras palabras, no se trabaja desde cero con los estudiantes en la asignatura de Historia, menos aún en el nivel medio superior.

La teoría del cambio conceptual también surgió como respuesta a las tesis del educador suizo Jean Piaget, las cuales se desarrollaron hacia la primera mitad del siglo XX. Piaget afirmaba en un desarrollo cognitivo a partir de etapas o estadios, a su vez divididos en fases subalternas desde el nacimiento hasta los años correspondientes a la adolescencia. De acuerdo con Piaget, entre los once y los quince años de edad se pasa de la etapa de las operaciones concretas a las operaciones formales. Por lo tanto, a manera de suposición, los adolescentes comenzarían a comprender conceptos abstractos. Entre estos conceptos se pueden incluir a las categorías históricas (tiempo, espacio, duración, coyuntura), así como las llamadas “constantes” (temporalidad, causalidad, empatía, sujetos de la historia, interrelación con otras disciplinas, entre otras) (Palacios Ada 2013). También se dejarían de ver los datos aislados de hechos históricos para interrelacionarlos, identificar causas, desarrollo, consecuencias y la huella perceptible de los procesos analizados en el aula en la cotidianidad.

Todo esto supone también un mayor desenvolvimiento del pensamiento hipotético-deductivo para una mayor comprensión de la Historia (Salazar Sotelo 2006). No obstante, Carretero (2011) refuta el carácter universal del desarrollo de operaciones formales entre adolescentes e incluso entre algunos adultos. Con este cuestionamiento a la teoría de Piaget, se propuso desarrollar nuevas formas para explicar el desarrollo cognitivo, lo cual llevó al desenvolvimiento de la teoría del cambio conceptual (Moreira y Greca 2003). Aunque también se reconoce la influencia del pensamiento de Piaget al incorporar y reinterpretar elementos como el desequilibrio, la asimilación y reacomodo de nueva información para así devenir en nuevos conocimientos, nuevas habilidades o saberes.

En lo referente al fomento al cambio conceptual, existe el antecedente del trabajo con estudiantes universitarios y profesores de la carrera de Historia en España por parte de Margarita Limón y Mario Carretero (2006). En ese estudio, se trabajó el tema de la expulsión de moriscos en la península ibérica en el año de 1609. A los estudiantes se les brindó una serie de fuentes primarias contradiciendo sus conocimientos previos, fundados también en la problemática

de una Historia acartonada y descontextualizada, lo cual es un lugar común de la enseñanza de esta disciplina en los niveles básicos. Aunque esto conlleva al problema de modificar los esquemas cognitivos previos de los alumnos. Como resultado de la investigación de Carretero y Limón, la mayoría de los estudiantes no cambió su concepción previa del proceso histórico estudiado, mientras un porcentaje minoritario de docentes mostró cierto nivel de cambio conceptual.

Este antecedente realizado en el nivel universitario presupone una probabilidad baja para romper esquemas, prejuicios, ideas o conocimientos previos de carácter erróneo entre los estudiantes en un nivel de estudios inferior. Aunque la búsqueda del cambio conceptual en el contexto del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 sea en apariencia menos ambicioso, porque la intención de la propuesta didáctica es involucrar al estudiantado como parte de la Historia, de cómo esta disciplina se construye día con día, además de considerar a cada estructura histórica analizada en los programas de estudio como parte esencial en la configuración de la realidad presente. Pero siguiendo una vez más a Carretero (2011), en un trabajo posterior se argumenta una mayor importancia al proceso de aprendizaje y no a los productos finales cuando se tiene el propósito de promover un cambio conceptual entre el alumnado, lo cual tiene coherencia si se pretende construir conocimientos de manera constante.

## **6.2 Acercar a los estudiantes de bachillerato a la labor de los historiadores**

Como se mencionó en el capítulo tercero, entre los estudiantes existe la idea previa de aprender de la Historia a partir de fuentes secundarias (libros, películas, revistas, Internet). Asimismo, al momento de explicar los aspectos de sus vidas y de sus semejantes el primer recurso es la propia memoria, sin pensar en fuentes primarias como los vestigios escritos. Esto también ha sido un problema crónico de la falta de vinculación entre la Historia enseñada en la escuela y la labor de los historiadores, dejando poco o nulo espacio para el trabajo con fuentes primarias en el salón de clases (Plá 2005; Carretero 2011; Palacios Ada 2013).

Aunque en lo referente a este tipo de fuentes, algunos de los estudiantes han llegado a hacer mención a los testimonios de gente mayor como una especie de fuente histórica. Esto mismo le puede servir al educando como un indicio para el conocimiento de una Historia viva, construida desde su propio tiempo de vida. En otras palabras, el alumno ha de considerar a la información proveniente de las personas con quienes convive y conforman su entorno cultural próximo como una fuente para acercarse al conocimiento histórico. De la misma manera, esto puede ayudar a fomentar el cambio conceptual entre aquellos alumnos incapaces de verse a sí mismos como sujetos históricos en un principio. Con respecto a los testimonios de la gente mayor, el historiador michoacano Luís González y González manifiesta lo siguiente:

Los cien mil historiadores que en el mundo han sido deberían reconocer como padres de la historia a los hombres viejos. Todo anciano es historiador, o casi, pues recuerda y narra una y otra vez, sin fatiga, acciones humanas del pasado. (...) En todas las épocas y sociedades ha habido quienes rememoran, además de su propia aventura, las peripecias pasadas a su alrededor. (González y González 2004, p. 19).

Desafortunadamente, pocas personas sin estudios universitarios conocen o tienen la noción de la profesión de historiador, a diferencia de otras más difundidas como la de médico, abogado, arquitecto, ingeniero u odontólogo. Entre el alumnado del Centro de Estudios de Bachillerato la carrera de historiador tampoco suele ser una opción muy solicitada. Por el contrario, las carreras de mayor demanda suelen ser las licenciaturas de tipo económico-administrativa como lo pueden ser la contaduría, las finanzas, la administración de empresas o la mercadotecnia. Esto se ha podido constatar mediante el trato continuo con los estudiantes.

A manera de presentación, durante las primeras sesiones se ha solicitado a los alumnos el externar su opinión sobre la actividad o carrera de su interés,

porque al estar en el nivel medio superior esta decisión se vuelve prioritaria. Aunque algunos educandos dentro del área de capacitación en docencia sí tienen la intención de cursar una carrera en el ámbito educativo, ya sea dentro de las Escuelas Normales o en las universidades; para primero especializarse en alguna disciplina de las ciencias naturales o sociales, para después tener la intención de convertirse en docentes. También se han encontrado a una minoría de alumnas y alumnos con la intención de cursar carreras estrechamente relacionadas con la Historia, como lo son la arqueología o la antropología. Entre estos estudiantes, la opción de su interés para cursar estudios profesionales resulta ser la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) ubicada al sur de la Ciudad de México.

El historiador se encarga de rescatar, analizar, ubicar y distinguir los vestigios escritos y materiales de la humanidad. Posteriormente se encarga de elaborar discursos para difundir sus descubrimientos sobre los hombres y mujeres del pasado. Por ello, la historiografía se liga con el arte de la literatura, para dar a conocer con cierto atractivo sus textos con el fin de ser leídos por otros. La actividad interpretativa del pasado también se realiza desde las aulas, los medios de comunicación o la difusión cultural. Pero el distanciamiento entre los historiadores y el resto de las personas también ha sido producto de la propia especialización disciplinar. Con la institucionalización del Estado-Nación, también surgieron los centros de estudios y de investigación en ciencias y humanidades, los cuales se han encargado de profundizar en la preparación académica, además de teorizar, proponer ideas, ampliar conocimientos y producir otros nuevos. En un principio, la profesionalización permitió ampliar los horizontes disciplinares y formar gente capaz de servir en diferentes ámbitos. Pero esto mismo amplió la brecha entre los profesionistas especializados y el resto de la gente sin formación en el nivel superior. En el caso de la Historia, este distanciamiento se ha mantenido.

Desde los comienzos de la historiografía, los escritos sobre la Historia eran elaborados por gente con cierta posición privilegiada. Estos historiadores de la

antigüedad, el medioevo y hasta de la Edad Moderna fueron próximos a las esferas del poder político y económico. Los historiógrafos tenían la encomienda de rescatar parte de la memoria de su entorno, pero también debían difundir su ideario político, las hazañas de los personajes a quienes servía y por ello recibir pagas y cargos públicos a cambio. En el caso de México, su surgimiento como Estado-Nación en el siglo XIX trajo consigo el surgimiento de políticos, abogados y hasta religiosos devenidos en historiadores, quienes escribieron acerca del pasado a partir de sus formaciones, sus compromisos e ideales para responderse a las inquietudes de su tiempo, lo cual también fue influido por los discursos historiográficos hechos durante el virreinato (Florescano 2003; González y González 2004).

Por esto mismo, resulta importante acercar el trabajo de los historiadores al resto de la gente, incluyendo desde luego a los estudiantes de nivel medio básico y medio superior. De igual forma, un historiador y docente debe contar tanto con una preparación disciplinar adecuada para realizar investigación historiográfica, como con bases didácticas y pedagógicas para impartir clase. Esto mismo servirá para acercar su labor y formación bivalente (tanto de historiador como de educador) entre sus pupilos.

Toda esta suma de saberes lo conducen a fortalecer su formación profesional y si su campo laboral es la docencia incrementa sus posibilidades de transmitir el conocimiento histórico para llevar a los alumnos a la construcción de hipótesis, la investigación, la clasificación y análisis de sus fuentes históricas y la determinación de su credibilidad para concluir en una explicación del pasado. (...) Más allá de las reflexiones, es necesario concluir que la didáctica facilita el proceso de transmisión de la Historia, la cual tiene una función indispensable en la formación de la conciencia histórica, ya que el pasado da sentido a lo que ocurre en el presente. (Cirett Sáenz de Sicilia en Llanes Arenas 2012, p. 36).

Asimismo, el historiador puede llevar a sus alumnos a conocer los métodos y técnicas de investigación, los cuales deberán desenvolverse durante sus estudios posteriores. Este requisito es necesario para completar los estudios de nivel superior, ya sea en las ciencias naturales o las ciencias sociales. En el caso de la enseñanza de la Historia, se sugiere trabajar con fuentes primarias, especialmente documentos y manuscritos para iniciarse en la indagación característica del quehacer heurístico de los historiadores. Pero obligar a los alumnos de bachillerato a visitar archivos sería una tarea demasiado pesada, porque los estudiantes también deben cumplir con otras asignaturas y muchos tienen otras actividades fuera de la escuela. Por lo tanto, la propia búsqueda de fuentes se puede hacer desde sus propios hogares o los de sus familiares, con el fin de encontrar documentos para reconstruir la vida de sus seres queridos. Al mismo tiempo, esta actividad representa un ejemplo del proceso de aprendizaje situado (Díaz Barriga Arceo 2006). En este tipo de aprendizaje, el alumno moviliza sus saberes y los adapta a su contexto. Al mismo tiempo, el profesor actúa como facilitador del aprendizaje, provee herramientas, materiales o recursos para el trabajo dentro y fuera del aula, supervisa el trabajo de los alumnos y promueve el desarrollo de habilidades, la reflexión y enseña a pensar a los estudiantes y no solo a memorizar para aprobar un examen. Del mismo modo, las actividades planeadas desde un enfoque situado favorecen el aprendizaje significativo, capaz de ser recordado en la memoria a largo plazo de los educandos.

### **6.3 Discursos historiográficos hechos por los alumnos**

En un artículo previo, se comenzó a vislumbrar la posibilidad de incorporar elementos provenientes de la Microhistoria para aplicarse en el Centro de Estudios de Bachillerato (Flamenco Bacilio 2015). Para ello se planteó a los alumnos la posibilidad de escribir acerca del devenir histórico, tanto de su entorno más cercano (colonia, delegación, municipio, barrio o pueblo) como de alguno de sus familiares a manera de biografía. En este primer ejercicio, se evidenció un notable

interés por dar a conocer los aspectos más relevantes del tópico de estudio, ya fuera de la vida del personaje histórico cercano; es decir, del familiar de quien se escribió su biografía, o del contexto donde viven. Aunque en ambos casos de investigación en materia de Microhistoria hubo resultados diferentes.

Aquellos alumnos quienes escribieron la biografía de su familiar se adentraron más en la parte heurística, esto mismo significó la búsqueda y revisión de documentos para después sintetizarlos en un escrito de no más de dos páginas, esto último corresponde a la hermenéutica o al arte de interpretar las fuentes encontradas y revisadas para hacer su biografía. En contraste, quienes hicieron su trabajo sobre su barrio, colonia, pueblo o delegación llegaron a limitar su trabajo con información copiada directamente de Internet o cuando mucho de alguna referencia bibliográfica. Aunque al seguir trabajando con los alumnos uno o dos semestres después seguían recordando la elaboración de ambos trabajos, a diferencia de los conceptos teóricos o los detalles de los procesos históricos vistos en clase. Esto mismo refleja a esta actividad de indagación como un ejemplo favorecedor del aprendizaje significativo.

Para el caso de las propias investigaciones encomendadas a los alumnos, se mostraron tareas ejemplo para darse una idea de cómo hacer sus propios trabajos historiográficos. Así se desempeña la labor del docente como facilitador del aprendizaje. Por un lado se mostró una biografía respaldada por documentos y fuentes primarias (acta de nacimiento, documentos escolares, manuscritos, fotografías, acta de defunción). Por otro lado, se mostró la historia de una zona de la Ciudad de México, con breve panorama de sus aspectos más relevantes desde la época prehispánica hasta la actualidad, incluyendo también la mención de las referencias provenientes de fuentes secundarias como libros, periódicos e Internet. Ambos ejemplos se presentaron ante los estudiantes por medio de presentaciones de diapositivas. De esta manera los estudiantes se podían dar una idea de cómo hacer su trabajo. A continuación se muestra la tarea ejemplo, la cual corresponde a la biografía de un personaje cuyo periodo de vida abarcó la segunda mitad del siglo XX. Para esta biografía se incluyen también algunos



pasajes de la Historia de México en ese entonces, los cuales pudieron tener repercusión en la vida del personaje estudiado. Asimismo, para escribir la biografía se consultaron documentos oficiales, además de testimonios de quienes conocieron a esta persona.

#### Carlos César Basilio Navarrete (1966-1992)

Nació en julio de 1966 en la Ciudad de México. Sus padres fueron Manuel Basilio Ramírez (1921-2016) y María Elena Navarrete Borja (1932-2012). Según su acta de nacimiento, nació el día 17 de julio de 1966, pero en su cartilla del servicio militar y en su pasaporte se menciona a su fecha de nacimiento como el día 14 de julio de 1970. La fecha del 14 de julio de 1966 aparece inscrita como el día de su nacimiento en su epitafio.

Su tiempo de vida coincide con los últimos años de la época del desarrollo estabilizador, las crisis económicas de las décadas de 1970 y 1980 y la llegada del modelo económico neoliberal en México. En esa época los hombres debían tener cartilla del servicio militar liberada para poder tramitar pasaporte. Eso explicaría los cambios de fechas en las actas de nacimiento con respecto a la cartilla y el pasaporte. En 1982 obtuvo su certificado de la Escuela Secundaria 96 “Dr. Enrique Herrera Moreno”, la cual estaba cerca de su casa ubicada en la colonia Anáhuac. Su promedio general fue 7.1. Ese mismo año ingresó al plantel número 5 de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. En ese entonces tuvo una relación con una muchacha llamada Irma Limón Mercado. Entre los dos se pasaban las tareas de biología. Aunque él posteriormente se cambiaría a un plantel del Colegio de Bachilleres sin terminar los estudios de la educación media superior hacia 1988.

En los años siguientes, Carlos César trabajó como comerciante. Compraba y vendía objetos importados como revistas, ropa, videojuegos, autopartes y hasta algunos de los primeros teléfonos celulares. En ese entonces, los productos importados eran de mayor precio porque tenían impuesto de aranceles, los cuales desaparecieron con la aprobación del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá. Este tratado fue firmado en 1992 y entró en vigor en 1994. También era aficionado a los automóviles y motocicletas. Por ello también trabajó como

mecánico y llegó a asistir a las carreras de Fórmula 1 en México, las cuales tuvieron lugar entre 1986 y 1992. México volvería a tener un gran premio de esta categoría en 2015. Aunque esta afición terminaría costándole caro.

En noviembre de 1992, Carlos César Basilio Navarrete sufrió un accidente automovilístico. Después de algunos días en hospitalización, falleció el 11 de noviembre de aquel año. En su acta de defunción aparecía su ocupación como “mecánico”, además de tener 26 años. Su hermana María de los Ángeles fue la encargada de reconocer su cadáver en el servicio forense. El día 12 de noviembre fue sepultado en el cementerio municipal de San Mateo Huexotla en Texcoco Estado de México, donde residían sus padres. El día de su entierro coincidió con el cumpleaños de su madre, quien fallecería poco antes de su vigésimo aniversario luctuoso, el 25 de septiembre de 2012. Iván Erik Basilio Navarrete, hermano menor de Carlos, le pondría a su primer hijo nacido en 1998 Carlos César en su honor.

Fuentes consultadas:

Acta de Nacimiento de Carlos César Basilio Navarrete.  
 Acta de defunción de Carlos César Basilio Navarrete.  
 Acta de defunción de María Elena Navarrete Borja.  
 Cartilla del Servicio Militar de Carlos César Basilio Navarrete.  
 Certificado de Secundaria de Carlos César Basilio Navarrete.  
 Tarea de Biología y examen de Biología de Irma Limón Mercado.  
 Carta emitida por la Escuela Nacional Preparatoria No. 5 sobre de Carlos César Basilio Navarrete.  
 Fotografías y testimonios orales de quienes conocieron a Carlos César Basilio Navarrete.

En la elaboración de biografías apoyadas por fuentes primarias, los alumnos anexaron copias de documentos. Esto serviría para respaldar la información en su biografía. De igual forma, la elaboración de un escrito propio de los estudiantes les sirve para desarrollar las habilidades de comunicación escrita, cumpliendo así con el carácter transversal de la enseñanza en bachillerato. Porque de esta manera se vinculan habilidades del área de Lenguaje y Comunicación con las actividades desarrolladas en la asignatura Historia. A continuación se transcriben algunos ejemplos destacados de biografías de

personajes cercanos a estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato 4/1, para después hacer algunas observaciones.

Adán López Ignacio

(1956-2008)

Nació el 19 de Diciembre de 1956 en Naucalpan De Juárez, Edo de Mex. [sic] Sus padres fueron Carmen Ignacio Castillo y Ernesto López. Estudio [sic] en la escuela primaria “Escuadrón 201” en la cual obtuvo muy buena conducta y un promedio general de 9.0. Asistía a la clínica No. 61 en el turno matutino.

Trabajo [sic] en la empresa CASA ARIES, S.A de C.V en la cual se destacó en su trabajo de talabartero (Elaboración de objetos de piel). Se casó con Angélica Saavedra Anaya el día 17 de junio de 1978. Falleció [sic] a los 51 años de edad el 29 de enero del año 2008 a las 8:30 p.m. en Boulevard camino bosque real a causa de un accidente automovilístico, este accidente le provocó una muerte instantánea. Su cuerpo fue trasladado al ministerio público de San Bartolo, a este lugar acudieron sus hijos Alma Angélica López Saavedra y José López Saavedra y familiares para reconocer el cuerpo, el cual fue velado en la casa de la familia López Saavedra (su casa) a la cual asistieron familiares, vecinos y conocidos. Fue sepultado en el panteón San Lorenzo Totolinga ubicado en Naucalpan de Juárez Edo de Mex. [sic]

Anexos: Acta de Nacimiento y reconocimiento.  
Credencial para votar.  
Acta de defunción.

En esta primera biografía, aunque breve, la alumna detalla aspectos de la vida y muerte del personaje analizado. Asimismo, hay mención de hechos significativos como el paso por la educación primaria, la mención de la actividad laboral y la fecha en la cual el hombre contrajo nupcias, aunque no se anexó copia de la fuente para confirmar el día del enlace matrimonial. Finalmente se narran pormenores de la muerte y sepelio de la persona. De esta manera se rescata del olvido a un ser humano cuya existencia está comprobada, teniendo así como resultado la reconstrucción de la vida de un sujeto histórico.

Aunque también llama la atención lo siguiente, en esta biografía puede notarse una ausencia de referencias o alusiones a hechos o periodos de la Historia de México dentro del periodo de vida del personaje. Esto también fue un resultado común en los trabajos de quienes escribieron la biografía de algún familiar, a pesar de tener el apoyo de fuentes primarias. En ese sentido, el historiador estadounidense Robert Darnton (2015), quien estudió las vidas de los campesinos en la Francia del siglo XVIII antes de la Revolución de 1789, afirmó en la lejanía o la aparente inconexión de los acontecimientos políticos (los más comunes al pensar en la Historia), reflejados en la vida cotidiana de la gente común, dándole a la Historia de las villas un carácter “inmóvil” a comparación de la Historia de las ciudades. De la misma manera, la enunciación de Darnton se llega a replicar al momento de estudiar y difundir la vida de hombres y mujeres no pertenecientes a las clases gobernantes en México. Ahora se presenta un segundo ejemplo hecho por otro alumno.

Leopoldo Núñez Navarro

(1943-actualidad)

Nació en Guadalajara. Jalisco, tiene 11 hermanos su madre fue Felicitas Navarro y su papá fue Leopoldo Núñez-

Solo estudio [sic] hasta 3er [sic] año de primaria ya que sus padre[s] no tenían dinero para que estudiarán [sic] todos sus hermanos.

Trabajo [sic] en Tijuana voleando [sic] zapatos, vendiendo chicles en las calles o de cualquier forma que pudiera conseguir dinero para llevarle a su madre y a sus hermanos para poder comer.

Vivió con su familia hasta los 16 años [.]

A los 13 fue campeón de Guantes de oro en Tijuana de ahí viajó a el Distrito Federal [sic] todo su viaje lo recorrió buscando quien lo llevara por las carreteras al llegar al D.F. Llego [sic] al gimnasio Jordán Donde [sic] encontró al entrenador Carlos Arenas que sería el que lo llevaría al éxito en su carrera como boxeador

enseñándole todo lo que sabía su primer pelea profesional con el nombre de Polo Navarro, fue en la Arena Coliseo en el año 1959 contra el boxeador “Pajarito” Corona, a una pelea de 10 rounds la cual gano. [sic]

Desde esa primer pelea se volvería un boxeador reconocido en los medios, invitado a pelear en más lugares como Durango, Chihuahua, Matamoros, Ciudad Mante, Chilpancingo, Cuernavaca y San Fernando California.

Salió en demasiados periódicos, programas de peleas y algunas peleas las transmitieron en televisión [.]

Lo llegaron a llamar “el estilista” porque cuando bajaba del ring seguía con el mismo peinado que subía. fue [sic] de los mejores boxeadores de esa época [.]

A lo largo de su trayectoria como boxeador tuvo un récord de 35-30-5 KO1 [.]

Se retiró del boxeo a los 26 años de edad ya que sí [sic] esposó [sic] María Teresa Núñez Muñoz le pidió que dejara el boxeo por miedo a que fuera lastimado. Al retirarse del boxeo compro [sic] un taxi y trabajo [sic] como taxista durante 20 años y después lo vendió y ahora trabaja en una tienda como empacador y hay mucha gente por la calle que lo recuerda como boxeador en lugares como Tacuba, Azcapotzalco, en la colonia Roma y otros lugares como es alguien muy conocido por la trayectoria como boxeador y por los reconocimientos que obtuvo como los Guantes de oro, siendo de los campeones más jóvenes de ese torneo y por ser campeón profesional en México y reconocido con un cinturón de campeonato.

Anexos: Acta de nacimiento.

Copias de carteles de funciones de box.

Nota periodística de pelea de box del personaje estudiado.

En esta otra muestra biográfica el manejo de fuentes trasciende a la consulta de documentos (aunque solamente se consultara uno) para hacer también una investigación hemerográfica. Sin embargo, algunos datos mencionados en la biografía no aparecen. También se aprecia un problema

común al momento de redactar sobre el pasado. Al momento de escribir sobre algo considerado histórico, se suele conjugar en pretérito con verbos acentuados en su última letra, pero varios alumnos no suelen acentuar palabras, ya sea en clase con su puño y letra o a computadora en trabajos de investigación para entregar. Este tipo de errores no suelen ser detectados por las computadoras con sus correctores ortográficos en procesadores de texto. Asimismo, esta biografía fue motivo de una búsqueda externa para confirmar si la información expuesta era cierta en su totalidad. En un sitio llamado *BoxRec* aparecen los datos de la carrera de un boxeador llamado Polo Navarro.<sup>3</sup> Ese mismo nombre aparecía en los carteles y en la nota periodística incluidos a manera de anexo. En la fuente consultada por Internet también coincidía la mención de algunos rivales, tanto en los documentos anexados como en el escrito. Pero en la página de Internet se muestra un registro cuyo contenido contradice al discurso historiográfico del alumno. Por consecuencia, existe una necesidad permanente para revisar y valorar diversas fuentes al momento de estudiar una parte, aunque fuera mínima de la vida de una persona. Se transcribe ahora un tercer ejemplo:

#### Eulalia Estolia Raymundo Pérez

Eulalia Estolia Raymundo Pérez nacida en la ciudad de México el 14 de Diciembre de 1935, la sexta hija de Serafín Raymundo Mendoza y Benjamina Pérez Santiago , su padre Serafín Raymundo era filarmónico en guardias presidenciales ,mientras que su madre era [sic] Benjamina Pérez era [sic] una comerciante de telas; Su niñez fue demasiada plena y llena de amor ,sus padres eran unas personas respetuosas ,atentas ,amables y sobre todo humildes y dispuestos de dar todo por sus hijos , en sus tiempos libres tenían juegos y distracciones simples , jugando a las muñecas y a la comida con agua de granada y dulces típicos de esa época ,estudió su preescolar en la escuela “El nopal” en la colonia Tlalpan ,para continuar la primaria en la escuela del mismo nombre ,durante esos años en la familia existieron preferencia a la hija menor ,sin embargo el ambiente familiar era maravilloso .Mas tarde estudió en la secundaria “la corregidora de

<sup>3</sup> “Polo Navarro” en *BoxRec Boxing's Official Record Keeper*. <http://boxrec.com/en/boxer/118692> (Consultado 8 / XI / 2017).

Querétaro” , unos años después entro [sic] a la escuela de enfermería en el hospital general en la cual estuvo 3 años despues [sic] le dieron su plaza en ese mismo hospital como auxiliar [sic] de enfermeria [sic] ,estuvo trabajando en varios pabellones ,en el primer pabellon [sic] que le toco [sic] trabajar fue el de los empleados del hospital, que pertenecia [sic] a cirujia [sic] general ,despues [sic] paso [sic] al pabellon [sic] 18 de cardiologia [sic] ,en el año de 1967 entro [sic] al seguro social [sic] al hospital de ginecologia [sic] N°2 teniendo el turno nocturno ,en el año 1977 la cambiaron al hospital de enfermedades respiratorias ahí estuvo hasta el año de 1991 ya que fue cuando se fue jubilada , algunos hechos históricos que vivió fue la matansa [sic] de los estudiantes en tlatelolco [sic] en 1968 que en camino a su trayecto de regresar del trabajo tenia [sic] que pasar por la plaza de las 3 culturas y ella pudo ver a todos los soldados y tanques que estaban ahí [sic] ,también vivio [sic] el terremoto de 1985 ella estaba en el INER cuando comenzo [sic] el terremoto de 7.5° ,ella atendio [sic] a muchos heridos que iban llegando al hospital ,asi fue por 3 dias seguidos[.]

A los 20 años conocio [sic] al que iba a ser su futuro esposo en el hospital general ,fueron novios año y medio y se casaron en la iglesia de campo florido el 6 de marzo del [sic] 1954 y festejaron con una comida muy sencilla ,7años despues [sic] tuvo a sus 2 primeros hijos el 21 de noviembre ,primero nacio [sic] su hija Herlinda Beatriz Gallardo Raymundo y despues [sic] a los 15 minutos su otro hijo Salvador Victor [sic] Gallardo Raymundo , a los 10 años despues [sic] el 27 de enero de 1972 nacio su ultimo hijo Gerardo Carlos Gallardo Raymundo ,a los 52 años de casados su esposo Salvador Gallardo Piña fallecio [sic] el 23 de agosto del 2005 ,ella en la actualidad es ama de casa y abuela. Sus 2 primeras nietas son de su primera hija Beatriz ,las cuales son Ana Karen Salcedo Gallardo y Daniela Lizbeth Salcedo Gallardo [la propia alumna encargada de hacer esta biografía] y su 3 nieto [sic] es de su hijo menor Carlos,el [sic] cual se llama Mauricio Gallardo Garcia [sic] ,el 14 de diciembre del 2015 celebro [sic] su cumpleaños numero [sic] 80, con una gran fiesta la cual toda su familia asistió [sic], tambien [sic] celebro [sic] 80 años de perfecta salud y de ser una persona completamente sencilla , ella actualmente sigue siendo una persona admirable ,y sobre todo que esta [sic] amor por parte de toda su familia [.]

Anexos: Acta de nacimiento.  
Documento de jubilación.  
Documento de ingreso al hospital general.  
Acta de matrimonio.

Como puede apreciarse, en este ensayo biográfico hay varios errores de redacción, así como de puntuación, acentuación y de ortografía, a pesar de haber sido un texto elaborado en computadora. También se puede inferir la realización de un primer borrador de texto sin una revisión exhaustiva antes de entregarse, lo cual ya había sido referido por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2010) con respecto desarrollo de la comunicación escrita entre los estudiantes. Sin embargo, el escrito de esta alumna se distingue de los dos anteriores al hacer mención de dos acontecimientos históricos de México en la segunda mitad del siglo XX: la matanza de Tlatelolco y el terremoto de 1985, así como la manera en cómo estos hechos fueron atestiguados por la persona estudiada y llegaron a marcar su vida. Aunque el terremoto del 19 de septiembre de 1985 fue superior a ocho grados y no de 7.5 grados como aparece escrito en la biografía. De igual forma, un terremoto o desastre natural es de interés para la Historia sólo si afecta al acontecer de los seres humanos (Walsh 1980). Asimismo, la propia alumna se involucra como participe de la vida de su abuela al mencionarse a sí misma. Para finalizar con la muestra de este ejercicio de indagación documental, se transcribe un cuarto ejemplo elaborado por otro alumno.

Alma Patricia Aduna Mondragón

Nació el 3 de marzo de 1957 sus padres fueron Guillermo Alfredo Aduna Yáñez y María Aurora Mondragón Santa María.

[Se anexa Acta de Nacimiento]

Tiene tres hermanos, siete sobrinos y cinco sobrinos nietos.

Realizó sus estudios de primaria en la escuela Lestonnac y los de secundaria en la Escuela secundaria diurna 94 Giuseppe Garibaldi. Su preparatoria [la estudió] en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Azcapotzalco. Finalmente, en relación con sus estudios realizó la licenciatura y la maestría en



Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

[Se anexa copia de título universitario]

Siempre ha trabajado en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I)

[Se anexa reconocimiento de antigüedad en el trabajo]

Desde muy chica siempre le gustó la naturaleza y la lectura. En la secundaria participó en un equipo de atletismo que se llamaba Venados y participo [sic] en pruebas nacionales e internacionales siendo su última participación en los primeros juegos Centroamericanos juveniles y del Caribe realizados en Maracaibo, Venezuela.

[Se anexa diploma de atletismo fechado en Naucalpan Estado de México en 1970]

Siempre ha sido muy disciplinada y organizada y le gusta mucho su trabajo de investigación y docencia, ha escrito varios libros y artículos participando en diversos [sic] congresos a nivel nacional e internacional.

[Se anexan imágenes de dos libros, uno de la autoría de la persona estudiada titulado *Ecología social: afrontamiento y solución de problemas* y el otro es una obra colectiva con la participación de la misma psicóloga llamado *Alzando la voz por Ayotzinapa*]

En este último ejemplo biográfico, a diferencia de los anteriores, se enfatiza la formación académica de la mujer cuya vida se reconstruye. Del mismo modo, en lugar de hacer un texto corrido anexando los documentos al final, se trató de ilustrar cada aspecto con la copia de cada documento, a pesar de no hacer una descripción detallada de cada uno. Por ejemplo, el diploma de atletismo de 1970 está firmado por Miguel Alemán, pero no se menciona si es el mismo expresidente de México, quien ocupó el cargo entre 1946 y 1952, o un homónimo. Tampoco hay documentos sobre los Juegos Centroamericanos y de Caribe juveniles en

Maracaibo. El texto tampoco detalla el contenido de los libros, a pesar de la vinculación directa de uno de ellos con un acontecimiento histórico ya ocurrido en el periodo de vida del alumno: la desaparición de estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en septiembre de 2014. Como se mencionó en el capítulo anterior, este hecho había sido uno de los más aludidos por los alumnos al momento de preguntarles sobre hechos históricos después de haber nacido.

Por su parte, otros alumnos, en lugar de elaborar un escrito sobre la vida de alguien perteneciente a sus familias, realizaron una presentación con diapositivas sobre su personaje estudiado. Este producto también sirvió para adentrar a los alumnos a las Tecnologías de la Información. A diferencia del texto escrito, las presentaciones de los alumnos tuvieron un manejo más puntual de los datos obtenidos, haciendo breves menciones de sus documentos, tales como las actas de nacimiento, matrimonio o defunción, así como otros aspectos con los cuales coincidían con los trabajos de sus compañeros, como la vida escolar y laboral anexando sus respectivos papeles. De la misma manera, se anexaron copias digitalizadas de los documentos estudiados. Pero esta actividad aún no es un reflejo claro del manejo de la comunicación escrita como lo son las biografías mostradas anteriormente. En otras palabras, se demuestra la parte heurística, pero no así la hermenéutica.

Dentro del trabajo en el aula y para seguir desarrollando las competencias genéricas, disciplinares y la habilidad de expresión comunicativa escrita, se solicitó a los alumnos la elaboración de un ensayo acerca del Porfiriato. Este escrito elaborado dentro de la clase, debía valorar los aspectos positivos y negativos de este periodo de la Historia de México. Del mismo modo, en el escrito se solicitó a los alumnos ligar algunos aspectos de aquella época y sus similitudes con respecto a la nación mexicana de su propio tiempo. Esta actividad representó el producto para cerrar con los contenidos del tercer bloque en el curso de Historia de México II. Para realizar esta actividad, los alumnos se podían apoyar en sus apuntes o en el texto del material elaborado por el docente para facilitar los contenidos. Pero lo más importante era ver la capacidad de los estudiantes para

externar su punto de vista sobre la estructura histórica analizada en el bloque. A continuación se transcriben algunos productos de calidad aceptable hechos por los alumnos dentro del aula.

#### “Aspectos positivos y negativos del Porfiriato”

En México existen personas que odian a Porfirio Díaz u otras que apoyan los ideales durante su gobierno. ¿Qué creer?

A continuación veremos las cosas positivas y negativas que Porfirio Díaz durante su gobernatura [sic] aportó.

No cabe duda que México tuvo su más alto nivel de economía con Díaz al mando; promovió la inversión extranjera y las potencias mundiales invirtieron capital en el país.

Díaz buscó el reconocimiento de éstas [sic] potencias basándose en ellas para tener adelantos, entre éstos [sic] adelantos están los tecnológicos como la electricidad, el ferrocarril, el automovil [sic], el tranvía, el teléfono y el fonógrafo. También se trajo a México el cinematógrafo que sirvió de herramienta de propaganda para el régimen de Díaz.

El dolar [sic] y el peso estaban a la par, desde ese entonces ya nunca volvió a ser igual. Muchos dicen que Díaz estaba a casi nada de terminar de pagar la deuda externa.

En México siempre existió la división de clases sociales; las personas adineradas vivían con lujos y acaparaban la mayor parte de la riqueza del país, ellos vivían en las colonias. Los menos favorecidos eran los pobres, vivían en condiciones de esclavitud, tenían deudas y compraban sus cosas en las “tiendas de raya”, que daban las cosas muy caras, ellos vivían en barrios o pueblos.

Aún en la actualidad sigue habiendo división de clases sociales, la economía va de mal en peor y ahora en la ciudad [sic] está dividida en colonias.

Este ensayo tiene redacción aceptable, pocas faltas de ortografía y articula elementos del bloque analizado con la realidad presente. Aunque se nota cierta

subjetividad al mencionar la posibilidad del pago de la deuda externa sin mencionar alguna referencia. Por otro lado, el contenido del ensayo tiene un error al dar a entender una condición generalizada de la gente pobre viviendo en pueblos o barrios, diferenciándose de las colonias urbanas surgidas durante este periodo, así como de su condición al trabajar bajo condiciones de esclavitud y comprar en las llamadas tiendas de raya. Estas condiciones solo aplicaban a quienes laboraban como peones en haciendas o algunos obreros en fábricas. Un segundo producto hace mención a un par de instituciones vigentes en México, aunque sus nombres originales hayan cambiado.

#### Aspectos Positivos y Negativos del Porfiriato

El porfiriato [sic] se refiere a un determinado tiempo en nuestro país el cual tuvo cambios, y acontecimientos positivos y negativos para las personas que vivían en esa época [sic].

Algunos de los aspectos positivos de esta etapa es que el líder de Este [sic] movimiento Porfirio Díaz como presidente levanto [sic] al país [sic] política [sic] económica y socialmente, ya que enfatizó el desarrollo de país [sic] para el bienestar de la mayoría [sic] de la población, reactivó [sic] la minería [sic] trajo al país [sic] adelantos tecnológicos como la electricidad, el automóvil [sic], el teléfono [sic] el fonógrafo [sic], fomento [sic] la infraestructura y servicios para la comunidad como alumbrado público [sic], drenaje, hospitales y fundo [sic] nuevas instituciones como el banco nacional de México [sic] y la universidad [sic] Nacional de México.

Sin embargo este periodo también [sic] tuvo aspectos muy negativos ya que reprimió [sic] cualquier descontento, protesta o movimiento en contra de su gobierno llevando a la esclavitud y muerte de muchas personas[.]

Tal como sucedió con varias de las biografías entregadas por los alumnos, en este ensayo persiste el problema de la acentuación. Sin embargo, en el escrito se distinguen las luces y sombras del Porfiriato. Aunque el Banco Nacional de México no fue fundado en el gobierno de Porfirio Díaz (de hecho fue durante la presidencia de Manuel González Flores de 1880 a 1884, entre el primer y segundo

mandato de Díaz, pero por su cercanía con Porfirio Díaz a este periodo presidencial también se le ha considerado como parte del Porfiriato). Asimismo, al ser un trabajo hecho en el aula, existe poco tiempo para la revisión del texto por parte de los alumnos y la mayoría de los educandos no estableció un nexo entre el Porfiriato y su realidad presente. Aunque esta clase de actividades representa un primer paso para convertir a la clase en un taller de lectura y redacción, donde los alumnos pueden mantenerse activos desarrollando la comunicación escrita, mientras se apoyan con sus materiales y después comparten sus respuestas ante el resto de la clase a manera de plenaria.

Asimismo, al vincular los temas históricos con la realidad de los alumnos, se les solicitó otro escrito a manera de ensayo sobre la presencia de alguna institución pública en la vida de los alumnos o de quienes los rodean. Este producto correspondió al cierre de las secuencias didácticas abordadas en el quinto y sexto bloque del curso de Historia de México II. En ambos bloques se hace una revisión de la institucionalización del país en las décadas posteriores a la Revolución, desde 1920 hasta 1960. Los contenidos enfatizan la fundación de instituciones públicas de educación, salud y otros servicios cuya presencia es evidente en el contexto de los alumnos. Dentro de la configuración de un Estado nacional moderno, los organismos públicos son un referente importante. De igual manera, las instituciones con su devenir Histórico forman parte de la vida de los ciudadanos. La formación ciudadana es precisamente uno de los objetivos dentro de la enseñanza, no sólo de la Historia, sino de otras disciplinas del área Histórico-Social en el Centro de Estudios de Bachillerato. Ahora se muestran un par de productos también hechos en clase, donde se liga el establecimiento de instituciones en el periodo histórico estudiado con la cotidianidad de los estudiantes. Estos trabajos también tuvieron una coevaluación por parte de algún compañero o compañera, con el fin de diversificar criterios de evaluación en los productos hechos en clase.

### Instituciones entre 1920-1960 (ensayo)

Sobre las instituciones surgidas en estas épocas y que forman parte de mi vida puede ser:

- SEP (Secretaría de Educación Pública): Ya que esto se refleja en mi formación académica a lo largo de toda mi vida, tanto en la[s] instituciones en las que he cursado mis estudios como los que ha cursado mi hermana y mis padres en su debido momento.
- IMSS (Instituto Mexicano [sic] del Seguro Social): En el contexto de salud, apoya a mi familia en el sentido de chequeo y establecimiento de un seguro para la conservación de mi vida familiar e individual.
- CFE (Comisión Federal de Electricidad): Sencillamente por el pago y distribución del servicio de electricidad en casa de mi familia y su uso básico como comprobante de domicilio en trámites.

Las instituciones forman parte importante ya que nos brindan un orden de distribución y generan accesos a situaciones más sencillas y básicas.

[Coevaluación]

Estoy de acuerdo en la forma en que les da uso. Pero [el compañero] no sabe organizar sus ideas.

Este ensayo incluye la presencia habitual de algunos organismos públicos en el tiempo histórico visto en clase. Aunque no hay una conexión directa del origen de estas instituciones y su manifestación cotidiana. Por su parte, la coevaluación trató de hacer hincapié en los puntos débiles del escrito, aunque el comentario de retroalimentación tampoco tiene una buena redacción. Ahora otro ejemplo colocando las instrucciones de la actividad:

## Ensayo para entregar

Menciona tres instituciones surgidas entre 1920 y 1960 y como esas instituciones están [sic] presentes en tu vida o en la de tu familia.

Una de las instituciones que llevo más en mi vida es la Institución de Secretaría de Educación Pública creada en 1921 y es una que ha forjado mi educación en México y la de muchos jóvenes [sic] en el país [sic] con métodos para estudiar que proporciona.

La institución de Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) [sic] en 1946 fue creado [sic] y a mi [sic] me brinda cultura y conservación y la disciplina y difundir la cultura a mi [sic] y al resto de la población, con museos, con actividades culturales, teatro, danza y todo lo que lleva lo cultural.

Instituto de [sic] Mexicano del Seguro Social (IMSS) esta institución brinda un servicio de salud y esto contribuyo [sic] mucho a mi familia ya que le favorece a su salud propia para poder intervenir una enfermedad, es un servicio que nos ayuda a tener una buena salud y bienestar, como a mi familia ayuda a muchas familias más en el país.

[Coevaluación]

## Redacción y Ortografía

En mi opinión este ensayo esta [sic] muy bien redactado, ya que cumple con todos los criterios que solicito [sic] el profesor además [sic] de tener las cosas claras.

De nueva cuenta se infiere la entrega de un primer borrador sin revisión previa. También parece un texto donde se escribe en la misma forma en la cual se habla. Esto también es un problema común en los escritos elaborados por los alumnos, incluyendo las biografías de sus sujetos históricos pertenecientes a sus familias. Por su parte, la retroalimentación de alumna a alumna resulta más benévola si se le compara con la anterior, a pesar de las redundancias en la redacción del ensayo.

En términos generales, los productos aquí mostrados demuestran un primer acercamiento a la labor heurística de la búsqueda y revisión de fuentes documentales. Posteriormente, con la ayuda de los documentos se pasa a articular discursos historiográficos y así rescatar la memoria de personas o situaciones de otros tiempos. Asimismo, las actividades hechas en clase buscaron modificar la idea de la Historia como sinónimo de pasado, sin conexión con el presente. En los dos tipos de actividades también está implícito revisar el desenvolvimiento de la comunicación escrita entre los alumnos, proponiendo así la participación activa de los estudiantes dentro y fuera del aula. Sin embargo, las deficiencias comunicativas en los productos demuestran una práctica limitada de la escritura en el bachillerato. Del mismo modo, aún faltaría demostrar el cambio conceptual de hacer ver a los alumnos del entorno escolar analizado como sujetos históricos.

#### **6.4 Otras ideas para promover el aprendizaje significativo en el campo de la Historia**

La didáctica del siglo XXI parece haber desdeñado el concepto del docente basado en la práctica expositiva, con tal de priorizar el aprendizaje por descubrimiento y la construcción del conocimiento centrado en los alumnos. De ahí el surge precisamente el término del constructivismo como práctica educativa. Aunque la exposición magistral no necesariamente reduce al alumno a un rol pasivo (Carretero 2011). A veces, la propia intervención del docente con sus conocimientos resulta fundamental para hacerles ver a los alumnos la realidad social, junto con las prácticas cotidianas y su origen.

Como muestra de la relevancia de la importancia de la explicación del docente, en el capítulo anterior se habló un poco sobre la vinculación entre el uso de expresiones discriminativas y el estudio de la sociedad virreinal, donde la exposición docente de la composición de los estratos sociales determinaba las condiciones de vida de los individuos e inspiro dichos racistas, cuya presencia



continuó hasta los albores del siglo XXI. Otro ejemplo es el origen del término “colonia” como demarcación urbana. El origen de este término se remonta a finales del siglo XIX; es decir, durante el Porfiriato y se empezó a usar para diferenciarse del concepto de barrio, el cual ha sido empleado con cierto sentido peyorativo en el México actual. Estos ejemplos y otros más se pueden emplear para hacer ver a los alumnos el trasfondo histórico de ciertas prácticas comunes. Esto es necesario porque el carácter habitual o cotidiano de las cosas llega a impedir al individuo reflexionar sobre su origen (Piña 2002).

Con respecto a las actividades realizadas fuera de la escuela, se aconseja promover la visita a museos para enlazar los contenidos de los cursos con los temas vistos en el aula. De acuerdo con el contenido del capítulo tres, los alumnos consideran a los museos como una fuente para el estudio de la Historia. Aunque estos recintos no son fuente para la Historia por sí mismos, sino por los objetos exhibidos en ellos. De igual forma, cualquier visita a museos requiere de la revisión previa del docente antes de enviar a sus estudiantes, todo ello para saber hacerles ver algún objeto u objetos en particular. Con respecto a la visita a museos, un problema crónico de los productos hechos por los alumnos resulta ser la copia de cédulas de información del museo, sin tener muchas veces una aportación de los estudiantes sobre la adquisición de un verdadero aprendizaje.

Al estar en el nivel medio superior, los alumnos ya pueden contar con cierta autonomía para realizar estas actividades por su cuenta o en compañía de sus pares de la misma edad. De forma implícita, esta actividad promoverá la integración y la organización entre los alumnos si los reportes de visitas a museos se hacen en equipos. Aunque para favorecer el aprendizaje significativo se recomienda la estrategia del *rally*. El *rally* consiste en la búsqueda de elementos representativos de un museo y su nexos con los tópicos vistos en el salón de clase. De la misma forma, esta estrategia se puede aplicar para la revisión de alguna sala museística en particular, del análisis de objetos mostrados y del desarrollo del pensamiento deductivo, además de invitar a los alumnos a la reflexión (Cirett Sáenz de Sicilia en Llanes Arenas 2012).

Por otra parte, en el curso de Historia de México I se propuso como actividad adicional la visita a restaurantes de comida prehispánica. Esta tarea no fue obligatoria porque el precio de los platillos pudiera no estar al alcance de los bolsillos de todos los alumnos. Aunque la elaboración de un reporte de visita se tomó en cuenta con miras a mejorar el promedio del segundo periodo de evaluación semestral, porque esta actividad está sujeta a los contenidos de las culturas prehispánicas en el cuarto bloque del curso correspondiente. Para la validez del reporte hecho por los alumnos, se solicitaba un comentario sobre los platillos prehispánicos degustados, así como mencionar las semejanzas y diferencias entre la comida prehispánica y la cocina mexicana actual. Ahora se presenta una muestra de reporte de visita a un restaurante de gastronomía prehispánica:

#### Datos Generales:

El restaurante “Chon” se ubica en el Centro de la Ciudad de México en la calle de Regina 160 C.P.06010, Delegación Cuauhtémoc.

Este restaurante se fundó hace 75 años donde se ofrecían platillos mexicanos, el cual ante la competencia de otros restaurantes de los alrededores decidió ofrecer a los comensales platillos prehispánicos exóticos.

#### ¿Qué comí?

Tuve la oportunidad de degustar un plato de [espacio en blanco], que son larvas de hormiga preparadas con chile serrano y epazote picado, además acompañé dicho platillo con [otro espacio en blanco] que para los antiguos habitantes mesoamericanos era considerado como “la bebida de los Dioses”.

#### ¿Qué me pareció la comida?

Considero que la comida que se ofrece en este restaurante es buena en cuanto al sabor y la presentación, además de que respeta las recetas originales de Mesoamérica, existiendo gran variedad de platillos prehispánicos exóticos a precios razonables,

sin embargo el servicio que brindan los meseros y gerente del establecimiento no es muy cordial con el comensal nacional lo cual no pasa con el turismo extranjero cuya atención es esmerada, desanimando así al comensal a regresar a este.

¿Qué diferencias encuentro entre la comida prehispánica y la comida mexicana actual?

Después de la conquista de México entre 1519 [sic] y 1521 no sólo surgió un intercambio cultural y religioso, sino que también surge una revolución gastronómica así como en las técnicas, maneras, utensilios, e ingredientes empleados para guisar, por ejemplo los pueblos mesoamericanos basaban su alimentación en insectos, maíz, frijol, calabaza, chile y animales como el guajolote, al llegar los españoles surgen nuevos platillos como el mole el cual rescataba ingredientes prehispánicos como el chile y la carne de guajolote combinado con algunas otras especias provenientes de Asia y África, traídas por los españoles.

Por lo que concluyo que la principal diferencia entre la comida prehispánica y la comida mexicana actual son los ingredientes y utensilios que se ocupan para la preparación de los alimentos así por ejemplo en la antigua Mesoamérica se ocupaba el molcajete.

En este escrito se evidencia cierto nivel de aprendizaje significativo, porque se establece una conexión entre los contenidos de la clase con la visita al restaurante, así como enunciar las diferencias entre los platillos prehispánicos con respecto a la gastronomía mexicana actual. Por su parte, la redacción resultó ser original, con algunos detalles en su arreglo, en haber omitido los nombres de los platillos y en no profundizar en los productos o ingredientes de Europa, África y Asia en la cocina mexicana. También se puede inferir una falta de revisión del trabajo antes de entregarse.

En términos generales, los productos elaborados por los alumnos muestran cierta noción de dar a conocer elementos significativos de un pasado a reconstruir, de interpretar y de difundir. Este pasado va desde la vida de alguien cercano como un miembro de las familias de los alumnos, como del lugar donde viven o de

vincular procesos históricos e instituciones con el ambiente habitual de los estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato.

### **6.5 ¿Se produce el cambio conceptual de la autoconcepción de los alumnos como sujetos históricos?**

Ahora se responde a la pregunta planteada sí existe el cambio conceptual planteado entre el alumnado del ambiente escolar analizado; es decir, su concepción como sujetos históricos. Después de haber trabajado uno, dos o hasta tres semestres con los alumnos en diferentes cursos de Historia impartidos en CEB plantel 4/1, se les volvió a interrogar sobre si se consideraban sujetos históricos o no, además de volver a argumentar por qué. Ya en el capítulo anterior se incluyeron los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos de segundo semestre después de un semestre de trabajo. Entre los datos recabados, más de la mitad de los alumnos afirmaba ser un sujeto histórico (Anexo 2). Pero quienes no se consideraban sujetos históricos seguían argumentando el no haber hecho aún algo importante, relevante o histórico, así como no ser reconocidos como sujetos históricos por parte de alguien más. Por su parte, al trabajar con los alumnos de quinto semestre los resultados no fueron tan diferentes al comienzo del curso. Algunos alumnos sí mencionaron sentirse parte de la Historia pero no como sujetos históricos. Aquí se transcriben algunos breves ejemplos de los alumnos de quinto semestre, con quienes ya se había trabajado durante uno o dos semestres previos. También se les pidió anotar si se habían ido de baja y debían asignaturas de los semestres previos.

Ejemplo 1:

Me considero sujeto historico [sic] porque después de mi se creó una nueva historia [sic] basada en mis acciones.

No vengo de baja, adeudo una materia (Química), [sic] pienso terminar el bachillerato y seguir estudiando hasta culminar mis estudios.

Ejemplo 2:

¿Te consideras un sujeto histórico [sic] ¿Por qué? [sic]

Sí porque a lo largo de mi vida han sucedido hechos y al redactarlos yo ya sería historia [sic].

No debo ninguna materia, No [sic] me e [sic] ido de baja temporal y no creo terminar mi preparatoria en 3 años ya que hice un año en otra escuela y aquí [sic] no me revalidaron mis materias.

Ejemplo 3:

No soy un sujeto histórico [sic], sí formo parte de la historia [sic] pero no e [sic] hecho algo importante que pueda dejar marca en la historia [sic].

Debo 2 materias: Inglés [sic] IV y literatura II.

Ejemplo 4:

Mencionar si te consideras un sujeto histórico? [sic] ¿Por qué?

Si porque en el ejemplo de las generaciones de las escuelas que ya curse [sic] deje [sic] marcado mi nombre en la lista de alumnos que han estudiado en ese sitio.

No debo materias.

Si creo terminar mi bachillerato en 3 años.

Ejemplo 5:

[¿]Te consideras un sujeto histórico? ¿Porqué? [sic]

Me considero un sujeto historico [sic] como todas las demas [sic] personas, pero no he dejado mi huella en el mundo como otros personajes históricos anteriores, a los que considero de mas [sic] relevancia por los actos que hicieron.

Dato Adicional [sic]

Actualmente debo 2 materias y me [he] ido de baja temporal una vez y hace 2 años, aunque esperaba terminar mis estudios en el ciclo escolar en curso.

Como puede apreciarse, después de haber trabajado con alumnos durante uno o dos semestres, aún hay quienes no se ven como sujetos históricos, si bien uno de ellos mencionó ser parte de la Historia. También se siguen notando las deficiencias de la comunicación escrita entre los estudiantes al inicio de su último año en el Centro de Estudios de Bachillerato. Pero aunque hay falencias en la redacción, acentuación, puntuación y ortografía, quienes sí se consideraban sujetos históricos debían menos materias a comparación de sus pares. Lo cual sigue confirmando lo expresado en el capítulo anterior: quienes no se consideran sujetos históricos tienen un aprovechamiento escolar menor, no solo en la asignatura de Historia sino en las demás. Con ello se infiere también una exclusión, tanto del devenir histórico, como de la escuela como espacio para la socialización y la adquisición de conocimientos, habilidades y herramientas para desenvolverse en un futuro. Atención especial mereció el último ejemplo mostrado, quien sí se consideraba sujeto histórico, pero desde su óptica no parecía haber hecho alguna contribución a la Historia. Esta muestra resalta por su el carácter dual de asumirse como parte de la Historia, pero no como sujeto histórico, además de no ser un estudiante regular al adeudar dos asignaturas.

No obstante, en un grupo de tercer semestre se solicitó la elaboración de un nuevo ensayo después de dos semestres de trabajo. El escrito solicitaba de nueva cuenta responder a la pregunta de si se consideraban sujetos históricos o no,

además de argumentar por qué. También se les pidió anotar si debían asignaturas o si ya se habían ido de baja temporal. De un total de 41 alumnos, 39 contestaron de forma afirmativa, argumentado su existencia a través de sus documentos, de sus historias de vida o de ser testigos de hechos históricos, como fue el caso de los sismos de septiembre de 2017. De estos alumnos, la mayoría no debía asignaturas ni se había ido de baja. Otro alumno había respondido de forma negativa para cambiar el *no* por un *sí*, pero su argumento fue igual al de otros alumnos quienes habían respondido de forma negativa en otros cursos: no haber hecho algo considerado importante o histórico. Otro más argumentó el haber atestiguado o recordado hechos históricos, pero por no haber participado directamente en ellos no se consideraba sujeto histórico. El primer alumno debía dos materias y el segundo se había ido de baja temporal dos veces. Con ello se sigue demostrando cómo los alumnos con menor desempeño académico no suelen verse a sí mismos como sujetos históricos.

Para cerrar este capítulo, también se confirma lo expresado por Carretero (2006; 2011), al ver las pocas posibilidades de crear un cambio conceptual, por lo menos entre quienes no se asumen como sujetos históricos en un principio. Con algunos alumnos del Centro de Estudios de Bachillerato se trabajó, un semestre, dos y hasta tres. Pero no todos pudieron asumirse, ya sea como sujetos históricos o como parte de los mismos procesos de la Historia vistos en clase. De igual forma, la vinculación continua entre pasado y presente se mantiene en un estado elemental. Pero incluso esto no llega a ser exclusivo de las escuelas públicas de nivel medio superior en México. En una investigación realizada en un bachillerato privado incorporado a la UNAM (Piá 2005), se concluye en una adquisición de la comprensión histórica en un nivel muy básico, a pesar de trabajar con alumnos provenientes de un entorno socioeconómico en apariencia más favorable y con mayor capital cultural.

Aunque en todo caso, en el nivel medio superior se debe fomentar el desarrollo de la habilidad escrita y la comprensión lectora, no solo en Historia o en las asignaturas correspondientes el área de lenguaje y comunicación, sino en

todas las áreas. De igual forma, el trabajo colegiado de los docentes debe ir hacia la transversalidad y la interdisciplinariedad, con el fin de combinar elementos vistos en distintas asignaturas, para así ampliar los horizontes culturales de los alumnos, ver la interrelación en cada una de las áreas del conocimiento y llegar a una enseñanza efectiva (F. Díaz Barriga et. al. 1999). Estos factores, junto con una enseñanza enfocada al propio contexto social, económico y cultural del alumno llevarán a los aprendizajes significativos, a saber explicar el origen de los problemas sociales, conocer y aplicar principios científicos y a plantear respuestas o soluciones a los obstáculos coyunturales. En el largo plazo, esto también permitirá la formación de graduados del bachillerato, quienes tendrán mayores bases para cumplir con sus estudios de nivel superior, convertirse en profesionistas, capaces de valorar el desarrollo histórico de su profesión y hacer su contribución a ella, así como a su familia, entorno, país y al mundo. Todos los estudiantes conscientes de ser sujetos históricos realizarán estos aportes, pero antes necesitarán de la guía de sus padres, maestros y mentores para dejar su huella en el mundo (y por lo tanto en la Historia), de la mejor manera posible.



## Conclusiones

La Historia de los seres humanos comenzó cuando éstos comenzaron a plasmar sus ideas por medio de la escritura. Esta afirmación resulta ser un lugar común. Pero a pesar del desarrollo milenario de la comunicación escrita, esta actividad quedó restringida a una minoría hasta hace unos siglos. De la misma manera, los procesos históricos fueron entendidos y protagonizados en principio por quienes conquistaban, gobernaban y establecían las leyes, dando la idea de imponer su voluntad sobre los demás. Inclusive quienes dejaron su nombre en la Historia por su contribución a las ciencias o a las artes siguieron perteneciendo a una clase privilegiada, quedando excluida la mayoría de la población ajena a tales círculos sociales.

Con el surgimiento de los Estados nacionales la cobertura educativa aumentó en los siglos XIX y XX, permitiendo el acercamiento a la lectura y escritura a la gente común. Eventualmente, esto propició el desarrollo de la consciencia histórica de los individuos en el sentido moderno, distanciándose así de las tradiciones orales, las narrativas o los hechos salpicados de elementos fantasiosos, míticos o apelando a las creencias religiosas. Esta clase de elementos también se incluirían en la historiografía antigua o medieval. En ese sentido, el positivismo, el historicismo y el materialismo histórico contribuyeron en la concepción de la Historia como ciencia, la cual se encarga de indagar, comprobar, establecer verdades y ampliar conocimientos sobre los hombres y las mujeres, junto con su desenvolvimiento en el tiempo, además de construir conocimientos a partir de un método y su comprobación. Aunque la adopción de estos preceptos teóricos también derivaron en una formación rígida, característica de la escuela del Estado nacional moderno.

De esta forma, en el contexto de la modernidad surgió la historiografía como disciplina profesional. En un principio, esta actividad siguió ligada al estudio de la política y lo militar. Pero con el desenvolvimiento de esta disciplina se

ampliaron los temas de estudio, para trascender a los aspectos económicos, sociales y culturales (Florescano 2003; González y González 2004). Posteriormente se trazaron nuevos caminos para difundir otros aspectos del pasado, incluyendo la vida de quienes habían sido excluidos de los discursos historiográficos, como los campesinos, las clases trabajadoras, las minorías étnicas, los pueblos oprimidos, entre otros. Esto dio lugar al desenvolvimiento de corrientes historiográficas como la Historia social, la Historia cultural y Microhistoria. Aunque tales grupos subalternos y populares no dejaron muchas veces una muestra directa de su existencia, por lo cual aún es difícil indagar en las vidas de gente común de otras épocas (Cardoso y Pérez Brignoli 1979).

A la par del desarrollo de nuevas maneras para indagar en el pasado de la humanidad, surgieron nuevas formas de difundirla, ya fuera desde las aulas o fuera de ella. Por un lado, la pedagogía, la psicología y la investigación educativa han unido esfuerzos para hacer comprensible la Historia a los niños y jóvenes, apoyándose también en las aportaciones hechas desde la historiografía. Esto ha llevado a plantearse el objetivo de hacer ver a los estudiantes como parte de la Historia, de cómo los procesos históricos han configurado su contexto presente y cómo pueden reconocer los hechos históricos dentro de su propio tiempo de vida, además de ser testigos y partícipes de ellos. No obstante, esta disciplina, a diferencia de otras, ha estado marcada por la influencia de los acontecimientos políticos. Por esto mismo, al seguir enseñando la Historia como algo hecho únicamente por “personajes heroicos e intachables” (F. Díaz Barriga et. al. 1999 p. 2), varios estudiantes aún no logran asumirse como sujetos históricos. Esta situación de autopercepción inicial impide la realización plena de sujeto educado, libre y capaz de realizar sus propias aportaciones a su comunidad, a su país y al mundo, además de tener una consciencia histórica (Freire 1978; 1987).

Aunque también existen alumnos quienes al llegar al bachillerato sí se ven a sí mismos como sujetos históricos. Para efectos del trabajo en el contexto analizado, el reto entonces ha sido trabajar con aquellos alumnos quienes no se asumen como tales para propiciar el cambio conceptual. Con un monitoreo

constante en el aula, se puede desarrollar entre los estudiantes la autopercepción como parte de la Historia y de cómo las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales están presentes en el entorno del alumno. Después del trabajo en clase y con el afán de promover tal cambio conceptual, se tornó evidente el ver cómo los alumnos quienes no se consideran como sujetos históricos han tenido un desempeño escolar inferior, también esto se demuestra a través de las muestras tomadas en clase sobre el desenvolvimiento de la comprensión lectora, de la comunicación escrita y de las evaluaciones a lo largo de los periodos semestrales. Después de trabajar uno, dos o hasta tres semestres con algunos alumnos, no todos desarrollaron la autopercepción como sujetos históricos, por ello es necesario seguir trabajando en favorecer esta perspectiva.

En el caso del contexto educativo donde se trabajó (el Centro de Estudios de Bachillerato, plantel 4/1), el perfil de ingreso, las características del alumnado y sus conocimientos previos le brindan indicios al docente para establecer objetivos en cuanto a la adquisición de conocimientos se refiere. Pero los saberes disciplinares también van de la mano con el desarrollo de destrezas, habilidades y aplicación de los conocimientos; en otras palabras, de competencias. Como se ha podido comprobar, el CEB 4/1 no suele ser de las primeras opciones de los alumnos al momento de presentar su examen de ingreso al bachillerato en la capital mexicana. Esto también se refleja en el manejo de la comunicación escrita al momento de desarrollar esta habilidad en las clases de Historia. Esto a su vez se infiere con un bajo nivel del desarrollo de competencias en el perfil de ingreso. En otras palabras, varios alumnos salen de la secundaria con un nivel académico bajo y esto se sigue reflejando en bachillerato (Meza Díaz 2016). Por eso mismo, cobra vital importancia el fomento de las habilidades de lectura y escritura, junto con la comprensión de los procesos históricos, sus causas, desarrollo y consecuencias en la configuración de la realidad en la cual los estudiantes de bachillerato se desenvuelven.

Por otro lado, aunque se cuente con alumnos capaces de saberse como parte de la Historia, limitan su aprendizaje a las fuentes secundarias. Pocos son

aquellos quienes ven en los documentos la posibilidad de hacer discursos historiográficos, no solo para las Historias nacionales, muchas veces enfocadas en lo político, sino también en las Historias personales o familiares, las cuales también pueden formar parte del devenir de la humanidad. De ahí surge la necesidad de acercar a los estudiantes de bachillerato a la labor de los historiadores, aunque en principio sólo sea para reconstruir la vida de quienes los rodean, todo con tal de hacer ver a sus seres queridos y a sí mismos como sujetos históricos. De la misma manera, durante el trabajo en clase se busca promover el desenvolvimiento de la expresión escrita, para establecer nexos entre los temas vistos en clase con el contexto sociocultural del alumno. Con ello se busca mantener activos a los estudiantes para su aprendizaje en el aula y fuera de ella mediante dinámicas como “la participación crítica de los alumnos, la producción personal (mediante ensayos, investigaciones documentales, análisis de material de prensa, etcétera).” (F. Díaz Barriga et. al. 1999 p. 12).

De esta forma, una actividad vinculada a la Microhistoria, como lo es la elaboración de una biografía, resulta en cierta medida efectiva. Los estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato pudieron rescatar documentos e interpretarlos para hacer pequeños discursos historiográficos, conociendo así el quehacer del historiador como profesional. Aunque pocos alumnos han podido enlazar la vida de su sujeto histórico con hechos de la Historia nacional o mundial. También hubo algunas inconsistencias entre el texto biográfico hecho por los alumnos y el contenido de documentos consultados. Aunque los textos biográficos al hacer mención a otros sujetos históricos, nos pueden dar un primer indicio para reconstruir la vida de otros seres humanos en la Historia. Por lo tanto, se sugiere seguir vinculando los procesos históricos analizados en el aula con el acontecer diario del contexto social, cultural y temporal de los estudiantes. La misma vinculación entre individuos y procesos históricos se tratará de seguir fomentando, especialmente al momento de revisar el tema de las fuentes de estudio para la Historia. De la misma manera, el conocimiento de las Historias de vida de los personajes estudiados, le pueden servir al alumno para conocerse mejor y a aquellos con quienes convive. Esto a su vez está emparentado con el concepto

historicista de la experiencia vital, la cual hace más histórica la existencia de las personas. En ese sentido, las Historias de vida de los sujetos históricos alrededor del alumno se convierten en una fuente de conocimiento y quizás también hasta de sabiduría (Villoro 2002).

También es de suma importancia el conocimiento de la realidad presente en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, tal como se describe en el cuarto capítulo. Saberse ubicar en el contexto de la globalización, la posmodernidad y las transformaciones políticas, económicas, sociales, científicas, tecnológicas y culturales forma parte de la propia didáctica de la Historia. Con ello se trasciende de la concepción inicial de la Historia como simple pasado, para ser un diálogo continuo entre pasado y presente. Dicho enlace es fundamental para hacer ver a los estudiantes como sujetos con consciencia histórica, capaces de analizar y reflexionar de forma crítica ante su realidad, además de proponer acciones de transformación positiva con la ayuda de la guía de los docentes. Esta actitud forma parte de la actividad cotidiana de la docencia, con la planeación de clases, secuencias didácticas y desarrollo de los aprendizajes esperados entre los estudiantes. El propio contexto de la globalización brinda una oportunidad para el intercambio y enriquecimiento cultural en distintas latitudes, lo cual también contribuye a construir nuevas experiencias para la Historia como acontecer de la humanidad.

Por su parte, el propio desarrollo tecnológico ha tenido sus aspectos positivos y negativos en la didáctica, tanto de la Historia como de otras disciplinas. Por un lado, las herramientas informáticas en el contexto histórico de la globalización han permitido el fácil acceso a la información y esto también ha facilitado las tareas escolares. Pero algunas prácticas de la enseñanza tradicional se mantienen con el uso de ordenadores, aplicaciones, proyectores, materiales digitalizados o plataformas de aprendizaje en línea. Por su parte, varias herramientas informáticas se vuelven obsoletas en pocos años. Además el uso de estas tecnologías tampoco garantiza un aprendizaje significativo y reflexivo. Del mismo modo, no todos los estudiantes en el contexto analizado tenían acceso a

estos medios en sus hogares. Por lo tanto, aún se recomienda adecuar la enseñanza en el aula con recursos aptos para todos en las escuelas públicas, como la lectura de textos y la elaboración de escritos en clase, con el fin de desarrollar competencias comunicativas.

Por ello, para complementar la adquisición de conocimientos, se propone el desarrollo de la expresión escrita con ensayos, ya fuera para analizar los conocimientos previos en torno a un tema a manera de diagnóstico puntual al inicio de un tema determinado, o como producto después de revisar los pormenores de un proceso histórico, bloque de aprendizaje o el origen de una institución pública en la vida de los estudiantes o de quienes los rodean. Esta clase de actividades contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, como saber externar una postura propia sobre temas de interés general con bases fundamentadas, emitir mensajes en diferentes contextos, así como el autoconocimiento y la participación activa en equipos. De la misma forma, el desenvolvimiento de esta clase de ejercicios llevan al desarrollo de competencias disciplinares como interpretar la realidad social a partir de los procesos históricos vistos en clase. A su vez, el desarrollo de estas competencias tienen como propósito el formar sujetos históricos mediante la comprensión de los elementos políticos, económicos, geográficos y sociales de los hechos y estructuras de tipo histórico; ver las diferencias sociales, políticas, étnicas, económicas, culturales y de género junto con las prácticas discriminativas en la cotidianidad; las tareas encomendadas a los organismos del Estado nacional y su presencia en el acontecer del alumno; sostener un punto de vista considerando otros de manera respetuosa, hasta valorar prácticas sociales diversas con una actitud respetuosa hacia la diversidad. La propuesta didáctica logra cumplir con el desarrollo de estas competencias en cierta medida mediante actividades capaces de promover la reflexión de la realidad presente, la comprensión de lectura, el desarrollo de la escritura y las actividades complementarias fuera del aula.

Pero ciertamente, los programas, contenidos y lineamientos planteados desde el nivel macro del currículo acotan el trabajo de los docentes en el nivel

micro. La teoría muchas veces se diluye con la práctica, la cual a su vez obstaculiza el alcance los objetivos, tanto aquellos planteados desde las autoridades educativas como de las propuestas de enseñanza en cada docente. En la didáctica de la Historia aún se prioriza la adquisición de conocimientos factuales, los cuales, como ya se ha mencionado, sirven para pasar exámenes, pero si no resultan significativos se olvidan fácilmente. Por su parte, varios alumnos en bachillerato siguen pensando en el aprendizaje por memorización, sin desarrollar las habilidades de expresión escrita y el aprendizaje reflexivo. Aunque esta estrategia para aprender de parte de los alumnos del Centro de Estudios de Bachillerato no es exclusiva de la asignatura de Historia, sino también en otras áreas de las ciencias naturales y sociales (Angulo Borja 2014). Esta problemática se vincula a su vez con la falta de contextualización entre lo enseñado y la realidad de los alumnos. También por eso, en el caso de la Historia algunos alumnos no logran asumirse como sujetos históricos, a pesar de la implantación de secuencias didácticas hechas con el afán de desarrollar la expresión escrita y la comprensión lectora.

Por ello se propone enseñar Historia con el fin de instruir a sujetos históricos, para pasar a formar parte de la Historia, para contribuir a ella por medio de las aportaciones de los alumnos, quienes serán ciudadanos, profesionistas, trabajadores y jefes de familia. Se ha de fomentar en ellos la conciencia histórica, para comprender el presente a partir de los procesos históricos de su comunidad, su nación y de su mundo. Ciertamente, el desarrollo de una conciencia histórica es un distintivo de los seres humanos con respecto al resto de las especies de la Tierra, tal conciencia también marca la diferencia entre vivir y existir históricamente (Freire 1978; 1987). En ese sentido, también se plantea invitar a los alumnos a contribuir en el desarrollo histórico de su actividad, trabajo o profesión, no solamente ejercer algo, sino también aportar. Esto significa “hacer Historia” dentro de cualquier actividad humana. Dentro de las posibilidades de aportar algo al conocimiento, no solo científico o humanístico, sino también artístico o empírico. Por eso, es menester de los profesores de nivel medio superior, no solo de Literatura, Lenguaje o Historia, sino de cualquier área de las

ciencias naturales y sociales el desarrollo de la expresión escrita. Esto podría ser también una primera contribución de los alumnos a la Historia como parte del acontecer de la humanidad.

En el imaginario colectivo se suele conminar a los niños y jóvenes a estudiar con tal de “ser alguien en la vida”, según una expresión popular. Aunque muchas veces tal proposición resulta vacía. Tendrá más sentido invitar a los niños y jóvenes a estudiar para ser sujetos históricos; a colaborar o coadyuvar con el fin de mejorar a su entorno, a su país y a su planeta; a adquirir conocimientos con el objetivo de aplicarlos en beneficio de su comunidad; a desarrollar su creatividad de forma positiva y a dejar un legado tangible e intangible para las futuras generaciones. En otras palabras, desarrollar la concepción de ser un sujeto histórico se entiende como una reformulación de “ser alguien en la vida”. Este es el compromiso con la labor educativa en la enseñanza del pasado de la humanidad. Por lo cual, se conmina a los colegas docentes a enseñar Historia para formar parte de ella y contribuir con nuestras acciones a ella.

Finalmente, como iniciativa para futuras investigaciones, se puede seguir trabajando en la didáctica de la Historia desde diferentes cursos y temas, ya sea dentro del Centro de Estudios de Bachillerato o en otros subsistemas de nivel medio superior. Incluso las propias diferencias institucionales, junto con las diferencias entre los perfiles del alumnado llevan a prácticas docentes distintas con otras proposiciones, otras metodologías y la obtención de resultados diferentes. Con este trabajo también se espera influir en la didáctica de otras disciplinas en el contexto analizado, promoviendo así la comunicación interdisciplinar entre los docentes.



## Referencias consultadas

- Álvarez de la Peza M. y G. R. Escalante Fuentes. (2011). *Historia de México 1*. México: Esfinge.
- Andrade Granillo, V. (2017). *Factores que inciden en el abandono escolar de los adolescentes, en la Escuela Secundaria Técnica No. 35 de La Resurrección en Puebla: Un estudio etnográfico*. México: Centro de Estudios Superiores en Educación. (Tesis doctoral).
- Angulo Borja, O. (2014). *Enseñanza de la Psicología bajo el modelo basado por competencias*. México: Centro de Estudios Superiores en Educación (Ensayo de maestría).
- Aravena, M. et. al. (2006). *Investigación educativa I*. Chile, Universidad ARCIS.
- Arias. F. G. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme, Oriol.
- Baldor, A. (1985). *Álgebra*. México: Publicaciones Cultural.
- Baricco, A. (2007). *Next: piccolo libro sulla globalizzazione e sul mondo che verrà*. Milán, Feltrinelli Editore.
- Barriera, D. Coord. (2002). *Ensayos sobre microhistoria*. Morelia, Red Utopía, Prohistoria, Jitanjáfora.
- Bello Garcés, S. (Responsable). (2007). *Cambio conceptual. ¿Una o varias teorías? Reseñas del seminario sobre Cambio Conceptual*. México: UNAM, Facultad de Química, Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM, Ítaca.
- (2011). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, M. (1979). *Introducción a la Historia*. (1ª Ed. 9ª Reimp.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1980). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

Briones Vargas, J. C. et. al. (c.2012). *Nostalgia por mi barrio. Imágenes y textos del barrio de Tultenco y sus alrededores*. México: Delegación Cuauhtémoc, Casa de Cultura Alfonso Reyes, Palabra de Clío.

Burke, P. (1994). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

Cabra Torres, F. y G. P. Marciales Vivas. (2009) “Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: una revisión” en *Universitas psychologica*. Vol. 8, Nº. 2.

Cabral Fajardo, J. J. (2002). *La enseñanza de la Historia de la Cultura en la preparatoria No. 5 de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de licenciatura).

Cardoso, C. F. S. y Pérez Brignoli, H. (1979). *Los métodos de la historia*. México: Grijalbo.

Carr. E. H. (1979). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Seix Barral.

Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Chartier, A. M. (2015). “La lectura escolar: lo que internet no cambiará de AM Chartier 1/5”, Recuperado de You Tube: <https://youtu.be/gINE3--Kdk> (Consultado: 12 / 1 / 2017).

----- “La lectura escolar: lo que internet no cambiará de AM Chartier 2/5”, Recuperado de You Tube: <https://youtu.be/t0nXkVUmBqs> (Consultado: 12 / 1 / 2017).

----- “La lectura escolar: lo que internet no cambiará de AM Chartier 3/5”, Recuperado de You Tube: <https://youtu.be/40jTxWOgpLI> (Consultado: 12 / 1 / 2017).

----- “La lectura escolar: lo que internet no cambiará de AM Chartier 4/5”, Recuperado de You Tube: <https://youtu.be/5-AonqHVVP4> (Consultado: 12 / 1 / 2017).

----- “La lectura escolar: lo que internet no cambiará de AM Chartier 5/5”, Recuperado de You Tube: <https://youtu.be/m-OeMGhPznM> (Consultado: 12 / 1 / 2017).

Collingwood, R. G. (1980). *Idea de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comenio, J. A. (2015). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

- Crispín Martínez, M. L. (2016). *El aprendizaje de la historia a partir de acontecimientos de la vida cotidiana. Una experiencia docente en la escuela secundaria*. México, Centro de Estudios Superiores en Educación (Tesis de maestría).
- Croce, B. (1979). *La Historia como hazaña de la libertad*. (2ª Ed. 2ª Reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2015). *La gran matanza de gatos y otros episodios de la Historia cultural francesa*. (10ª Reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Davis, N. Z. (1984). *El regreso de Martín Guerre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Delgado de Cantú, G. M. (2012). *Historia de México 1. Con enfoque por competencias*. México: Pearson.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. y G. Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. et. al. (1999). *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia universal moderna y contemporánea I y II*, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Facultad de Psicología.
- Eagan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Ferrater Mora, J. (1983). *Diccionario de Filosofía abreviado*. México, Buenos Aires: Hermes / Sudamericana.
- Flamenco Bacilio, M. K. (2014). *Análisis crítico de la asignatura de historia en la modalidad semiescolar del IEMS-DF*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de Maestría).
- Flamenco Bacilio, M. (2015). "Cursos de Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato" Recuperado de: <https://sites.google.com/site/cebhistoria/> (Consultado: 2 / 04 / 2017).
- (2015, diciembre). "La relevancia de la microhistoria en el bachillerato" en *Diacronías. Revista de divulgación histórica*. Año 8. Núm. 14.

- Florescano, E. (2003). *La Historia y el historiador*. 1ª Ed. 3ª Reimp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frabboni, F. y F. Pinto Minerva. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gairín J. y S. Sánchez Díaz (ed.) (2011). *Municipio y educación. Reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: FIDECAP, Gobierno de España, Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, F. et. al. (2007). "Nativos digitales y modelos de aprendizaje" Recuperado de: <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf> (Consultado: 12 /04 / 2017).
- Giménez, G. (2001). *Identidades en globalización*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Giménez, G. (2005). "Cultura, identidad y metropolitanismo global" en *Revista mexicana de sociología*. Vol. 67, núm. 3.
- Ginzburg. C. (2000). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- González Melchor, J. C. y M. A. González Melchor. (2011). "Practicar la enseñanza de la historia, las concepciones de los profesores del IEMS". *Memorias XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE.
- González y González, L. (1979). *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- (1986). *Invitación a la microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *El Oficio de historiar*. México: Clío.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. et. al. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hill, C. (1974). *Reformation to industrial revolution, 1530-1780*. Baltimore: Penguin.

- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, Grijalbo, Mondatori.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Javier Serrano, S. F. (2015). *El método histórico y la enseñanza de la historia en secundaria*. México, Centro de Estudios Superiores en Educación. (Ensayo de Maestría).
- Jiménez Sánchez, Blanca. (2009). *Cotidianidad y desarrollo de competencias académicas básicas en el alumno de bachillerato general (área propedéutica). Estudio de caso CEB N. 2 "Jesús Reyes Heróles" SEP*. San Juan de Aragón: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (Tesis de maestría).
- Johnson, D. R. et. al. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Quilmes, Argentina: Paidós.
- Latapí Escalante, P. et. al. coord. (2017). *Caminos en la enseñanza de la Historia*. México: REDDIEH, CONACYT, Universidad Autónoma de Querétaro, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional.
- Llanes Arenas, L. Coord. (2012). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México, Palabra de Clío.
- Löwith, K. (1973). *El sentido de la historia. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*. Madrid, Aguilar.
- Mària i Serrano, J. F. (2006). *La globalización*. Bilbao, Bibliograf, Manu Robles-Aranguiz Institutua.
- Martín Barbero, J. (2002, Febrero) "Jóvenes, comunicación e identidad" en *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. Núm. 0.
- Marx, C. y F Engels. (1973). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Menchaca, F. J. y H. Martínez Ruíz (2010). *Historia de México 1. Serie integral por competencias*. México: Patria.
- Meneses Espinoza, E. (2013). *La importancia del aprendizaje de la Historia en la Escuela Normal*. México, Centro de Estudios Superiores en Educación. (Ensayo de Maestría).
- Mercado Domenech, S. J. (1978). *Procesamiento humano de la información*. México: Trillas.

- Meza Díaz, G. (2016). *La Reforma Integral de Educación Media Superior: impacto y resultados en escuelas particulares del Estado de México incorporadas a la Dirección General del Bachillerato*. México: Centro de Estudios Superiores en Educación. (Tesis doctoral).
- Morán Oviedo, P. coord. (2011). *Memoria. La MADEMS y el bachillerato. Reflexiones desde y sobre la práctica docente*. México, UNAM, MADEMS.
- Moreira M. A. y Greca I. M. (2003). “Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo” en *Ciência & Educação*. Vol. 9. Núm. 2.
- Ortega Martínez, D. (2015). *Propuesta para la creación de un departamento de difusión cultural en el Centro de Estudios de Bachillerato Licenciado Jesús Reyes Heróles perteneciente a la SEP*. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (Tesis de licenciatura).
- Ortega y Gasset, J. (1979). *La rebelión de las masas*. México, Espasa-Calpe.
- (1996). *Una interpretación de la Historia Universal. Entorno a Toynbee*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Otero Carvajal, L. E. et. al. (2014). *Historia Universal Contemporánea*. México: Ediciones SM.
- Palacios Ada, J. S. (2013). *Utilización de las constantes para la enseñanza de la Historia en educación primaria*. México, Centro de Estudios Superiores en Educación. (Propuesta didáctica para maestría).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública, Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México, Pearson.
- Piña, J. M. Pontón, C. B. (2002). *Cultura y procesos educativos*. México, UNAM, CESU, Plaza y Valdés.
- Pirenne, H. (1983). *Historia económica y social de la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plá, S. (2013). “El estudiante de bachillerato como sujeto histórico” en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, COMIE.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México, Colegio Madrid, Plaza y Valdés.

“Polo Navarro” en *BoxRec Boxing's Official Record Keeper*.  
<http://boxrec.com/en/boxer/118692> (Consultado 8 / XI / 2017).

Posadas Martínez, O. (2013). *La enseñanza del conocimiento histórico. Entre la teoría y la práctica*. México, Centro de Estudios Superiores en Educación. (Ensayo de maestría).

Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo*. México: Mc Graw-Hill.

Ramos, S. (1976). *Obras completas II*. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones.

Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender Historia*. 1ª Ed. México, UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, Programa de Posgrado en Historia, Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Córdova, H. et. al. (2001). *Historia universal*. México: Pearson.

----- (2015). *Historia de México 2*. México: Pearson.

Sandoval Casilimas, C. A. (1996, 2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Schaff, A. (1976). *Estructuralismo y marxismo*. México: Grijalbo.

----- (1981). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.

Schnotz, W. Carretero, M. et. al. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Historia*. México, Secretaría de Educación Pública.

Sureda J. et. al. (2009). “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 50, España. pp. 197-220.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá, Plaza y Janes.

Valladolid Paredes, J. (2010). *Rasgos de personalidad y vinculación a tribus urbanas en población adolescente*. México: Universidad Salesiana, Escuela de Psicología. (Tesis de licenciatura).

Vázquez, J. Z. (1978). *Historia de la historiografía*. México: Ediciones Ateneo.

Vicario Solórzano, C. M. (2010). *Informática educativa: elementos de una teoría para la civilización del conocimiento*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis doctoral).

Villoro, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Walsh, W. H. (1980). *Introducción a la filosofía de la historia*. México: Siglo XXI.

White, H. (2005). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. México, UNAM, IISUE.



## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario para recabar datos de la población del CEB 4/1 (Elaboración propia)

1. Edad \_\_\_\_\_
2. Género:      Femenino    Masculino.
3. Secundaria de procedencia:  Diurna    Técnica    Telesecundaria    Abierta    Particular    Otra  
\_\_\_\_\_
4. ¿Ya habías iniciado estudios de bachillerato en otra institución?  Sí    No
- 4.1. Si la respuesta anterior fue afirmativa, menciona donde iniciaste estudios de bachillerato  
\_\_\_\_\_
5. ¿El Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 fue tu primera opción de nivel medio superior?  Sí    No
6. ¿El Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 estuvo entre tus tres primeras opciones de nivel medio superior?  
 Sí    No
7. ¿Ya conocías el CEB 4/1 antes de presentar el examen de ingreso a bachillerato?  Sí    No
8. ¿Piensas volver a presentar el examen de ingreso a nivel medio superior?  Sí    No
9. ¿Tienes computadora con Internet en casa?    Sí      Tengo computadora pero no Internet      No
10. ¿Dónde sueles consultar más información para tareas? (Marcar solamente una opción)  
 Libros de texto    Bibliotecas    Textos en Internet    Videos en Internet      Enciclopedias
11. ¿Te consideras un sujeto histórico?  Sí    No    ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 2. Resultados de la encuesta aplicada

Ítem 1. Edad de los alumnos		Porcentaje
15 años	19	39.5%%
16 años	27	56.25%
17 años	2	4.25%
Total	48	100%

Ítem 2. Género		Porcentaje
Masculino	16	33.3%
Femenino	32	66.6%
Total	48	100%

Ítem 3. Secundaria de procedencia		Porcentaje
Diurna	31	64%
Técnica	12	25%
Particular	3	6%
Abierta	1	2.5%
Otra	1	2.5%
Total	48	100%

Ítem 4. Estudios previos de Bachillerato		Porcentaje
Sí	3	6.25%
No	45	93.75%
Total	48	100%

Ítem 5. CEB 4/1 como primera opción		Porcentaje
Sí	6	12.5%
No	42	87.5%
Total	48	100%

Ítem 6. CEB 4/1 entre sus tres primeras opciones		Porcentaje
Sí	20	41.7%
No	28	58.3%
Total	48	100%

Ítem 7. Los alumnos ya conocían el CEB 4/1		Porcentaje
Sí	27	56.25%
No	21	43.75%
Total	48	100%

Ítem 8. Alumnos que quieren volver a presentar el examen de COMIPEMS		Porcentaje
Sí	2	2%
No	46	95%
Total	48	100%

Ítem 9. Computadora con Internet en Casa		Porcentaje
Sí	41	85%
Computadora sin Internet	4	8.3%
No	3	6.2%
Total	48	100%

Ítem 10. Consulta de información		Porcentaje
Libros de texto	4	8.3%
Bibliotecas	7	14.5%
Textos en Internet	36	75%
Videos en Internet	1	2.08%
Enciclopedias	0	0%
Total	48	100%

Ítem 11. Se consideran sujetos históricos		Porcentaje
Sí	34	70.8%
No	14	29.2%
Total	48	100%

**Anexo 3. Lista de cotejo para medir el desarrollo de competencias en actividades del Bloque 1 del portafolio de evidencias para presentar examen extraordinario de Historia de México I. (Elaboración propia)**

Actividad	Competencia a desarrollar	¿Se desarrolla la competencia?			Observaciones
		Sí	Medianamente	No	
1. Escribe las definiciones de los conceptos Historia, historiografía, polisemia de la Historia, Fuentes directas y Fuentes indirectas de la Historia. Un párrafo por cada definición.	Identificar el conocimiento humanista en constante transformación.				
2. Escribe la biografía de un personaje de tu familia, apoyada en fuentes primarias, anexando copia de las fuentes consultadas. Máximo una hoja de texto más las copias como anexo.	Interpreta su realidad a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que lo han configurado.				
3. Escribe la Historia de tu barrio, colonia o pueblo, apoyándote en bibliografía. Poner fichas bibliográficas de los textos consultados. No copiar información de internet.					
4. Escribe la Historia de la profesión o actividad a la que te quieras dedicar en un futuro, apoyándote en bibliografía. Poner fichas bibliográficas de los textos consultados. No copiar información de internet.					

**Anexo 4. Rúbrica para el trabajo a entregar por los alumnos: Biografía de un personaje de su familia apoyada en fuentes documentales o escribir la historia del lugar más próximo donde viven (colonia, barrio, pueblo, delegación, municipio). (Elaboración propia)**

Desempeño Criterio	Muy Bien	Bien	Regular	Suficiente	Insuficiente
Información de texto					
Uso de fuentes					
Manejo de información					
Total					



## Anexo 6 Evaluación diagnóstica aplicada al comienzo del semestre de febrero a junio de 2017 (Elaboración propia)

### Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 Evaluación diagnóstica para Historia de México I

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

I: Responde las preguntas

1. ¿Qué es Historia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿De dónde se puede aprender Historia? Menciona ejemplos (no escuela, libros, enciclopedias ni Internet). \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Menciona tu(s) asignatura(s) preferidas de la escuela y/o lo que piensas estudiar a nivel superior y/o el oficio o actividad que quieras desarrollar a futuro  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué entiendes por el concepto "Microhistoria?"  
\_\_\_\_\_
5. ¿Cuál sería la utilidad de aprender Historia?  
\_\_\_\_\_
6. ¿Qué aspectos de las civilizaciones prehispánicas están presentes en tu vida? \_\_\_\_\_
7. ¿Qué aspectos del virreinato están presentes en tu vida? \_\_\_\_\_

#### II Responde las preguntas, escribiendo la letra con la respuesta correcta en el inciso

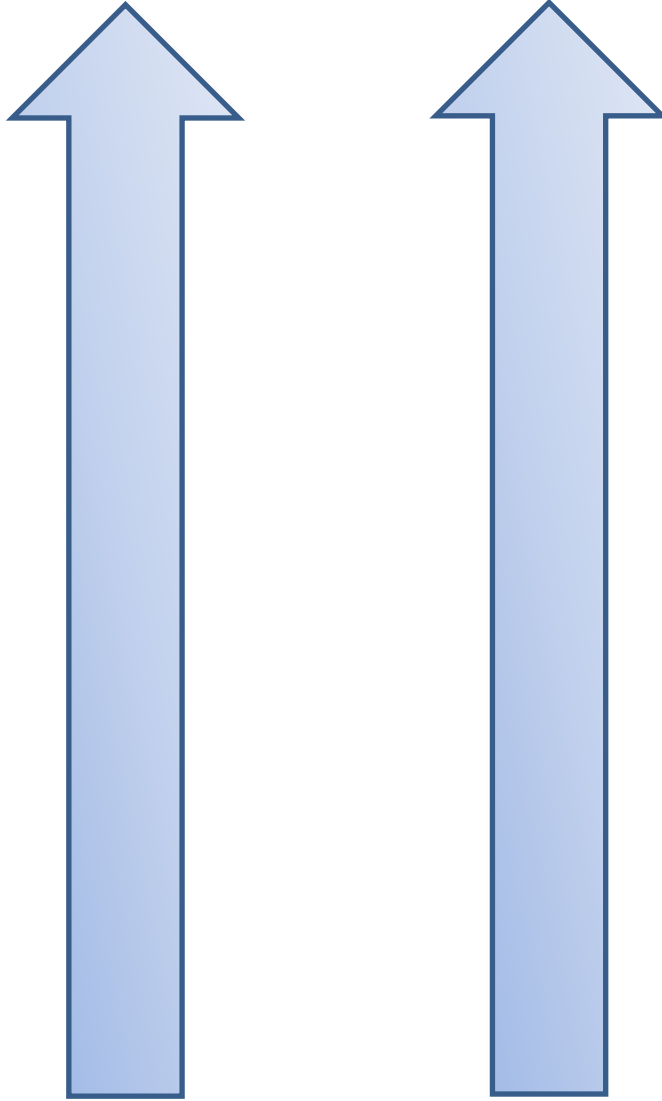
- ( ) 8. Periodo de la historia prehispánica que abarca desde el año 900 d.C. hasta 1521  
a) Preclásico                      b) Epiclásico                      c) Posclásico                      d) Clásico
- ( ) 9. Civilización que tuvo su desarrollo en la Península de Yucatán y en algunos países de Centroamérica  
a) Tolteca                      b) Maya                      c) Teotihuacana                      d) Mexica
- ( ) 10. Ciencia auxiliar de la historia que se encarga de estudiar al hombre y su relación con el medio que lo rodea  
a) Antropología                      b) Numismática                      c) Arqueología                      d) Economía
- ( ) 11. Disciplina auxiliar de la historia que se encarga de rescatar objetos antiguos  
a) Antropología                      b) Numismática                      c) Arqueología                      d) Economía
- ( ) 12. Corriente historiográfica que le da prioridad a las relaciones económicas y al concepto de "lucha de clases"  
a) Materialismo histórico                      b) Escuela Francesa                      c) Estructuralismo                      d) Positivismo
- ( ) 13. Corriente de pensamiento surgida en Francia que consideraba como único conocimiento valido al que se podía demostrar por medio del método científico.  
a) Materialismo histórico                      b) Escuela Francesa                      c) Estructuralismo                      d) Positivismo
- ( ) 14. Corriente que estudia hechos de una comunidad muy acotada o vidas de gente común  
a) Materialismo histórico                      b) Escuela Francesa                      c) Estructuralismo                      d) Microhistoria

#### III Menciona en qué Estado(s) de la República se desarrollaron las siguientes civilizaciones prehispánicas:

15. Olmeca \_\_\_\_\_ 18. Tolteca \_\_\_\_\_
16. Mixteca \_\_\_\_\_ 19. Totonaca \_\_\_\_\_
- 17 Purépecha \_\_\_\_\_ 20. Teotihuacán \_\_\_\_\_

**Anexo 7 Línea del tiempo Tomado del material *Apuntes y actividades para el curso de Historia de México I.* (elaboración propia).**

Elabora dos líneas del tiempo. En una anota los acontecimientos más importantes que han ocurrido en México y el mundo desde el año en que naciste. En otra línea anota los acontecimientos más importantes ocurridos en tu vida.



**Anexo 8 Ejercicio de lluvia de ideas. Tomado del material *Apuntes y actividades para el curso de Historia de México I*. (Elaboración propia).**

**En un ejercicio de lluvia de ideas escribe todo lo que pienses cuando escuches la palabra “Historia”**

**HISTORIA**