



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA CONSTRUCCION DEL ESTADO-NACIÓN MEXICANO EN EL SIGLO
XIX, EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO DEL COLEGIO
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. UNA PROPUESTA**

TESIS

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR - HISTORIA**

PRESENTA:

SILVIA PALMA ATLIXQUEÑO

**TUTOR: DR. JAVIER RICO MORENO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

CIUDAD UNIVERSITARIA, AGOSTO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A mí querida hija Carmen,
compañera de mil batallas.**

**A mi madre y hermanas, Mariana y Aurora,
mujeres solidarias, valientes, admirables.**

**A Maru,
gran maestra y amiga, quien ha sido el ejemplo a seguir.**

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la creación de esta Maestría y al Colegio de Ciencias y Humanidades por el apoyo y las facilidades otorgadas para la realización de ésta investigación.

A mis admirables alumnos, que con su alegría y tenacidad son motivo y razón del presente trabajo.

Al Dr. Javier Rico Moreno, asesor principal, por su disposición para compartir sus conocimientos y experiencia que orientaron y dieron claridad a esta investigación, por su apoyo invaluable y su infinita paciencia.

A la Mtra. Laura Favela, quién compartió experiencias y conocimientos en la difícil labor de profesor-historiador, por su apoyo incondicional, sin lo cual difícilmente podría haber concluido esta investigación.

A las Dras. María del Carmen Valverde, Beatriz Alcubierre y Marquina Terán, quiénes aportaron elementos fundamentales a través de sus seminarios y valiosas asesorías. Al Mtro. Humberto Domínguez, por sus acertados comentarios. A la Dra. Mónica Díaz, por su disposición expedita en la revisión y corrección del trabajo final.

A mis queridos compañeros de la MADEMS, Seppe y Jesús, por su amistad.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. La Historia, importancia y complejidad	11
1.1 ¿Qué es la Historia?	13
1.2 La conciencia histórica	28
1.3 Las categorías de la Historia	32
Capítulo 2. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la enseñanza de la Historia de México	39
2.1 Una propuesta innovadora	40
2.2 El programa de Historia de México	50
2.3 La complejidad del estudio del siglo XIX mexicano	59
Capítulo 3. El constructivismo y la construcción del conocimiento	73
3.1 La construcción del conocimiento	75
3.2 Constructivismo y educación.....	84
3.3 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	94
Capítulo 4. Propuesta de estrategia didáctica para la comprensión del proceso histórico “La construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”	110
4.1 Planeación de una unidad didáctica para desarrollar el proceso histórico “La construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”	113
4.2 Estrategia didáctica: actividades y procedimientos por sesiones	121
Conclusiones	137
Fuentes de consulta	142
Anexos	147

Introducción

En todos los tiempos y lugares, los sistemas educativos escolarizados han respondido a las directrices que establecen los grupos hegemónicos, su éxito radica en la presión política y económica que ejercen en la sociedad, trátase de un país, un pueblo, una comunidad.

Hoy en día, la política globalizadora imprime características diferentes a las que se vivían hace cincuenta años en todos los espacios, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) han generado cambios importantes en el ámbito educativo y en las relaciones que se establecen entre la enseñanza y los aprendizajes.

En México, las reformas educativas implementadas para responder a esos cambios, en aras de mejorar los aprendizajes y revertir en nivel de egreso, implicaron modificaciones en los planes y programas de estudio, incorporación de nuevas tecnologías y actualización de la planta docente principalmente, cambios que no han logrado remontar los bajos niveles de aprendizaje de los niños y jóvenes mexicanos¹

En el bachillerato universitario de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tampoco se ha podido revertir sustancialmente el índice de reprobación ni el porcentaje de egreso en tres años, a pesar de la reforma educativa realizada en los años noventa del siglo pasado y la actualización de los programas en 2003 y 2016², así como los diversos programas implementados con ese objetivo.

¹ Como lo demuestran los resultados de la prueba *Enlace* aplicada a los niños de los cuatro últimos años de la Primaria y a los jóvenes de nivel Secundaria.

² Entre 2014 y 2015 se llevó a cabo otra revisión de los programas. Los nuevos programas de estudio para las materias de primero a cuarto semestre fueron aprobado por el Consejo Técnico del CCH en mayo de 2016.

Para el caso concreto de la disciplina histórica, se ha incrementado el índice de reprobación tanto de Historia Universal como de Historia de México.

De acuerdo con datos oficiales³, los jóvenes ingresan al bachillerato con serias deficiencias en cuanto a información fáctica, de comprensión de lectura y escritura y de búsqueda de información biblio-hemerográfica, elementos sin los cuales no se puede acceder a un conocimiento histórico (ni a ningún conocimiento). Deficiencias que por desgracia muchas veces, se mantienen durante toda su vida escolar.

Por otro lado, los estudiantes consideran a la historia como una asignatura aburrida, cuyos contenidos se repiten cada año escolar independientemente del grado; inútil, donde lo único que necesitan es memorizar datos y fechas que al no reportarles ningún significado, fácilmente la olvidan; y lejana considerando que el pasado nada tiene que ver con ellos. Percepción generalizada por y en los medios masivos de información.

Frente a esta situación es fundamental reflexionar sobre el por qué y para qué de la Historia; en otras palabras en el sentido y la utilidad de la disciplina histórica para nuestros estudiantes, adolescentes en su mayoría. Reflexiones que van ligadas a nuestra concepción de la educación y a nuestra manera de comprender y recuperar y los acontecimientos del pasado.

Esta reflexión implica necesariamente repensar sobre las diversas y muy variadas formas de acercarnos y acercar a los alumnos al conocimiento histórico, para lo cual es necesaria la actualización permanente de los docentes no sólo en el ámbito disciplinario sino también psicopedagógico, situación que muchas veces se deja de lado. El papel del docente (de cualquier área del conocimiento) no es el de transmitir conocimientos acabados y cerrados, sino como posibilitador del aprendizaje al proporcionar a sus alumnos las herramientas, procedimientos e instrumentos que le permitan la apropiación del conocimiento.

³ El CCH realiza un seguimiento de la Trayectoria escolar de los estudiantes, para lo cual, se aplican tres exámenes: al ingresar, durante su estancia y al egresar.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el estudio de la Historia es importante porque ayuda a formar la conciencia histórica de las personas, posibilita la aprehensión de la identidad sustentada en un pasado individual pero integrado al entorno familiar, comunitario, global. De allí la necesidad, dice Pierre Vilar, de enseñar-aprender a *pensar históricamente*.

Pero ¿cómo lograrlo?, ¿qué hacer cuando tenemos más de cincuenta alumnos en el aula?, ¿atendiendo de cinco a 8 grupos?, ¿cómo desarrollar un programa semestral en tres meses de clases efectivas?, ¿de qué manera incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, en precarias condiciones materiales?

El presente trabajo pretende ser una contribución a la reflexión sobre el quehacer del docente, sobre el por qué y para qué de la enseñanza de la historia y una propuesta didáctico-metodológica para abordar un proceso histórico nacional complejo.

A partir de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el nivel medio superior proponemos la planeación didáctico-metodológica del proceso de “construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”. El cual se desarrolla en la cuarta y quinta unidades del programa institucional vigente (2005) de la asignatura de Historia de México I del CCH.

En la construcción del Estado-nación mexicano intervinieron factores de índole económicos, políticos, sociales, culturales tanto internos como externos, elementos que se retoman en nuestra propuesta.

El interés por desarrollar éste proceso histórico se debe a:

- La multiplicidad de acontecimientos que lo conforman, todos igualmente importantes y complejos.
- La duración del proceso; es un largo periodo de rupturas y continuidades entre un pasado colonial y la incipiente nación independiente.
- La confrontación de dos proyectos de nación, cada uno conformado por diferentes intereses, propósitos, planes, acciones y matices.

- La intervención constante y permanente de las potencias capitalistas en diferentes formas y acciones, incluida la invasión armada.
- La crisis generalizada y permanente que obstaculizó la formación de instituciones encaminadas a lograr la integración social y la consolidación territorial.

Su desarrollo en el salón de clase es complicado por:

- El número de alumnos por grupo; más de cincuenta.
- Se aborda al final del curso, cercano a las vacaciones decembrinas.
- La escasa producción de materiales didácticos elaborados *ex profeso* por los profesores del Colegio con relación a otros procesos históricos.
- La proliferación de los libros de texto de poco rigor académico.
- El uso indiscriminado de información sin sustento académico que circula en la web.
- La edad biológica y cognitiva de nuestros estudiantes.

Situaciones que motivaron el desarrollo de una propuesta didáctica-metodológica innovadora, no en el sentido de “romper con una tradición, sino tratar de aportar algo a la tradición misma”⁴, que motive a jóvenes adolescentes a acercarse al pasado con más interés y menos prejuicios.

El trabajo se desarrolla en cuatro capítulos, en el primero, considerado el marco teórico de la disciplina histórica, se analiza la importancia de la historia, sus funciones, la complejidad de su estudio y sus principales categorías, desde el punto de vista del profesor que imparte la asignatura como condición *sine qua non* para acceder al conocimiento histórico.

En el segundo apartado, se expone una breve semblanza del Colegio de Ciencias y Humanidades desde su creación, se explican los principios, la organización y la estructura que le dieron sustento y originalidad. Se explican las causas que propiciaron la revisión y modificación del Plan de Estudios en 1996, se señalan los cambios implementados y los elementos que se mantuvieron.

⁴ Muricio Beuchot. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelos de interpretación*, México, 1997, FFyL, Ediciones Itaca, p. 66.

Este apartado concluye con un diagnóstico de la enseñanza del proceso de construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX en el Plantel Vallejo, a partir de las características de los profesores que imparten la materia, la forma en cómo se aborda en el salón de clase y los materiales utilizados y producidos por los profesores.

En el capítulo tres, se analizan los principios y fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan nuestra práctica docente, acordes con el modelo del Colegio. En la primera parte, se aborda la construcción del conocimiento a partir de los postulados epistemológicos y ontológicos del constructivismo. En la segunda parte se define la concepción pedagógica que se tiene sobre la educación; la enseñanza y el aprendizaje y el papel del docente y el alumno. Concluye con un apartado sobre la importancia de las estrategias de aprendizaje y enseñanza y su implementación en la práctica docente para la construcción del conocimiento histórico.

Finalmente, en el capítulo cuatro se expone la propuesta didáctica-metodológica para abordar el proceso histórico de “construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX” a partir de la concepción constructivista, mediante la estrategia didáctica de investigación en trabajo colaborativo.

Esta propuesta es una planeación ideal para alcanzar los aprendizajes señalados en la tercera y cuarta unidad del programa de la asignatura de Historia de México I del Colegio de Ciencias y Humanidades, reforzando los principios pedagógicos del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

La planeación didáctica incluye:

- La presentación de la unidad didáctica: propósito de la unidad, tiempo didáctico, aprendizajes, contenidos temáticos, estrategia de aprendizaje, conceptos más significativos, materiales didácticos y propuesta de evaluación.
- Estrategia didáctica: actividades y procedimientos, materiales y recursos didácticos, y evaluación por sesiones
- Referencias de apoyo.

El presente trabajo es producto de una reflexión permanente y colectiva en el grupo de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Historia (MADEMS), así como del trabajo realizado en el Seminario Institucional de Historia de México del Plantel Vallejo del CCH. El cual de ninguna manera es un trabajo acabado y estático, porque a fin de cuentas somos producto de nuestra historia, la cual no es ni será nunca la misma.

Capítulo 1

La Historia, importancia y complejidad

La historia es de todas las ciencias la que más nos acerca a la vida. En esta relación indestructible con la vida reside para la Historia su debilidad y su fuerza. Hace variables sus normas, dudosa su certidumbre, pero al mismo tiempo le da su universalidad, su importancia, su gravedad.

Johann Huizinga

Cuando alguien nos dice “te voy a contar una historia”, nos remite a un hecho pasado que puede ser ficticio o real, algo que le sucedió o del que tiene conocimiento. Sin embargo cuando leemos un “libro de historia” o “textos de historia”, pensamos inmediatamente en la escuela, los profesores, los especialistas que escriben libros. Los alumnos que asisten o han asistido a un curso de historia, piensan en una clase aburrida, un profesor (a) anciano (a), un listado interminable de datos, fechas y lugares que memorizar y una disciplina inútil, situación a la que hemos contribuido a reforzar los profesores en menor o mayor medida.

La enseñanza de la historia es una profesión que requiere, primeramente, de un amplio conocimiento disciplinario, y de habilidades didáctico-metodológicas que propicien en los alumnos, no sólo la aprehensión del conocimiento sino, quizá más importante, de “enamorarlos” por el conocimiento histórico, como un saber vital, necesario, útil.

Las preguntas ¿qué es la historia?, ¿qué importancia tiene su estudio?, ¿cuál es la importancia de aprender fechas, nombres y acontecimientos pasados?, ¿por qué y cómo enseñar historia?, si bien son cuestionamientos hechos en otros tiempos y por diferentes historiadores, son el punto de partida para repensar nuestro quehacer en el aula, si queremos dar sustento a nuestra práctica docente, principalmente en los aprendizajes de los procesos históricos de mayor complejidad para los alumnos como el de “construcción del Estado nación mexicano, en el siglo XIX”.

En este capítulo, en la primera parte se exponen las reflexiones teóricas sobre la historia sus categorías y conceptos, y la importancia que reporta su estudio, reflexiones hechas desde el punto de vista del profesor de historia, quien no necesariamente es historiador de profesión.

1.1 ¿Qué es la Historia?

Hablar de la Historia y su enseñanza es un tema complejo y polémico. Muchos historiadores y filósofos a lo largo del tiempo han reflexionado sobre este concepto, sin que exista, ni tendría por qué, una definición homogénea.

“Historia” es un concepto polisémico, el diccionario de la Real Academia Española (RAE)⁵ menciona diez acepciones diferentes: “narración y exposición de los acontecimientos pasados...”, disciplina que estudia y narra estos sucesos”, conjunto de los sucesos o hechos...”, “conjunto de acontecimientos...”, “narración inventada”, por mencionar algunas.

En los libros de texto nos encontramos con frases como: “la historia es la maestra de la vida”, “es la narración ordenada de los hechos pasados”, “son los sucesos, hechos o acontecimientos pasados”, “es la ciencia que estudia los hechos pasados que tienen relevancia en el presente”, “es la ciencia de los hombres en el tiempo”⁶, “es la forma espiritual en que una cultura se rinde cuentas de su pasado”⁷ entre otras. Frases que contribuyen a generar confusión en los estudiantes, quienes finalmente no saben si la historia es una narración, un suceso o una ciencia. Situación diferente si queremos definir, por ejemplo, a la Biología, de la cual los jóvenes señalan sin ningún problema que es “la ciencia que estudia a los seres vivos”.

Pero, ¿qué es la historia?, ¿por qué encontramos casi tantas definiciones como historiadores existen?, ¿en qué reside la complejidad de la historia?, preguntas nada sencilla de responder, pero que en el intento nos permite dilucidar para dar sentido y coherencia a la práctica docente. Empecemos por dilucidar este concepto.

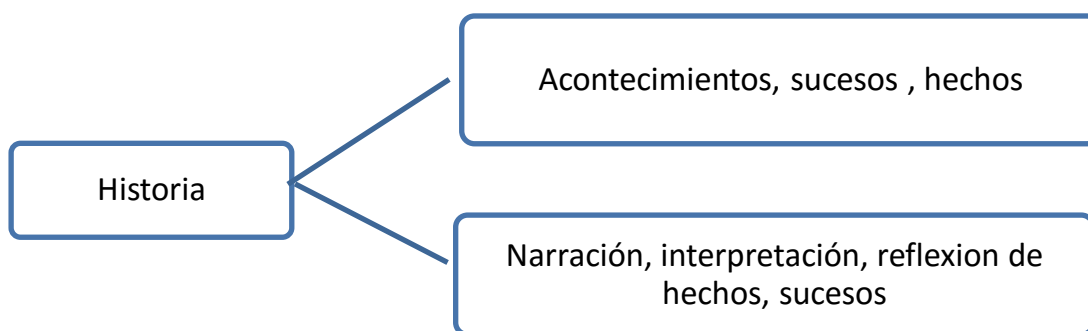
⁵ *Diccionario de la Real Academia Española (RAE)*, vigésima segunda edición, <http://www.rae.es>

⁶ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, 1957, p.16

⁷ John Huizinga, *El concepto de historia*, México, F.C.E., 1946, p 95

Etimológicamente la palabra “historia” significa simplemente indagación. ¿Indagación de qué?, “indagación del pasado”, pero, ¿de qué pasado?, del pasado del hombre desde que aparece en la tierra hasta el presente. En Grecia, la “historia” adquiere el sentido de indagación del pasado, aquello que llega a saberse preguntando, por lo tanto, “el historiador será pues... aquel que indaga, que investiga, los hechos pasados y la forma de explicar el pasado al presente y viceversa”⁸

En la lengua española la palabra “historia” tiene dos significados, complementarios pero diferentes, por un lado designa “el devenir, los hechos, los acontecimientos del mundo real pasado” y por otra parte, designa “la reflexión, el estudio, el conocimiento, o la ciencia, que aborda tales fenómenos”⁹. Esquemáticamente podemos representarla de la siguiente manera:



La historia como acontecer son los hechos¹⁰ mismos, un conjunto o la totalidad de ellos, los cuales cobran importancia al ser recogidos, revisados, analizados por los testigos o investigadores (principalmente, pero no exclusivamente, historiadores), quiénes dan una interpretación particular de un pasado, inmediato o remoto, que no siempre concuerda con lo realmente acontecido.

⁸ Jorge Lozano, *El discurso histórico*, Madrid, Alianza Editorial, 1987, p. 15.

⁹ Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia, teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002, p. 33

¹⁰ Aunque los sucesos, los hechos y los acontecimientos hacen referencia al pasado, son diferentes, sin embargo en el presente trabajo se utilizan indistintamente.

En algún momento se propuso diferenciar esas dos acepciones a las que alude el concepto historia, designando los hechos o acontecimientos como historia con “h” minúscula y a la reflexión, a la disciplina con “H” mayúscula. Esta propuesta no tuvo una aceptación generalizada, por lo que se continuó señalando indistintamente con la palabra historia/historiografía, tanto al devenir como a la interpretación histórica.

Los acontecimientos existen desde que el hombre inició su evolución, por lo tanto es innegable que sin la existencia de hombres vivos no podemos hablar de hechos históricos, porque “sólo el hombre hace y tiene historia”¹¹. Pero, de todos los acontecimientos pasados, ¿qué acontecimientos seleccionar para interpretar?, pregunta clave para el historiador cuando se plantea el tratamiento ya sea de una simple reseña o la interpretación de un proceso histórico.

La interpretación del pasado tiene por objeto la reproducción de las experiencias vividas (de otros), porque “aproxima, iguala, hace que lo extraño y lejano, resulte contemporáneo y semejante, es decir, convierte en algo propio lo que es, en un principio, extraño”¹². La interpretación implica comprender para “contar lo que pasó”, señalando el ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué? de los acontecimientos; de acuerdo o desde el punto de vista de quién lo “cuenta”.

El historiador selecciona los acontecimientos, de acuerdo a su interés (presente) elige entre el acontecimiento “A” o el “B” y el grado de profundidad y rigor con que desea dotar a su investigación, a partir de un método de investigación en cuanto a la revisión y veracidad de las fuentes históricas que le den sustento y validez.

En la interpretación de los acontecimientos se consideran diversas fuentes desde la crónica narrada hasta los documentos; las tradiciones orales y los diversos utensilios fabricados por el ser humano; las construcciones como pirámides, ciudades, acueductos, elementos iconográficos como dibujos, pintura etc.

¹¹ Carlos Marx, *La ideología alemana*, Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1970, p. 19.

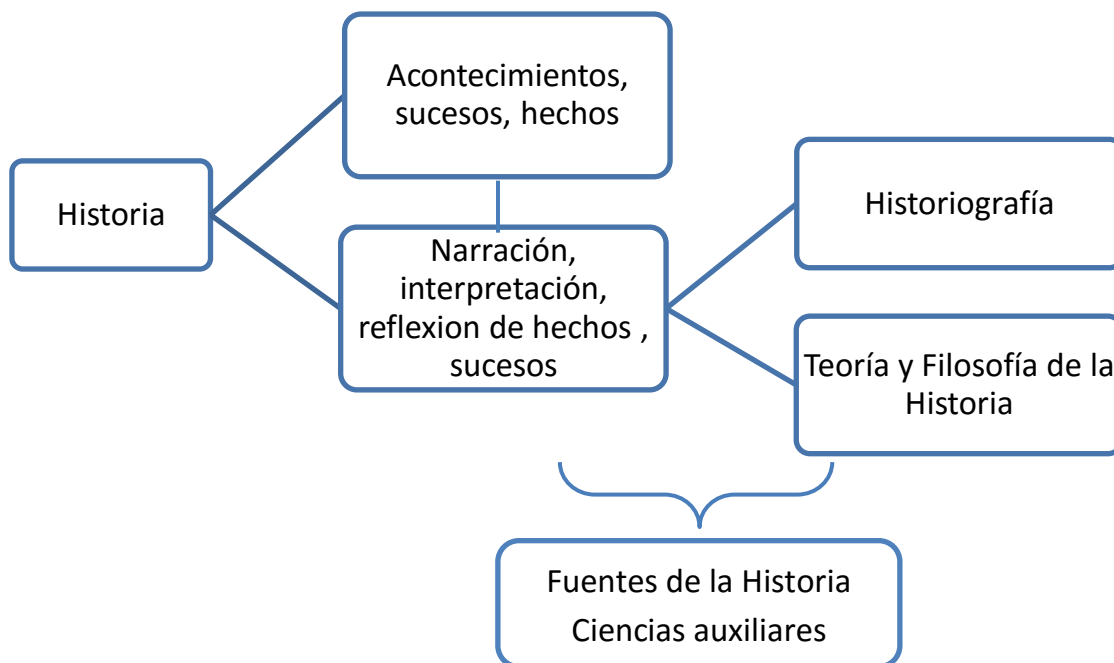
¹² Paul Ricoeur, *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 75.

Todas estas fuentes enriquecen y constituyen la materia prima con la que el investigador-historiador trabaja auxiliándose de otras ciencias como la geografía, la economía, la lingüística, la sociología, etc.

De éste modo, los acontecimientos reales, al ser narrados pasan a ser reconstrucciones mentales de los historiadores, tomando como base la información que se tiene sobre ellos, esta construcción es en sí la comprensión.

Pero no todas las interpretaciones son iguales ni tienen el mismo nivel de validez o veracidad, existen interpretaciones simples que relatan un hecho sin que intervenga una investigación seria, a diferencia de aquellas con alto rigor de investigación. Ésta última suele presentarse en dos momentos o formas: la “historiografía”, y la teoría y filosofía de la historia.

El esquema anterior, se presenta ahora de la siguiente manera:



La historiografía es el relato escrito de esos hechos, es la historia escrita, el término proviene de historiógrafo, y éste del griego *ιστοριογράφος* (historiográfos), de *ιστορία* (historia) y *-γράφος* (gráfos), de la raíz de *γράφειν* (*gráfein*: 'escribir'): el que escribe (o describe) la historia. El diccionario de la Real Academia Española, señala que la historiografía también implica el “estudio biográfico y crítico de los escritos sobre la historia y sus fuentes, y de los autores que han tratado estas materias”, así como el “conjunto de obras o estudios de carácter histórico”¹³.

La historiografía trata de explicar por qué sucedieron ciertos hechos o acontecimientos episódicos o procesuales para comprender una situación o fenómeno histórico mediante el análisis serio y riguroso de las fuentes históricas. El rigor de la investigación y su escritura es la que le da el carácter de historia científica, en cuanto estudio sistematizado, coherente, racional, que sigue un método científico y pretende descubrir la “verdad” (lo que se ahondará más adelante).

Las formas de escribir la interpretación de los acontecimientos históricos han cambiado a lo largo de los siglos, teniendo como forma predominante, pero no exclusiva, la narrativa.

La narración es una estructura que tiene una secuencia ordenada, sistemática y coherente, la trama es la conexión de relatos (primera explicación, simple) y correlatos, que nos permite movernos en la relación presente-pasado, presente futuro, dándonos la comprensión de la historia...¹⁴

La teoría y la filosofía de la historia en cambio, requieren de la reflexión teórica y filosófica de los acontecimientos del pasado. La primera hace referencia a la descripción de los hechos y al tipo de análisis científicos necesarios para explicarlos, generando métodos y teorías sobre cómo, por qué y en qué medida se dan cierto tipo de acontecimientos, procesos y tendencias en determinados lugares y en otros no, con el objetivo de identificar patrones regulares y causas generales de los procesos a largo plazo.

¹³ *Diccionario de la Real Academia Española, op cit.*

¹⁴ H. White, *Metahistoria*, México, F.C.E., p.20. En esta misma obra se retoman las categorías literarias como diferentes modos de tramar: el romance, la tragedia, la comedia, la sátira.

La filosofía de la historia, implica la reflexión general sobre el sentido de la historia (interpretación); de su desarrollo, de su objeto de estudio, de la utilidad, y de su conocimiento.

Otra forma de interpretación histórica es la que se enseña y en la que se aprende en el sistema educativo, esto es la disciplina histórica la cual también es llamada comúnmente historia.

La disciplina histórica como ejercicio profesional es relativamente nueva, aunque el contar los acontecimientos pasados es tan viejo como la humanidad. Es a partir de las ideas de la Ilustración cuando la interpretación del pasado, cobra importancia. Sin embargo será hasta el siglo XIX, cuando se profesionaliza la enseñanza de la historia, como el mecanismo idóneo para fortalecer el Estado-nación y sus instituciones, bajo un régimen republicano.

En este sentido, la disciplina histórica tendrá dos funciones importantes: por un lado, contribuir a la formación política de los ciudadanos, acorde a las necesidades del nuevo sistema político; y por otro, dotar de una unidad nacional a los Estados mediante la construcción de una identidad propia.

La Historia como disciplina se convierte, así, en un estudio ordenado, sistemático y coherente que explica y da coherencia al pasado sobre la base de una concepción teórica-metodológica a la que le corresponde un modo particular de concebir el mundo.

Entre las características específicas de la disciplina histórica destacan las siguientes:

- El objeto de estudio es el hecho histórico, el cual no está, sino que se construye, se interpreta desde el presente.
- El estudio de los acontecimientos requiere de un elevado nivel de abstracción.
- La comprensión de los acontecimientos históricos requiere de la aprehensión de las categorías de la historia: tiempo-espacio, sincronía-diacronía, permanencia y cambio, proceso y totalidad.
- Los contenidos históricos y su selección están determinados por las corrientes de interpretación histórica hegemónicas, por las condiciones

sociopolíticas y socioeconómicas prevalecientes en la institución y el país, y por la posición político-ideológica del historiador.

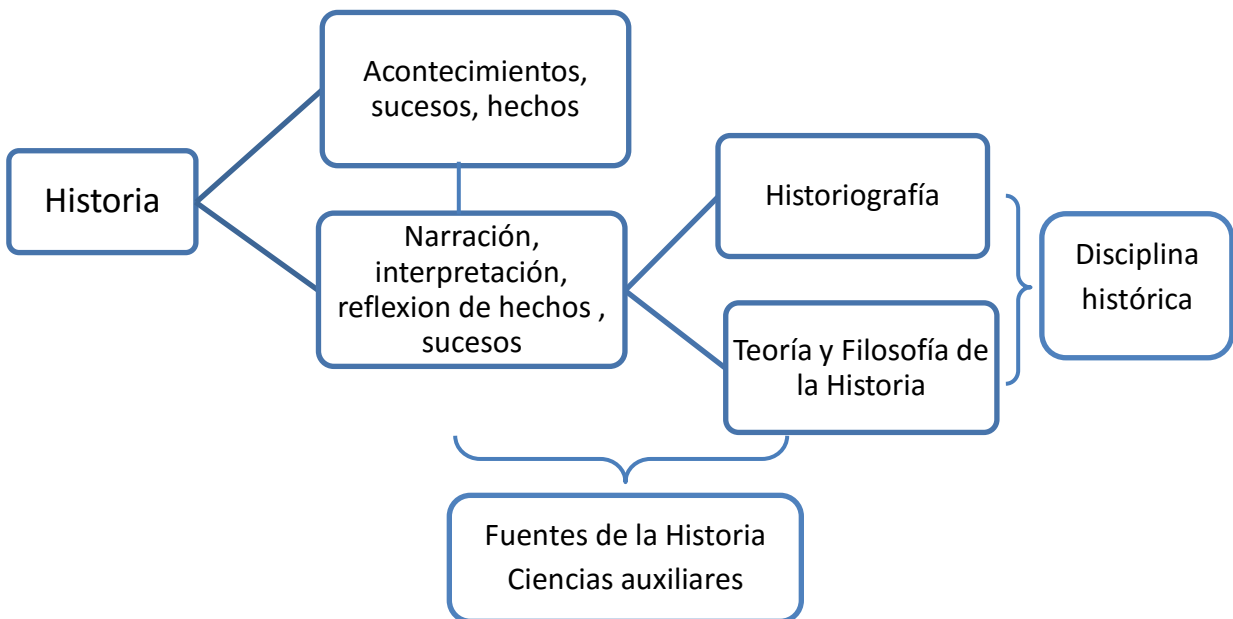
- Cada sociedad y época re-construyen el conocimiento histórico y determinan el grado de significancia de los acontecimientos.

La disciplina histórica permite:

- Comprender un pasado necesario para explicar el presente.
- Cobrar conciencia del movimiento a través del tiempo y el espacio.
- Reconocernos como personas históricamente determinadas.
- Comprender el devenir de las sociedades.

En síntesis, el conocimiento histórico implica la interpretación de los hechos pasados, la cual sólo es posible mediante un ejercicio de abstracción de la realidad en una relación dialéctica entre el pasado y el presente, para lo cual es fundamental cobrar conciencia de tiempo histórico. Objetivo último de la enseñanza de la historia en el bachillerato. A partir de aquí, la disciplina histórica se anotará como Historia; con H mayúscula.

El esquema será entonces el siguiente:



Breve historia de la Historia

A través del tiempo cada cultura ha desarrollado su propia visión de los acontecimientos históricos, aunque no se sabe cuándo empezaron los seres humanos a registrarlos. En un principio fueron las pinturas rupestres donde los primeros hombres mostraron ciertos eventos, después en la talla de madera, piedra o monumentos plasmaron las acciones o hazañas de jefes o dirigentes, o de hechos memorables.

Casi todos los pueblos de la antigüedad elaboraron diversos escritos o narraciones que dieron cuenta de su origen y hazañas donde los eventos históricos se mezclaron con los míticos¹⁵, diferencia que para esos pueblos no existía; como el *Gilgamesh*, en Mesopotamia; la *Biblia*, entre los hebreos, el *Popol Vuh* de los mayas Kiches, la *Iliada* del griego Homero, o los *códices* mesoamericanos.

Muchos eventos fueron transmitidos oralmente de generación en generación, lo que permitió su posterior interpretación y transmisión escrita a través de una narración, muchas de las cuales incorporan acontecimientos reales con irreales. El hecho histórico, recrea e interpreta a partir de vestigios y evidencias de todo tipo y naturaleza.

La primera obra considerada como historiografía fueron *Los nueve libros de la Historia*, escrita por Heródoto (llamado por Cicerón “Padre de la Historia”), obra donde intenta “descubrir la verdad y la causa profunda”¹⁶ de las guerras entre griegos y persas; primero presenta a los actores, enseguida narra la lucha, concluye con el desenlace, “la historia está vista como un espectáculo del cual el historiador está fuera”¹⁷, el objetivo de la obra, es de “que no llegue a desvanecerse con el tiempo la memoria de los hechos públicos de los hombres”¹⁸.

¹⁵ El mito es un relato o narración situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad.

¹⁶ Josefina Vázquez. *Historia de la historiografía*, México, FCE, 1985, p. 19

¹⁷ *Ibidem*, p. 20

¹⁸ *Ibidem*, p. 22

Otro griego, Tucídides (460-396 a.C.) señala que el método histórico tiene dos reglas: 1) no dar crédito a los poetas que adulteran la verdad en busca de la belleza de expresión y 2) acercarse con escepticismo a las fuentes. Plasmados en su obra *Historia de la Guerra del Peloponeso* (entre Esparta y Atenas que tuvo lugar del año 431 al 404 a.C.) donde fueron superados los mitos y los elementos naturales en la explicación histórica, mostrando objetividad en el relato.

Durante el siglo III se da la fundación del Imperio Romano y su anexión de los territorios griegos, en este imperio, aparece una nueva forma de escribir la historia: la universalidad. El primero que pretende escribir la historia de todo el mundo” es Polibio de Magalópolis (210-126 a. C.), historiador de origen griego, quién en su obra *Historia* explica cómo escribir “historia universal”.

Para Polibio la historia es algo más que la narración del acontecer porque “el simple relato de lo hecho puede ser interesante, pero no es provechoso”; más si le agregamos la exposición de las causas, entonces se convierte en algo útil. La historia de Roma presenta dos facetas importantes: el análisis del “más hermoso gobierno que conocemos” y la lección viva de cómo la historia se ha hecho universal, en apenas 53 años de la acción sorprendente de una sola ciudad y su universalismo¹⁹

La historiografía romana estuvo al servicio de la política, siendo los anales la forma de escritura de la historia, limitada al registro de acontecimientos con fines administrativos y religiosos

Tito Livio (59 a. C. -17 d. C.), historiador romano, concebía la historia como una fuente de educación patriótica y de enseñanza de las virtudes cívicas. Escribe toda la historia romana, desde la fundación de la ciudad en el año 753 a.C. hasta el año 9 a.C., en su obra *Desde la fundación de la ciudad*²⁰, consultando toda clase de fuentes disponibles, tanto documentos como literatura, tratándolas con sentido crítico. En su concepción de la historia asimila el pasado, presente y futuro.

¹⁹ *Ibidem*, p. 28

²⁰ La obra de Tito Livio consta de 142 libros divididos en grupos de diez libros o “décadas”, de ellos sólo se conocen 35, pero se sabe el orden y la forma en que Livio narra los acontecimientos por el epitome o el resumen de las obras escrito por otros autores, muy común en esos tiempos.

Durante la Edad Media (siglo V-XV), la producción historiográfica en general se reduce a dos formas: la crónica y los anales, donde se registraban de los acontecimientos más importantes del año, a la manera de los registros romanos.

Determinados por el interés religioso, surge otra forma de interpretar los hechos pasados; la concepción lineal de la historia -que sigue el curso divino- y la división de la historia en etapas o periodos -la creación (pasado), la redención (presente) y el juicio final (futuro)-.

San Agustín obispo de Hipona (354-430) fue el máximo exponente de esta nueva concepción de la historia, en su obra *La Ciudad de Dios*, introduce algunas reflexiones teóricas sobre la naturaleza del hombre y las edades o divisiones de la historia, plasmada en una visión lineal y teleológica de la historia; proceso que va de un principio (la creación) para llegar a un punto final de los tiempos (el terrenal).

Con el crecimiento del comercio y las Cruzadas (causa y efecto de la importancia del comercio), a partir del siglo XI, la mentalidad occidental empieza a cambiar; cuestionando la visión teocentrista anteponiendo la razón a la fe y recuperando el interés por la naturaleza y el mundo, con ello surgió una nueva historiografía.

A partir del siglo XV, durante el Renacimiento y Humanismo europeo, las crónicas empiezan a ser sustituidas por historias de reinos y ciudades, la biografía de hombres públicos sustituye la hagiografía (biografía de santos y sus milagros). La historia pierde su carácter de mostración a Dios para volver a ser práctica, útil; se descarta la idea de que la historia está determinada por un plan divino; se excluye el universalismo cristiano para volver al interés particular. La historia empieza a ser historia natural dirigida por leyes naturales.

Los historiadores representativos de este periodo son los italianos Francisco Petrarca (1304-1374), Juan Boccaccio (1313-1375) y Nicolás Maquiavelo (1469-1527). El primero inicia una renovación historiográfica, sus obras *Hombres ilustres* y *De las cosas memorables* “tienen un intento secularizante y una búsqueda del pasado con fuentes diferentes a las sagradas escrituras, cuya finalidad es conocer mejor el pasado de grandeza de su patria”²¹.

²¹ Josefina Vázquez, *op. cit.* p. 55

Boccaccio escribió biografías de hombres públicos, sus obras más representativas son: *Vida de Dante*, *Vida de Petrarca* y *Mujeres ilustres*.

Nicolás Maquiavelo considerado el padre de la ciencia política, es el primero que observa que Italia tiene todas las condiciones de unidad racial, lingüística y cultural, en sus textos históricos *Retrato de las cosas de Francia*, *Retrato de las cosas de Alemania*, e *Historia de Florencia*, así como *El príncipe*, analiza el carácter de los hombres y reconoce las grandes conexiones históricas, estableciendo cierta identificación entre historia y política. En Maquiavelo, la historia vuelve a ser la escuela del poder, algo práctico y útil (como con los romanos), porque “en el estudio de sus complicados procesos aprendemos en las experiencias ajenas, lo cual es posible porque hay siempre una repetición”²²

En la Europa del siglo XVII se desarrolla la Revolución científica, uno de sus máximos exponentes fue Nicolás Copérnico (1473-1543), quién cuestionó, con su modelo heliocéntrico del universo, todo lo que se creía y pensaba en ese momento. Pero fue Renato Descartes (1596-1650), el primero en cuestionar la verdad y establecer un “nuevo método”, en su obra *Discurso del método*, rompe con los esquemas establecidos a lo largo de muchos años, señalando que la construcción del conocimiento entero es errónea, dudando todo, hasta la existencia misma. Para Descartes, la filosofía, que incluye matemática, geometría, física, biología y metafísica, es el único campo del saber porque formula verdades basadas en la razón. La historia, en cambio, es un saber inútil y superficial, negando la misma posibilidad de relatar lo pasado.

Frente a esta propuesta algunos historiadores, como Jacobo Benigno Bossuet (1627-1704), señalaron la necesidad de ser más críticos y escépticos con las diferentes fuentes, lo que acercó a los historiadores a la erudición.

²² *Ibidem*, p. 57

Con Juan Bautista Vico (1668-1744), en los albores de la Ilustración, se retoma la importancia del conocimiento histórico, en su obra, la *Ciencia nueva (Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones)*. Vico contradice el discurso de Descartes, menciona que el hombre sólo puede conocer aquello que construye, como el “mundo de las naciones”, por lo tanto, lo único de donde puede alcanzar una verdad probable. De la naturaleza no podemos tener certezas porque es una “obra de Dios”.

La historia, para Vico es la forma a través de la cual el hombre se ha expresado a lo largo de los tiempos. Elabora una nueva teoría del conocimiento histórico, tomando como base la totalidad de la humanidad, propone una idea cíclica de la historia; de acuerdo a Vico todas las naciones pasan por tres etapas o estadios de desarrollo histórico: divina, heroica y humana, en un proceso constante de *curso* y *retorno*. El *curso* es el proceso de desarrollo y crecimiento, el *retorno* es dialéctico, incluyendo la posibilidad de progreso, porque, aprovechando su experiencia, cada ciclo supera en alguna forma al anterior.

Durante el periodo de la Ilustración (fines del siglo XVII y XVIII), cuya ideología se basa en la fe, la razón y el nuevo método de Descartes, los intelectuales reconstruyen el pasado en visiones panorámicas, los datos pasan a un segundo plano, y la reflexión lo más importante. En las investigaciones históricas se incluyeron temas no considerados hasta ese entonces como: el comercio, la moral, las costumbres, las estructuras.

En el campo de la historiografía destacan los franceses Carlos Luis de Secondat, Barón de Montesquieu (1689-1755), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) y Francisco M. Arouet, conocido como Voltaire (1694-1778), quién acuñó el término “filosofía de la historia” con la publicación de un breve ensayo del mismo nombre sobre la Antigüedad. En Inglaterra sobresale el filósofo inglés David Hume (1711-1776), y sus obras *Tratado de la naturaleza humana* e *Historia de Inglaterra*. En Alemania, Federico Schiller (1759-1805) y Emmanuel Kant (1724-1804).

A partir del siglo XIX, surgen en Europa nuevas corrientes de interpretación histórica -positivismo, materialismo histórico, historicismo, estructuralismo-, como resultado la implementación de nuevos métodos de investigación, nuevos datos y evidencias y nuevas fuentes de análisis.

Para principios del siglo XX, se incorporan nuevos temas y enfoques, enriquecidos con los trabajos de otras disciplinas como la economía, la sociología, la antropología, dando paso a una interpretación estructural de la historia. Surge la historia estructural, la cual difiere de la historia narrativa fundamentalmente en dos maneras: 1) la ordenación es analítica antes que descriptiva, y 2) concede prioridad a las circunstancias antes que al hombre²³.

En la segunda mitad del siglo XX se proponen nuevas formas de interpretar los acontecimientos históricos, otros métodos y otros temas se incorporan a las investigaciones, ejemplo de ello es la corriente historiográfica Escuela de los Anales. Surgen otras propuestas como la historia cultural, la social, la microhistoria y la historia de las mentalidades, donde se revalora la participación del individuo común; hombres sencillos, trabajadores, campesinos, entre otros, estas propuestas buscan la relación entre el individuo y su forma de vida y su cultura.

Como hemos relatado, han existido y existen muchas y muy variadas formas de acercarse, analizar e interpretar el acontecimiento histórico, dependiendo del grado de profundidad, seriedad y valoración de las fuentes históricas, y del grado de pretensión de veracidad. Pudiendo distinguir tres elementos básicos: 1) la relación objetiva/subjetiva en la interpretación histórica, 2) la relación pasado-presente y 3) la fragmentación del estudio de los acontecimientos históricos.

La acción humana es subjetiva en el medida de que todo individuo es un ser social, producto de determinadas relaciones sociales, las cuales permean su forma de ser, de pensar, de actuar y condicionan una concepción del mundo propia y particular. Al mismo tiempo es objetiva en el sentido de que el ser humano puede elegir, optar por determinadas acciones, el hombre es un ser racional que en su acción (praxis) va transformando su entorno natural y su contexto social.

²³ Lawrence Stone, *El pasado y el presente*, México, FCE, 1986.

El conocimiento histórico se presenta como una construcción humana en una relación objetiva/subjetiva de interpretación de la que el historiador no puede sustraerse, pero sí superarse.

Con relación al pasado-presente, Marc Bloch²⁴ señala que la Historia (como conocimiento científico) no estudia el pasado, sino que estudia la acción de los hombres en el tiempo. Así el análisis de los acontecimientos pasados, se realiza desde la óptica y con las herramientas conceptuales del presente estableciendo una relación constante presente-pasado-presente.

Por ello el estudio de la Historia es fundamental para ayudar a comprender el presente, ya que aunque no es la única disciplina que da fe de la acción de los hombres, sí es la que lo hace con mayor relevancia por su capacidad de movimiento en el tiempo porque “el pasado sólo es comprensible a la luz del presente, y el presente cobra relevancia a la luz del pasado”²⁵. La relación entre el pasado y el presente en la Historia permite cobrar conciencia del pasado, en ésta comprensión de una idea del tiempo; pasado, presente y futuro estamos pensando históricamente.

Con respecto a la fragmentación del estudio de los acontecimientos históricos, esto tiene que ver con los nuevos y variados enfoques y temas de investigación histórica, producto de la difusión de los trabajos de la Escuela de los Annales que incorporaron una metodología diferente en la interpretación de los acontecimientos más cercana a las ciencias sociales y a la antropología. Lo cual influyó en el desarrollo de los estudios locales regionales, indigenistas, de género, etcétera. Transformando “la memoria nacional... en la memoria fragmentada del grupo, de la clase, de la aldea, la región o la condición individual”²⁶. Ampliando el campo de trabajo de los historiadores mucho más rápidamente que la posibilidad de asimilar e incorporar esas experiencias al ejercicio docente.

²⁴ En su obra Marc Bloch *Apología para la historia o el oficio de historiar*, México, FCE, 2001.

²⁵ Marc Bloch, *op cit*, p. 45.

²⁶ Enrique Florescano, “Las transformaciones de Clío en el siglo XX”, en *Anuario de la Jornada*, México, 2004, p.57.

Para Huizinga “no importa la excesiva especialización de los temas, lo que importa es el tratamiento, es la precisión del problema, la precisión de la respuesta”²⁷

La fragmentación del conocimiento histórico, por un lado ha enriquecido el quehacer docente al incorporar temas de mayor interés para los estudiantes, como los estudios de género y la vida cotidiana entre otros. Por otro lado ha obstaculizado la elaboración de obras con una visión general de la historia tanto universal como de México, debido a la gran cantidad de acontecimientos que hoy se saben y que son difíciles de incluir en una obra de carácter general.

²⁷ Johan Huizinga, *El concepto de la historia y otros ensayos*, México, FCE, 1946, p.20.

1.2 La conciencia histórica

En el quehacer docente es común escuchar que la Historia (disciplina) es importante para formar la *conciencia histórica* de los estudiantes (aunque pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre ello), al menos así lo establecen los Programas de estudio para las asignaturas de Historia de México I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de cuyos objetivos dice:

El estudiante: Adquirirá una *conciencia histórica*, que lo ubique en el tiempo mediante la utilización de los conceptos fundamentales de esta disciplina científica, así como del conocimiento de las principales corrientes de interpretación histórica y de sus métodos de construcción del conocimiento²⁸.

De acuerdo con la Doctora Andrea Sánchez Quintanar²⁹, la conciencia histórica se compone de diversos elementos entre los que se encuentran los siguientes:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y por tanto cambian, se transforman, constante y permanentemente, mediante mecanismos intrínsecos a ellas e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- La convicción de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad formó parte del proceso de transformación y por tanto el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social- sea como es.
- La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.

²⁸ *Programas de estudio de las asignaturas de Historia de México I y II, op cit.*, p 11.

²⁹ Andrea Sánchez Quintanar, *op cit.*, p.45.

- Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

Elementos que pueden ser aprehendidos desde la etapa adolescente, de acuerdo a diferentes teorías psicopedagógicas, como la corriente constructivista, y la teoría cognitiva.

Si el objetivo de la enseñanza de la Historia, es formar la *conciencia histórica* en los estudiantes, como lo señala el programa, los profesores debemos propiciar un cambio en la concepción que de la Historia tienen los alumnos. Para ellos, los acontecimientos del pasado son: lejanos, viejos, sin ninguna relación con el presente, y la disciplina histórica es: aburrida, inútil, repetitiva, monótona, donde lo único importante es memorizar fechas, nombres, lugares, datos.

Nuestro quehacer ahora, es cambiar esos esquemas tradicionales de la enseñanza de la Historia, a partir de una concepción de Historia reconstruida³⁰, dinámica, viva, en lugar de una Historia dada, inmóvil. Mediante herramientas conceptuales, metodológicas y procedimentales que permitan insertar los acontecimientos históricos que se reconstruyen dentro de la percepción del tiempo histórico a través del cual el pasado va construyendo el presente.

La enseñanza de la Historia desde este punto de vista permiten mostrar un conocimiento cercano a los alumnos, que le permita ser parte consciente de la sociedad (presente), como producto de un proceso histórico (pasado), y reconocer que sus decisiones afectaran su vida y su entorno (futuro). Allí radica la importancia de la conciencia histórica que se pretende aprehender.

El estudio de la Historia es un conocimiento necesario, fundamental y estructurante; es necesario, porque a través de ella somos capaces de conocer “lo que somos, lo que hemos sido y lo que pretendemos llegar a ser”, elementos indispensables para propiciar en el estudiante el auto-reconocimiento de su historicidad.

³⁰ Reconstruida en el sentido de volver a interpretar a la luz de nuevas interrogantes, de nuevas investigaciones, diferentes metodologías, en pocas palabras de un quehacer del historiador diferente.

Es fundamental, porque contribuye a la conformación, en los estudiantes, de la identidad nacional, entendida como la comprensión de sus raíces culturales y de herencia común: valores, costumbres, leyes, en un mosaico diverso y múltiple de acciones, ideologías, formas de concebir el mundo.

Confrontada con el conocimiento y comprensión de otras culturas, para, a través de ello, concebir a la historia como un conocimiento vital³¹, vital en el sentido de existencia plena, posible sólo a través de la conciencia de “sí mismo”, esta conciencia se da en el sentido del reconocimiento del otro, de la otredad de los seres humanos que son como él, semejantes, pero distintos.

Es estructurante en dos vertientes: primero, porque favorece el adecuado desarrollo cognitivo de los estudiantes, al fomentar diversos procesos de análisis, de inferencia, de analogía, de razonamiento y solución de problemas, lo que contribuye a la formación de seres humanos libres, responsables, críticos, comprometidos consigo mismos, con su familia, con su sociedad y dueños de su propio destino.

Segundo, el estudio de la Historia forma parte de la construcción de la perspectiva conceptual de otras disciplinas, particularmente de las ciencias sociales que, al organizar los acontecimientos del pasado enriquece y fortalece todas las ramas del conocimiento humano. De manera paralela al conocimiento histórico, los individuos se van apropiando de actitudes y valores inherentes a la disciplina, porque el conocimiento no está separado de una visión particular del mundo ni aislado de las formas particulares de comportamiento humano.

Desde nuestro punto de vista, estudiar historia en el bachillerato:

³¹ Varios autores señalan la importancia del conocimiento histórico como la conciencia que nos diferencia de la vida animal, por ejemplo F. Nietzsche en el texto *Sobre la utilidad y los prejuicios de la historia y la vida* menciona lo siguiente “necesitamos la historia para la vida y la acción, no para apartarnos cómodamente de la vida y la acción, y menos para encubrir la vida egoísta y la acción vil y cobarde”, así el conocimiento histórico es al mismo tiempo acción consciente.

[...] en esencia dotar al estudiante de una identidad. A través de ella, el joven toma conciencia de sí mismo, no sólo por el conocimiento de su pasado, sino también por su propia práctica cotidiana. En tanto que el hombre se hace consciente de su propia naturaleza, va adquiriendo cierta responsabilidad sobre sus propios actos y, por lo tanto, cierta libertad. Resulta entonces que, en la medida de su desarrollo, la historia se convierte en un proceso liberador³².

Ello requiere la construcción, en el salón de clase, de una historia de carácter científico, esto es, ordenado, sistemático, metódico, crítico y reflexivo a través de diversos procedimientos que permitan a los alumnos identificar, conocer, comprender, analizar, interpretar y explicar (en esa secuencia) los procesos históricos que explican su contexto social.

Requiere también introducir al alumno al trabajo del historiador, para lo cual es importante comprender el acontecer y saberlo situar en su contexto, distinguir que en el análisis de los acontecimientos hay puntos de vista diferentes y, conocer que hay formas diversas de adquirir, obtener y evaluar información sobre el pasado

Tarea nada sencilla, que requiere una mayor y mejor preparación disciplinaria de los profesores que impartimos la disciplina histórica, porque, “nadie puede enseñar lo que no sabe”. Recordemos que somos nosotros los encargados de tender los puentes entre las investigaciones históricas y nuestros alumnos.

Analicemos ahora las categorías de la historia sin las cuales no es posible la interpretación de los acontecimientos históricos.

³² Beatriz Alcubierre, Tesis de licenciatura 1996 (citado en Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 57).

1.3 Las categorías de la historia

Toda disciplina, como saber científico, elabora su propio marco teórico y metodológico, construye conceptos y categorías propias de su lenguaje. Como ya se expuso, el conocimiento histórico posee rasgos distintivos que lo hace diferente al resto de las disciplinas, cuyas coordenadas más importantes son el tiempo y el espacio, aprehendido mediante la distinción del cambio y la continuidad en una sociedad determinada.

La aprehensión de las categorías históricas nos ayudan a “situar, medir y sobre todo fechar todo fenómeno del cual se pretenda hablar”, esto es, nos ayudan a pensar históricamente. Lo que nos permite “entender y hacer entender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias”³³. Analicemos cada una de ellas.

La temporalidad (tiempo histórico)

Los acontecimientos históricos no existen fuera de una realidad social sino que se suceden en un momento determinado, en este sentido no podemos sustraernos del tiempo en ninguna de sus manifestaciones, aunque sea algo intangible está presente siempre.

Muchos historiadores y filósofos han tratado de explicarlo y han establecido algunas de sus características, señalando que es perceptible y se relaciona directamente a otros conceptos como movimiento, cambio, duración ritmo y velocidad.

El tiempo no es algo constante y externo a los objetos, fenómenos o acontecimientos, está dentro de ellos, se relaciona con el movimiento o el reposo de éstos, influyendo en la forma como los percibimos, también podemos medir la duración de un movimiento que se da entre dos cambios.

³³ Pierre Vilar *Pensar la historia*, México, Instituto Mora, 1992, p 38.

La forma tan relativa como lo entendemos hace que lo percibamos en diferente duración. La percepción de la duración del tiempo no es el mismo para un niño, para un adolescente o para un anciano, tampoco es el mismo para las diferentes actividades que realizamos, por ejemplo: para un adolescente, el tiempo no tiene la misma duración, en la clase de historia o de matemáticas es eterno; cuando está con sus amigos o en una fiesta, es muy breve.

El término general el tiempo³⁴ es percibido en dos planos, el primero es el físico, que se refiere al movimiento de los astros como el sol y la tierra que da por resultado el día y la noche, es el tiempo organizado medido por el reloj y el calendario. El segundo es el tiempo de lo humano, conocido como el tiempo histórico, que se refiere al tiempo de los movimientos, ritmos y cambios internos de una sociedad, cuyas duraciones son difíciles de percibir y establecer por sí mismas, siendo necesario ubicarlo en el plano cronológico de los calendarios.

El tiempo histórico es un tiempo múltiple, irregular, y heterogéneo, o sea, puede desarrollarse lenta o vertiginosamente, un mismo proceso histórico puede contener procesos diferentes con duraciones diferentes, y no siempre va hacia adelante

Para hacer inteligible el pasado, los historiadores dividen o periodizan los acontecimientos históricos, estableciendo cortes en el tiempo que facilitan su estudio. Estas divisiones, artificiosas y convencionales, toman en cuenta ciertas características internas de los acontecimientos y los momentos en que acontecen dentro del tiempo calendárico y, varían de acuerdo a la concepción histórica y a los objetivos que se quieren alcanzar.

Algunas propuestas de periodización parten de criterios políticos, o económicos, otras mezclan diferentes criterios como el económicos-políticos, o socio-cultural, pero siempre desde el punto de vista del historiador y de una corriente de interpretación histórica. Así, el devenir histórico se ha dividido en edades o etapas, siglos, lustros o décadas, dinastías, reinos o gobiernos.

³⁴ El tiempo, como un constructo, para objetivarlo se construyeron relojes, calendarios, siglos, milenios.

Braudel³⁵ señala que el tiempo posee ritmos diferenciados para cada cultura, civilización y acontecer histórico, por ello, el desarrollo histórico se percibe en tiempos cortos, medios y largos, coexistiendo simultáneamente. Una de las principales aportaciones de la Escuela de los Annales.

El tiempo corto es el tiempo breve, el tiempo de los hechos, de los acontecimientos rápidos, que apenas duran, del que se ocupan los periodistas o cronistas. El tiempo medio, también llamado coyuntural, es el tiempo de los procesos de más duración desarrollados en decenas de años a un ritmo regular. El tiempo largo o la larga duración, es un tiempo históricamente lento, expresado en centenas o miles de años en donde el desarrollo y permanencia de ciertos fenómenos históricos atraviesan varios periodos o etapas coyunturales o de mediana duración.

El tiempo histórico en la escuela se ha representado mediante cronologías, líneas de tiempo o frisos cronológicos, los cuales son útiles y facilitan el conocimiento pero no son el tiempo, el tiempo histórico debe ser interiorizado en el estudiante para poder ser asequible.

Espacialidad

El espacio, referido a realidades concretas, es el segundo concepto básico de la historia, así como el tiempo, el espacio incluye otras nociones como región, territorio, paisaje, cambio, centralismo, regionalismo, periferia.

Considerado por muchos como el lugar geográfico físico donde suceden los acontecimientos históricos separados de la sociedad, el espacio establece una relación indisoluble entre la geografía y el acontecer histórico, porque las sociedades no se suspenden del vacío sino que se desarrollan en un espacio geográfico natural, el cual, si bien imprime características específicas a un determinado grupo social, es modificado por la capacidad creativa y de trabajo de los hombres. El espacio histórico será entonces, el ámbito espacial socialmente construido por el hombre a través del tiempo.

³⁵ Señalados en sus dos obras más importantes: *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II y la civilización material, económica y capitalista, XV-XVIII.*

De acuerdo con Sánchez Quintanar, el espacio:

... deja de ser el receptáculo inerte por donde pasa la historia, y se convierte en un elemento dinámico que actúa como condicionante de los procesos sociales. Por ello, se puede hablar del espacio geográfico como una producción social que retiene la historia, pues su paisaje y utilización se ha ido transformando con ella y puede constituirse en un obstáculo o una facilidad [para los cambios históricos]³⁶.

Esta nueva dimensión del espacio fue una aportación de los historiadores de la Escuela de los Annales, quienes señalaron la importancia de reintegrar las perspectivas de la historia y la geografía en una fusión, en lo que Braudel señaló como geohistoria. Éste espacio incluye la noción de región y territorio en sus características geográficas físicas, pero interrelacionada con las características socioeconómicas y socioculturales de una sociedad en un momento determinado.

Los conceptos de centralismo y regionalismo explican, también, la relación intrínseca entre el ser humano y su entorno, modificado y modificable a través del tiempo, son formas de percepción del espacio histórico que presentan características políticas e ideológicas aplicable tanto a los procesos internos de un país o región, como a procesos internacionales entre países o regiones.

Si bien el espacio histórico, como una construcción sociocultural es un concepto complejo de aprehender, a diferencia del tiempo histórico, ha sido construido por los investigadores mediante imágenes, el desarrollo tecnológico ha permitido recrear algunos espacios históricos de manera sorprendente.

Razón por lo que es imprescindible no sólo utilizar mapas geohistóricos y geopolíticos en la enseñanza de la historia, sino lograr que los alumnos lean, interpreten y construyan la espacialidad en la historia.

³⁶ Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p

La precisión fáctica

La precisión fáctica, son los datos indispensables para la disciplina histórica porque constituye la materia prima con la que trabaja el historiador, es parte de la estructura del conocimiento histórico. Los datos conforman el entramado básico de la historia: fechas, nombres, lugares, hechos, acontecimientos.

En la enseñanza de la historia el conocimiento fáctico ha oscilado entre los extremos, por muchos años, en la enseñanza de la historia se privilegió la información fáctica por encima de la comprensión histórica, donde lo importante era la memorización irreflexiva de datos o hechos históricos, y quien recordaba más datos obtenía la calificación más alta en la clase. Haciendo de la historia una disciplina aburrida y sin relevancia para el alumno.

Después, lo fáctico se dejó de lado, lo más importante ahora era comprender las estructuras de amplios procesos históricos que explicaran el desarrollo de las sociedades, situación que contribuyó a un análisis reflexivo de los acontecimientos históricos. Sin embargo, la falta de información fáctica conducía a la formulación de generalizaciones y abstracciones, las más de las veces, erróneas.

Estas experiencias nos han permitido reorientar la enseñanza de la historia en el CCH, dando la justa importancia al conocimiento factual, así como al conocimiento reflexivo. Determinar la cantidad, la calidad y el manejo de los datos está en función de los propósitos que se persiguen, de los contenidos que deben desarrollarse y del grado de profundidad con el que se abordan los procesos históricos.

Sincronía y diacronía

La sincronía y la diacronía son categorías que tienen que ver directamente con la temporalidad de los acontecimientos históricos.

La sincronía explica el desarrollo de diferentes acontecimientos históricos sucedidos al mismo tiempo en diferentes lugares, lo que nos permite establecer relaciones causales entre diferentes acontecimientos. Facilitando la comprensión de los acontecimientos históricos en sus diferentes relaciones, y no como hechos aislados o acontecimientos autónomos. Por ejemplo, el alumno comprenderá mejor el desarrollo económico del Porfiriato en México, cuando se desarrolla dentro del contexto mundial de Imperialismo.

La diacronía explica los acontecimientos históricos que se desarrollan en distinto tiempo, en el mismo lugar, o lugares diferentes, con características semejantes, lo que permite comparar diferentes procesos históricos, por ejemplo el desarrollo del proceso de independencia de México con el de Brasil, o el desarrollo industrial en Inglaterra con el de Estados Unidos.

Aunque la percepción diacrónica de fenómenos históricos es difícil y riesgosa, porque las comparaciones no siempre son acertadas, es conveniente intentar estos ejercicios comparativos para fortalecer la formación de criterios históricos de percepción diferencial.

Permanencia y cambio

Las permanencias o continuidades son los elementos, aspectos o características de las sociedades que se mantienen constantes a pesar del transcurrir del tiempo. Pero no pueden considerarse nunca como una representación constante e igual de las características de cada periodo.

El cambio manifiesta cuáles de esas condiciones se transforman y dan lugar a la conformación de modificaciones, de cambios que permiten apreciar el avance y desarrollo de los procesos históricos. Pero, las transformaciones de las sociedades nunca son de manera total y absoluta.

Aunque estas categorías, como las anteriores se asocian directamente con la temporalidad, implican el conocimiento de características generales y totales de los fenómenos históricos que se estudian.

Esto permite a los estudiantes del bachillerato cobrar conciencia de las transformaciones ocurridas a lo largo del tiempo en una sociedad determinada, mediante la identificación de los elementos que se mantienen y las nuevas formas y su relación. Este conocimiento fomenta y refuerza la identidad de su sociedad, parecida pero diferente a otras organizaciones sociales.

Lo expresado en este capítulo es una reflexión teórica y metodológica de la Historia desde la óptica del profesor, quién no necesariamente es historiador de profesión³⁷. Reflexión necesaria para rescatar la importancia, complejidad y utilidad del conocimiento histórico mediante una docencia que integre, de manera consciente, el conocimiento disciplinario, la experiencia docente, y la visión particular del docente, en esa medida contribuimos a la formación de mejores hombres y mujeres.

Esto no es posible si no revisamos las características particulares del Colegio de Ciencias y Humanidades y la forma en cómo, los profesores realizamos la práctica docente en la asignatura de historia de México, específicamente en un periodo histórico determinado: el siglo XIX.

Pasemos ahora a analizar las formas en que se ha venido desarrollando la historia en el CCH en general y en particular la enseñanza del siglo XIX, lo que se estudiara en el siguiente capítulo.

³⁷ En el Colegio de Ciencias y Humanidades existe el llamado perfil profesiográfico donde se establecen los requisitos para que un profesionista imparta clases en ésta institución, señalado que los aspirantes a profesores de historia deben tener un título universitario de las siguientes profesiones: historia, sociología, economía, ciencias políticas, estudios latinoamericanos, administración, derecho. Razón por la cual, actualmente, la mayoría de los profesores de Historia no son historiadores.

Capítulo 2

El Colegio de Ciencias y Humanidades y la enseñanza de la Historia de México

Educar más y mejor a un mayor número de mexicanos.

Documenta

Para una mejor comprensión de la concepción de la enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, exponemos, en este apartado, los principios teóricos, metodológicos y pedagógicos que dieron sustento a este bachillerato, y la reforma educativa realizada en los años noventa del siglo pasado.

En un segundo momento se expone brevemente la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); los principios, organización y estructura que le dieron sustento y originalidad, y el análisis de la reforma educativa realizada en los años noventa del siglo XX que introdujeron cambios y modificaciones en el Plan y los programas de estudio.

Al final del capítulo, se analiza la forma en cómo los profesores desarrollan la enseñanza del siglo XIX y los materiales de apoyo utilizados y producidos por los docentes.

2.1 Una propuesta innovadora

El Colegio de Ciencias y Humanidades nació en 1971 en un momento de efervescencia político-social tanto internacional –caracterizado por la tensión entre los bloques de países capitalistas y socialistas y numerosos movimientos de resistencia y liberación popular-, como nacional –caracterizado por una mayor participación de los jóvenes quienes cuestionaron el autoritarismo del régimen político y la concentración de la riqueza en unas cuantas personas-. Estas condiciones modificaron las relaciones del Estado con las instituciones educativas, en particular en el nivel medio superior y superior.

Para readecuar las tareas educativas a las exigencias sociales de ese momento, era necesario modificar las estructuras académicas tradicionales; en cuanto a sus contenidos y métodos, y formas de participación, organización y decisión, lo que implicaba establecer relaciones diferentes (menos autoritarias) de transmisión de conocimientos, más abierto y receptivo a los cambios experimentados en las ciencias y en la sociedad, así como en las relaciones personales entre los involucrados en el proceso educativo: maestros, alumnos y funcionarios.

Particularmente era necesario un bachillerato que satisficiera la creciente demanda educativa, *educando más y mejor a un mayor número de mexicanos*³⁸, para enfrentar y en lo posible remontar la relación de dependencia, “en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, si quiere ser cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”³⁹.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante se usara indistintamente como CCH o Colegio) surgió como parte del proyecto de *Nueva Universidad*, entendida no como algo distinto a la actual “sino en el sentido de algo que se renueva a sí misma, es decir, la Nueva Universidad es esta misma que busca nuevos caminos, que emprende nuevas rutas y que abre nuevas

³⁸ *Documenta*, 1979, p 9.

³⁹ Gaceta UNAM, 1971, no. 32, p 5.

posibilidades⁴⁰. Para lo cual se proponía desarrollar los tres niveles educativos – bachillerato, licenciatura y posgrado⁴¹, estructurados sobre la base de la interdisciplinariedad.

Para la organización del bachillerato se contó con el apoyo de cuatro facultades y una escuela: Química, Ciencias, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales y la Escuela Nacional Preparatoria; con el objetivo de recuperar su experiencia para impulsar una relación de interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar. Mismas que dieron estructura al CCH.

Desde su origen el Colegio fue concebido como un bachillerato universitario, propedéutico y general. Aunque el énfasis estuvo centrado en la preparación de los alumnos para ingresar a estudios superiores, los alumnos interesados podían cursar alguna de las opciones técnicas⁴², las cuales dependían de los recursos con que contaban los planteles.

La parte más importante de este proyecto fue el acento que se puso en la formación⁴³ de estudiantes activos y en la renovación de la vida académica, reflejados en los siguientes objetivos:⁴⁴

- Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
- Preparar estudiantes analíticos y críticos para cursar a nivel superior.
- Proporcionar nuevas oportunidades de estudio acordes con el desarrollo de las ciencias y humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales capaces de adaptarse a un mundo cambiante.
- Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad (interdisciplinar y transdisciplina).
- Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.

⁴⁰ *Documenta, op. cit.*, p.31.

⁴¹ El posgrado se estudió en la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado (UACPYP) y estuvo estrechamente ligado a la investigación de los programas del Colegio.

⁴² Con carácter opcional, se podían cursar a partir del tercer semestre obteniendo un diploma de preparación Técnica.

⁴³ Formación considerada en su acepción más general, más profunda, donde se incluye a la educación.

⁴⁴ *Documenta, op. cit.*, p. 87-90.

El conocimiento científico se estructuró a través de cuatro grandes áreas del conocimiento; matemáticas, ciencias experimentales, talleres e histórico-social, porque:

Las matemáticas organizan formalmente el pensamiento, el método científico experimental ayuda a plantear problemas, a formular hipótesis y a buscar respuestas, el método histórico-social, a buscar las causas y los efectos, de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales y el idioma enseña a expresar los conocimientos, enseña a formular adecuadamente preguntas y respuestas y enseña a establecer una comunicación lógica y centrada desde el punto de vista de la razón en una comunidad científica.⁴⁵

El conocimiento de dos métodos; el científico-experimental y el histórico-social, y dos lenguajes; matemáticas y español, eran necesarios para dotar al alumno de las herramientas necesarias para acercarse al proceder científico y a una visión humanista del mundo.

El plan de estudios se organizó a partir de seis semestres, los cuatro primeros correspondían al tronco común; materias básicas obligatorias de las cuatro áreas. En los dos últimos semestres, los alumnos seleccionarían las materias de acuerdo a la licenciatura de su interés, pero siempre manteniendo el equilibrio entre las disciplinas de las cuatro áreas básicas.

Organizado en cuatro turnos escolares de cuatro horas cada uno, con el objetivo de que los alumnos, responsables de su formación, pasaran menos tiempo en el salón de clase y más en la biblioteca investigando.

El tiempo de estudio por semanas se distribuyó de la siguiente manera:

⁴⁵ *Ibidem*, p. 32

AREA	H R S	SEMESTRE			
		1RO	2DO	3RO	4TO
Matemáticas	4	Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV
Método experimental	5	Física I	Química 1	Biología 1	Método experimental
Análisis Histórico-Social	3	Historia Universal Moderna y Contemporánea	Historia de México I	Historia de México II	Teoría de la Historia
Talleres	3	Taller de redacción I	Taller de Redacción II	Taller de Investigación Documental I	Taller de Redacción e Investigación Documental
	2	Taller de Lectura de Clásicos universales	Taller de Lectura de Clásicos españoles e hispanos	Taller de Lectura de autores modernos universales	Taller de Lectura de autores españoles e hispanoamericanos

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICO Y REGLAS DE APLICACIÓN

PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
MATEMÁTICAS I	4	MATEMÁTICAS II	4	MATEMÁTICAS III	4	MATEMÁTICAS IV	4	1a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTADÍSTICA I	4	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADÍSTICA II	4
								2a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
FÍSICA I	5	QUÍMICA I	5	BIOLOGÍA I	5	METODO EXPERIMENTAL: FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	5	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II	5	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III	5
								3a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	3	HISTORIA DE MÉXICO II	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	TEORÍA DE LA HISTORIA	3	ESTÉTICA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFÍA I	3	ESTÉTICA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFÍA II	3
								4a. OPCIÓN (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN II	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	3	ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I GRIEGO I LATÍN I	3	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II GRIEGO II LATÍN II	3
								5a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	2
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3				
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		22		22			20	20

OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRÁCTICO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO, NIVEL BACHILLERATO

Gaceta amarilla⁴⁶

⁴⁶ Gaceta UNAM. Tercera época. Vol II (número extraordinario). 1 de febrero de 1971.

También se debía cursar un idioma; inglés o francés, como requisito indispensable para obtener el certificado del bachillerato, pero sin aportar ningún crédito.

El Colegio fue receptivo a las nuevas propuestas y métodos de enseñanza para integrar y relacionar las ciencias y las humanidades, particularmente de la “Pedagogía Nueva” cuyos principios fueron: libertad, responsabilidad, actividad creativa y participación democrática, la metodología puso énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la formación más que en la información.

En este contexto el papel del profesor es el de orientador, guía y compañero, que con su experiencia y ejemplo, contribuye al desarrollo de una personalidad libre, capaz y responsable, pues más se aspire en el Colegio a lograr cabezas mejor hechas que cabezas bien llenas.⁴⁷

En los primeros años los profesores del CCH fueron profesores de la ENP y de Facultades, alumnos de posgrado y de licenciatura (con 75% de créditos como mínimo) porque la “idea del rector es que ésta (el CCH) sea un semillero de profesores donde participen muchos alumnos de años superiores como profesores, porque se supone que quién más aprende es quien se ve en la necesidad de enseñar”.⁴⁸

El principio que sintetizó la fórmula pedagógica del Colegio fue el aprender a ser⁴⁹, del cual se desprendieron los principios básicos integrados por las capacidades de *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a aprender*. Los cuales quedaron establecidos en el *Modelo Educativo del Colegio*, entendido como el conjunto de ejes o elementos estructurales cuya función es la de establecer lineamientos institucionales para organizar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁴⁷ *Gaceta UNAM*, 1971, no. 32, p.4.

⁴⁸ *Documenta*, op, cit., p 40.

⁴⁹ Principio retomado un año después por la UNESCO.

Esta propuesta novedosa se realizó en instalaciones diferentes a las tradicionales, los cinco planteles del CCH⁵⁰ se construyeron con amplias explanadas y jardines, edificios de dos pisos, salones amplios y ventanas en los dos costados, donde el mobiliario puede moverse libremente y, lo más importante, sin tarima, ubicando en un mismo plano al profesor y a los alumnos.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se renueva

Durante veinte años el proyecto innovador del Colegio impactó en la vida nacional: participó en la formación de miles de jóvenes mexicanos⁵¹ y fue el modelo para la elaboración de los programas de estudio de otras instituciones, como el Colegio de Bachilleres y los bachilleratos incorporados. Para finales del siglo XX, el proyecto del Colegio seguía siendo vigente, sin embargo, los cambios reflejados en la sociedad, las experiencias acumuladas, y las nuevas orientaciones educativas, hicieron necesaria la revisión del Plan de Estudio.

Al inicio de los años noventa del siglo XX, la situación había cambiado sustancialmente, el aspecto político estaba marcado por el debilitamiento y posterior desaparición del socialismo real y la hegemonía de los Estados Unidos de Norteamérica, quien junto con los países desarrollados impusieron al resto del mundo la política económica neoliberal, una vez demostrada la ineficiencia de los regímenes populistas (principalmente en América Latina).

Los avances en la ciencia y la tecnología, impulsaron un desarrollo sin precedentes de la informática y las comunicaciones, incidiendo en la transformación del mundo en una *aldea global*⁵², generando una nueva división del mundo, que separó aún más la brecha entre ricos y pobres, tanto entre los países como dentro de ellos.

⁵⁰ En 1971 se abrieron los tres primeros planteles: Vallejo, Azcapotzalco y Naucalpan, posteriormente fueron los planteles Sur y Oriente.

⁵¹ Desde su creación hasta 1995 son 266,944 bachilleres universitarios egresados del Colegio. *Plan de Estudios Actualizado*, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, julio 1996, p. 4.

⁵² Concepto acuñado por el sociólogo canadiense Marshall McLugan, para designar el nivel de interrelación de los hombres en todo el planeta, alcanzado gracias al desarrollo sin precedentes de los medios de comunicación electrónicos.

La política neoliberal y el proceso de globalización impactaron las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales (incluidas las relaciones cotidianas), mediante la homogenización (a nivel mundial) de nuevas relaciones de producción, distribución y consumo.

Estos cambios han sido causa de las reformas educativas realizadas desde finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX, en varios países como Brasil, España, Estados Unidos y, por supuesto México. En este contexto se inscribe la reforma educativa del bachillerato universitario, que llevó a la implementación de nuevos Programas de Estudio en el Colegio de Ciencias y Humanidades, ahora llamada Escuela Nacional CCH.

En la reforma educativa en el CCH de los años 90 del siglo XX, se consideró que: la población estudiantil es más joven y más dependiente que en el pasado, la mayoría de los alumnos (casi el 90%) proviene de secundarias públicas, el menor nivel de ingreso familiar de los alumnos; la mayoría de los profesores del Colegio (97%) son titulados y muchos con estudios de posgrado.⁵³

Dicha reforma fue producto de la reflexión y análisis de un número importante de docentes y especialistas, los cuales reconociendo la importancia del Colegio en el sistema educativo nacional, señalaron los aciertos y logros, al mismo tiempo que los vicios, las inercias, los dogmas y la pérdida de rigor académico que ya empezaban a caracterizar a este bachillerato.

Hasta los años ochenta del siglo XX, los egresados del Colegio mostraban habilidades y aptitudes suficientes para la búsqueda de información documental, para la elaboración de fichas de trabajo, para el trabajo grupal, para el análisis de textos, para la expresión oral y escrita, situación que los colocaba en mejores condiciones para cursar estudios superiores, sin embargo mostraban deficiencias en cuanto a la información factual⁵⁴.

⁵³ Datos institucionales tomados del libro de Lucía Laura Muñoz Corona, *et al*, *Ingreso estudiantil al CCH*, 2003.

⁵⁴ *Plan de Estudios Actualizado, op.cit*, p.20.

En 1995 los resultados de los exámenes diagnósticos realizados por las facultades de Ingeniería, Química, Medicina, Contaduría y Administración, Biología y la ENEP Iztacala (hoy FES), fueron insatisfactorios y, en la mayoría de los casos, por debajo de los alumnos egresados de otros sistemas educativos⁵⁵. Situación que si bien no es responsabilidad exclusiva del CCH, fue un elemento importante a considerar para la reforma educativa del Colegio en la década de los noventa.

Las permanencias y los cambios institucionales

Después de un intenso trabajo, la revisión del Plan de Estudios Actualizado, iniciada formalmente a partir de 1992, culminó con la actualización de los contenidos, se cambió la estructura del Colegio y se incorporaron nuevas metodologías, nuevos enfoques disciplinarios y nuevas corrientes didáctico-pedagógicas, en un nuevo Plan de Estudios Actualizado (PEA).

En el PEA se ratificó el carácter universitario, general y propedéutico del Colegio, pero se modificó su estructura y organización, los cambios se enlistan a continuación.

- Aumentó el número de horas-clase, estableciendo sesiones de dos horas en todas las asignaturas
- Aumentó un semestre más a las asignaturas de Física, Química y Biología (Área Ciencias Experimentales). Se eliminó el Método experimental que se cursaba en cuarto semestre.
- Se eliminaron las dos materias de Taller de Redacción y Taller de Lectura, para formar la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental (TLRIID) durante los cuatro primeros semestres.
- La lengua extranjera (inglés o francés) se estableció como asignatura obligatoria con cuatro horas-clase a la semana, durante cuatro semestres.
- Se incorporó la asignatura de Taller de Cómputo, en un curso semestral obligatorio con cuatro horas semanales.
- Se suprimió la asignatura de Lógica del área de matemáticas.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 24

- Actualización, selección y organización de los contenidos de los programas de todas las asignaturas y renovación de sus enfoques disciplinarios y didácticos.

Para el área Histórico-Social, además:

- Aumentó un semestre más de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea, impartándose en los dos primeros semestres del bachillerato (en el programa original sólo se impartía en el primer semestre).
- La asignatura de Historia de México, impartida en el segundo y tercer semestre, se recorre al tercero y cuarto semestre.
- La asignatura de Teoría de la Historia deja de ser obligatoria, cambia a optativa para quinto y sexto semestre.
- La asignatura de Filosofía se hace obligatoria, reuniendo los contenidos fundamentales de tres asignaturas: Filosofía, Lógica y Ética y Estética.
- Se agregan nuevas asignaturas optativas para quinto y sexto semestre como Antropología y Temas selectos de filosofía.

Los cambios en la estructura del Colegio implicaron un aumento de horas-clase a la semana (de 20 horas a 28 horas) y de horas-clase diario (de cuatro a seis horas-clase por turno), reduciendo los cuatro turnos a solo dos: el matutino y el vespertino.

Por su importancia y vigencia se mantienen los principios del *Modelo Educativo del Colegio*, ahora reestructurados a partir de la noción de *cultura básica* integrada por las capacidades de *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a aprender*⁵⁶, al que se incorporó el *aprender a convivir*.

⁵⁶ García Camacho, Trinidad. “Competencias básicas en la docencia: la experiencia del CCH”. Material facilitado para la materia de práctica docente de la MADEMS-Historia.

La organización académica, se mantuvo como en el proyecto original. Por áreas como grandes campos de conocimiento que fomentan una visión humanista de las ciencias y la naturaleza (ciencias experimentales y matemáticas), y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad (histórico-social y talleres). Reiterando la necesidad de impulsar la interdisciplina y multidisciplina. El alumno sigue siendo el actor de su formación y el profesor, un orientador y guía en el aprendizaje.

Como parte de ésta reforma educativa la institución asumió la responsabilidad de mantener actualizados los programas de las materias que lo conforman (al menos cada seis años), así como su planta docente tanto en el aspecto disciplinario como pedagógico⁵⁷. En este marco, en 2004 se presentaron, primero, las revisiones de los Programas de Estudio para las materias de los cuatro primeros semestres (tronco común), después, las propuestas para las asignaturas de quinto y sexto semestre.

En 2005, el Consejo Técnico del Colegio aprobó la actualización de los programas del Plan de Estudios Actualizado. En 2014 se inició otro proceso de actualización de los programas de estudio de las diferentes asignaturas, los cuales fueron aprobados en mayo de 2016.

⁵⁷ Con diversos programas de formación y actualización de los profesores que van desde diplomados, cursos, talleres, conferencias, coloquios, hasta el Programa de Actualización Académica y Superación docente (PAAS) y la reciente Maestría en Docencia para el Nivel Medio Superior (MADEMS), del cual surge esta investigación.

2.2 El Programa de Historia de México

A partir de la reforma educativa las asignaturas: Historia Universal Moderna y Contemporánea y de México, son básicas y necesarias para estructurar el conocimiento del área histórico-social siendo su objetivo:

“que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los procesos sociales y del pensamiento filosófico”⁵⁸.

En un ámbito multidisciplinario e interdisciplinario, desde una concepción de *proceso* y *totalidad*. El programa de Historia de México del PEA y la revisión de 2005, incorporó, sin hacerlo explícito una nueva concepción teórica metodológica de la disciplina -la Escuela de los Annales-, tratando de hacerla confluir con las otras dos corrientes históricas predominantes –el materialismo histórico y el historicismo-, y una nueva concepción didáctica –el constructivismo-.

El planteamiento general resultó un programa de Historia coherente en su estructura, pero confuso en el planteamiento teórico y de difícil aplicación didáctica en el salón de clase por la gran cantidad de contenidos temáticos propuestos. Situación que se fue corrigiendo poco a poco.

Como era de esperarse en toda reforma educativa, las críticas y propuestas fueron una constante en todos los eventos académicos, particularmente en los talleres interanuales (antes semanas académicas). Propuestas que retomaban la experiencia docente en el salón de clase y las dificultades de la aplicación (en mayor o menor medida) del Programa Institucional de 1996.

⁵⁸ *Plan de Estudios Actualizado, op.cit* p. 54.

La propuesta teórica-metodológica

El CCH, en sus orígenes, estuvo fuertemente influenciado por dos corrientes de interpretación histórica: el materialismo histórico y el historicismo, el primero por su carácter combativo y contestatario, el segundo por la influencia de ésta corriente en los profesores egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En el PEA se incorporó el enfoque de la Escuela de los Annales, surgida en Francia a partir de la aparición de la revista *Annales de Historia Económica y Social* en 1929, fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch, fue una concepción nueva en la enseñanza de la Historia en el Colegio.

En el programa de estudio quedó plasmado el carácter abierto e incluyente del Colegio, al señalar que la disciplina histórica debe ser concebida como “científica, social, total y problematizadora, estudiada como *proceso* -movimiento, cambio, devenir- y como *totalidad* -realidad social constituida por múltiples elementos que se relacionan y condicionan mutuamente-, desde una visión *científica* de la historia”⁵⁹.

Se establece también, que en la enseñanza de la Historia se debe mantener un equilibrio entre los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales nacionales en estrecha relación con los acontecimientos mundiales. A través del estudio de sus principales fuentes, teóricos, historiadores e intérpretes más destacados, que le permitan al alumno acercarse “al instrumental teórico no sólo de la historia sino también de las ciencias sociales”⁶⁰, reforzando la interdisciplina.

Se incorporaron nuevas temáticas como la cultura y la vida cotidiana, además de los periodos de corta, mediana y larga duración, propuesta planteada por la Escuela de los Annales.

⁵⁹ *Programas de estudios para las asignaturas: Historia de México I y II*, CCH, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, julio de 1996, p. 5

⁶⁰ *Ibidem*, p. 6.

Para facilitar el desarrollo del curso, se estableció un eje principal o hilo conductor que oriente y estructure las dos asignaturas de Historia de México: “el origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo capitalista”⁶¹.

El estudio de la historia se realiza a partir de *conceptos* básicos, porque así a los alumnos “se les estimula a problematizar nuestro pasado, al relacionarlo con el presente y a fortalecer una actitud crítica”⁶².

Considerando la formación y las habilidades teóricas y metodológicas del profesor, el programa propone que el eje principal se apoye, en uno o más de los siguientes ejes subordinados: a) el problema agrario, b) la industrialización y el desarrollo, c) la pluralidad social, los regionalismos y sus repercusiones en el proceso de integración nacional, d) las relaciones internacionales y los problemas de dependencia, e) las luchas sociales y en especial las luchas indígenas, f) el nacionalismo y las ideologías, g) la relación Estado-Iglesia y sus conflictos. Esto con el fin de posibilitar “la enseñanza de nuevas temáticas, enfoques e interpretaciones históricas que se han generado en los últimos veinte años”⁶³.

En el año 2004, se realizó la actualización de los programas del Plan de Estudios del CCH, aprobados en 2005. En el programa de Historia de México actualizado se hace énfasis en la periodización como elemento fundamental para entender las *continuidades y rupturas* de la historicidad mexicana, “señalando cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso de *larga duración*: el origen, desarrollo de la sociedad mexicana y del Estado dentro del contexto del capitalismo en sus diferentes expresiones a lo largo de la historia”⁶⁴.

⁶¹ *Ibidem*, p. 7

⁶² *Ibidem*, p. 7

⁶³ *Ibidem*, p. 13

⁶⁴ *Programas de estudios para las asignaturas: Historia de México I y II*, CCH, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, 2005 p. 6.

Oficialmente se aceptó la influencia de estas tres corrientes de interpretación histórica; en el programa institucional de la asignatura se menciona que, el profesor pueda estructurar su práctica docente desde la posición teórica-metodológica acorde a su formación disciplinaria y a su particular visión del mundo. Posición adoptada, hasta hoy día, por la mayoría de los profesores, a pesar de que en el documento *Orientación y sentido del área histórico social* de 2006, se establece que:

El enfoque disciplinario para la enseñanza de la Historia es la *historia crítica*, que, iniciada con el materialismo histórico, continúa desarrollándose con los planteamientos teóricos-metodológicos de corrientes historiográficas como la escuela de las annales, la microhistoria italiana, la historia socialista británica y el análisis de sistema-mundo entre otras, todas ellas teorías abiertas y receptivas tanto a los cambios del devenir histórico, como al debate vigente en el seno de las ciencias sociales en torno a la necesidad de flexibilizar las fronteras disciplinarias y de compartir métodos de análisis⁶⁵.

El enfoque didáctico

El enfoque didáctico del PEA mantiene los principios originales del Colegio e incorpora una serie de conceptos cercanos a la corriente psicopedagógica del constructivismo, como: *construcción de conocimientos, aprendizajes significativos, conocimientos previos, profesor coordinador, guía, orientador*.

En el programa se considera al profesor como coordinador y supervisor del trabajo grupal, al alumno como sujeto activo en el tratamiento de los temas, mediante participaciones bien fundamentadas, responsable de su proceso de conocimiento y, a la práctica docente como un proceso donde se vinculan los contenidos temáticos con las experiencias de los alumnos, para que puedan desarrollar aptitudes y actitudes por medio del análisis, la comprensión, la reflexión y la síntesis de los procesos históricos.

⁶⁵ *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, CCH-UNAM, 2006, p. 62. También puede consultarse en PDF, en el link http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf

Se plantea una forma novedosa de conducir la asignatura como un *curso-taller*; curso como la explicación organizada de una disciplina y taller como el lugar donde se realiza un trabajo práctico. Así la idea de “*curso-taller* implica tanto el conocimiento teórico de una disciplina, como la construcción del conocimiento a partir de la elaboración de diversas estrategias de enseñanza”⁶⁶. El tiempo didáctico asignado para la asignatura es de dos horas-clase, dos veces a la semana (a diferencia del programa de 1971 que asignaba una hora-clase, tres veces a la semana).

A partir de esta propuesta, el énfasis se centró, ya no en los contenidos temáticos, sino en los aprendizajes, de conocimientos disciplinarios y de habilidades básicas; la comprensión de lectura, el análisis de textos, la investigación, la expresión verbal, entre otras.

Las bases y propósitos del curso-taller “en materia pedagógica son que el alumno aprenda a aprender, lo que significa a pensar, a hacer y a ser”⁶⁷. Para lo cual se propone que:

- El alumno lleve la teoría a la práctica cuando analice y exprese conceptos, hechos y procesos históricos y los relacione con sus circunstancias y su presente, no como discurso, sino como acciones vivas y concretas, como un aprendizaje significativo.
- El profesor retome los conocimientos previos de los alumnos como referente para desarrollar la práctica docente.
- Bajo la supervisión del profesor, el alumno realice lecturas cortas para la investigación y discusión en clase, iniciándose en el quehacer histórico, al trabajar pequeñas investigaciones en las que se recreen diversas metodologías de la ciencia histórica, acordes a su edad y conocimientos. Esto significa que el alumno construya su propio conocimiento.
- En el salón de clase se propicien diálogos fundados y se fomente la argumentación.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 7.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 8

- La práctica docente se planee de manera responsable, incluyendo diversos tipos de materiales didácticos amenos y novedosos que estimule la imaginación, creatividad e intelecto de los alumnos.
- Se propongan diferentes elementos de acreditación como el examen tipo ensayo, los trabajos, el ensayo y/o control de lectura y las pruebas prácticas de ejecución, señalando la necesidad de realizar evaluaciones a lo largo del curso: diagnóstica o inicial, intermedia, final y sumativa.

Los programas de historia de México I y II se dividen en unidades temáticas, que, según el documento, deben ser abordadas como hipótesis de trabajo que “el profesor puede tratar con el enfoque teórico de su preferencia sin descuidar la utilidad y científicidad de la historia”⁶⁸ a partir del curso-taller como el espacio ideal para el logro de aprendizajes significativos.

El programa de la asignatura se conforma con los siguientes elementos: propósitos, aprendizajes, contenidos, estrategia didáctica, bibliografía y evaluación. El objetivo de la unidad temática se plantean como *propósito*, donde se establece la relación entre el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la unidad. Los aprendizajes se ordenan de menor a mayor grado de complejidad y los contenidos se actualizan. Observando diferencias entre la propuesta del PEA (1996) y al revisión de 2005, como las señaladas a continuación.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 8

Historia de México I		
Unidad	Programa de 1996*	Programa 2004
I	Introducción al estudio de la Historia de México	Introducción metodológica
II	Mesoamérica y España desde fines del siglo XV hasta 1600	México prehispánico (2500 a.C-1521)
III	México Colonial, 1600-1765	Conquista y colonia (1521-1810)
IV	De las reformas borbónicas a la revolución de independencia, 1765-1821	Independencia y origen del Estado-Nación mexicano (1810-1854)
V	De la construcción de la nación al triunfo del liberalismo, 1821-1876	Reforma y consolidación del porfiriato (1854-1900)
	20 temas / 60 subtemas	26 temas
Historia de México II		
Unidad	Programa de 1996*	Programa 2004
I	De la dictadura de Díaz, 1896-1910	Crisis del porfiriato y México revolucionario (1900-1920)
II	El México revolucionario, 1910-1940	Reconstrucción nacional e institucionalización de la revolución mexicana 1920-1940
III	El desarrollo económico y la consolidación del estado corporativo, 1940-1958	Modernización y consolidación del sistema político (1940-1970)
IV	Del desarrollo estabilizador a la crisis del sistema político, 1958-1976	Transición del estado benefactor, neoliberalismo y globalización (1970-hasta nuestros días)
V	Del estado interventor a estado neoliberal, la crisis del proyecto de la revolución mexicana, 1976-1994	
	22 grandes temas / 72 subtemas	23 grandes temas

Con excepción de la primera unidad, todas las demás inician con Estado y Sociedad.

La periodización se realiza de acuerdo a los procesos históricos más importantes de nuestra historia nacional. En el programa de 2004 y la propuesta de 2014, la temática se expone en forma general, sin especificaciones detalladas, como hipótesis de trabajo, dejando al profesor la selección de aprendizajes de contenidos más específicos.

Las estrategias se definen como “el proceso mediante el cual se accede al conocimiento a través de la construcción de actividades diversas, que expresan en forma ilustrativa y lúdica el conocimiento”⁶⁹. Todo esto con la intención de ubicar en un nivel similar de importancia los aprendizajes, estrategias y temática, a la par de fomentar en los alumnos habilidades y valores que “le proporcionen una mentalidad capaz de introducirse en los conocimientos y solución de problemas de su entorno de vida”⁷⁰.

Se diversifican las estrategias de enseñanza como la lectura de texto, el análisis comparativo, la lectura de novelas, la proyección de videos, películas y documentales, las visitas a museos, debates, investigación. Se introduce una nueva forma de evaluación; a través del *portafolio*, considerando una serie de trabajos que los alumnos seleccionan como valiosos para consignarlos como testimonio de su trabajo cotidiano.

La bibliografía es abundante y rica ya que incorpora textos clásicos e investigaciones recientes, textos de divulgación y especializados, materiales con una visión general de la historia de México y materiales monográficos. Se hace la diferencia entre bibliografía básica y complementaria, y si es para alumnos o profesores.

A pesar de los avances, el programa de Historia del PEA y su revisión de 2004, presenta algunas deficiencias: no establece una relación coherente entre aprendizajes (antes llamados objetivos educativos), estrategias y temática; las estrategias son tratadas indistintamente como técnicas y procedimiento, tampoco

⁶⁹ *Programas de Historia de México I y II*, Dirección General CCH, p 5

⁷⁰ *Ibidem*, p. 6

se menciona su instrumentación; no hay una propuesta de evaluación, a pesar de señalar la necesidad de evaluar los conceptos, habilidades, valores y actitudes.

Los primeros años después de la reforma educativa fueron difíciles, pero positivos porque generaron un amplio debate y discusión sobre la importancia de la educación pública y la función del bachillerato universitario entre la comunidad del Colegio y especialistas de la historia y la pedagogía. También propició la discusión teórica, metodológica y didáctica del quehacer docente y se promovió la actualización disciplinaria y didáctica, en la cual se ha puesto especial interés.

Ejemplo de ello fueron los talleres de docencia (TD), talleres de recuperación de la experiencia docente (TRED) y talleres para preparar los cursos (TPC), realizados en cada periodo interanual desde 1997 en los cinco planteles del CCH; además de diversos diplomados de historia y de psicopedagogía, realizados en distintas entidades universitarias, principalmente en las facultades de Filosofía y Letras y de Psicología.

Los diferentes foros y eventos donde participaron destacados especialistas en diversos ámbitos, como los doctores Marcos Cueva Perus, Andrea Sánchez, Enrique Florescano, Patricia Galeana, Carlos Aguirre, Carlos Martínez Assad, Frida Díaz Barriga, Mario Carretero. Y las jornadas y coloquios realizados en los planteles del Colegio.

Explicado el enfoque teórico y metodológico de la enseñanza de la Historia en el CCH, plasmado en el programa de la asignatura de historia de México, pasemos a analizar las formas en cómo se abordan los acontecimientos del siglo XIX en el salón de clase.

2.3 La complejidad del estudio del siglo XIX mexicano

La propuesta del programa de conducir los cursos de historia de México a partir del origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo capitalista, fue interesante pero de difícil aplicación, porque, los profesores (en su mayoría) no contábamos con los elementos didácticos-metodológicos necesarios para su aplicación. Pero sí nos motivó a reflexionar sobre la planeación y conducción de los dos semestres de Historia de México mediante un eje principal.

Los profesores que formamos el Seminario de Historia de México del plantel Vallejo⁷¹, aceptamos el reto y nos dimos a la tarea de elaborar la planeación didáctica, asumiendo como eje principal de los dos cursos de Historia de México el proceso de formación del Estado mexicano.

Situación complicada debido a la multiculturalidad de nuestro país y la complejidad que representó la formación de un Estado mexicano a lo largo de nuestra historia. Especialmente difícil fue la planeación didáctica del siglo XIX, donde a pesar de la crisis, el caos y la anarquía, logró emerger un Estado nacional.

Las discusiones enriquecen y de esta experiencia se obtuvieron dos conclusiones: 1) el desarrollo del curso a partir de un eje principal da coherencia y significado a la enseñanza de la historia, toda vez que facilita la comprensión de los grandes procesos de la historia nacional y, 2) la necesidad de repensar el tratamiento didáctico para los acontecimientos del siglo XIX.

Sobre este periodo, las discusiones se dieron en torno a: la forma de desarrollar el curso: cronológica o temáticamente; la periodización; los aprendizajes esperados; los temas a desarrollar; las estrategias didácticas acordes al desarrollo cognitivo de los alumnos.

⁷¹ El Seminario de Historia de México, desde su formación en 1996 y hasta el momento, ha sido un espacio de reflexión, discusión y análisis de la Historia y su enseñanza en el bachillerato universitario, entre profesores de diferentes disciplinas del área histórico-social y de diferentes categorías. En los últimos años, se han incorporado docentes de otras áreas de conocimiento como Matemáticas y Talleres, impulsando la interdisciplina y el enfoque multidisciplinario del conocimiento histórico.

Las reflexiones en el Seminario fueron largas, pero no logramos consensar una planeación didáctica ideal.

El interés por desarrollar éste proceso histórico se debe a:

- La multiplicidad de acontecimientos que lo conforman, todos igualmente importantes y complejos.
- La duración del proceso; es un largo periodo de rupturas y continuidades entre un pasado colonial y la incipiente nación independiente.
- La confrontación de dos proyectos de nación, cada uno conformado por diferentes intereses, propósitos, planes, acciones.
- La intervención constante y permanente de las potencias capitalistas en diferentes formas y acciones, incluida la invasión armada.
- La crisis generalizada y permanente que obstaculizó la formación de instituciones encaminadas a la integración social y la consolidación territorial.
- La formación de las bases jurídico-políticas del Estado mexicano, sobre la marginación de los grupos sociales más vulnerables como los indígenas.

Situación a la que se agregan las condiciones concretas que se presentan en el CCH, a saber:

Primero, los acontecimientos del siglo XIX se abordan al final del semestre (finales de noviembre y principios de diciembre), cuando los alumnos están tratando de “salvar” sus materias, y el profesor está más ocupado en la revisión de trabajos, en la preparación de exámenes y de calificaciones finales.

Segundo, los materiales que abordan este periodo en una visión general son libros de texto, lo que explica que sean los más utilizados por los profesores del Colegio, los materiales especializados para un tema concreto son abundantes y extensos. Existen pocos materiales elaborados por los profesores del Colegio con relación a otros procesos históricos, los cuales son en su mayoría parciales sobre una temática o un sub-periodo.

Tercero, las deficiencias de conocimiento histórico de los profesores, muchos de los cuales son economistas, sociólogos, politólogos o abogados. Lo que se ha pretendido resolver con los programas institucionales de formación docente, como la MADEMS.

Cuarto, la mayoría de los profesores que imparten la materia son de asignatura (cada año, oscila entre un sesenta/setenta por ciento). Algunos docentes atienden de cinco a ocho grupos con la consabida carga de trabajo, otros atienden de uno a tres grupos lo que implica poco compromiso con la institución. Siendo más fácil y práctico utilizar un libro de texto.

Estos señalamientos, originalmente expresados como producto de mi experiencia docente, han sido corroborados para el desarrollo del trabajo que expongo a continuación.

La experiencia del plantel Vallejo

En términos generales⁷², en el plantel Vallejo existen 82 grupos de Historia de México. 72 son grupos definitivos, 5 grupos se crean debido al aumento de la población estudiantil, 5 son de recursamiento. Los grupos son atendidos por 31 profesores; 20 de asignatura, 11 de carrera. Más de la mitad de los grupos (61%) son atendidos por profesores de asignatura.

Relación de profesores y grupos de la materia de Historia de México en el plantel Vallejo del CCH⁷³

Profesores	No. de maestros	No. de grupos	Porcentajes
De asignatura	20	50	61%
De carrera	11	32	39%
Total	31	82	100%

Elaboración propia con datos oficiales

⁷² El número de grupos no definitivos puede aumentar, en algunos periodos, debido al aumento de alumnos de nuevo ingreso aceptados.

⁷³ Elaboración propia con datos oficiales del plantel Vallejo, proporcionados por la Secretaría de cómputo y apoyo al aprendizaje.

De los profesores que imparten la materia, más de la mitad (65%) no son historiadores; provienen de las carreras de Sociología, Ciencias Políticas, Estudios latinoamericanos y Economía, como se observa en la siguiente tabla.

Relación de profesores historiadores y no historiadores que imparten la asignatura de Historia de México en el plantel Vallejo del CCH.

Profesores	De asignatura	De carrera	Total	Porcentajes
Historiadores	4	4	8	26
No historiadores	13	7	20	65
No se sabe	3	----	3	09
Total	20	11	31	100

Elaboración propia con datos oficiales del plantel

Para conocer cómo abordan el proceso histórico de la construcción del Estado-nación mexicano durante el siglo XIX (correspondiente a las unidades IV y V del programa de Historia de México I) se aplicó un cuestionario a 20 profesores que imparten la materia en el plantel Vallejo del CCH, el cual contenía las siguientes preguntas (véase en la sección de anexos):

1. ¿Para desarrollar tus clases das seguimiento al programa institucional de la materia o un programa operativo?, si es un programa operativo, su elaboración ¿es colectiva o individual?
2. ¿Cuáles son los objetivos o aprendizajes que te propones lograr?
3. ¿Qué contenidos temáticos abordas sobre el tema mencionado? Enlístalos.
4. ¿Cuáles son las estrategias, técnicas o actividades didácticas que propones para abordar éste tema?, sólo menciónalas.
5. Enlista la bibliografía, hemerografía u otros materiales que utilizas para el desarrollo de este proceso. Señala cuales son lecturas obligatorias y cuáles las complementarias.

La aplicación del cuestionario consideró lo siguiente:

- El cuestionario fue anónimo y se aplicó a fines del tercer semestre; periodo en el que se está abordando en tema en el salón de clase.

- Sólo se aplicó a profesores que imparten la materia en el plantel Vallejo de CCH, porque los colegas son muy reticentes a contestar preguntas que puedan cuestionar su práctica docente, por lo que el cuestionario fue contestado por compañeros con los cuales se tiene una relación cordial. Sin generalizar, consideramos que esta situación es similar en los otros planteles.

- Las estimaciones se realizan basándonos en la lista de asignación de grupos del área histórico-social.

- No se consideraron los profesores de carrera que están disfrutando de año sabático o licencia, sus grupos son atendidos por profesores de asignatura de manera interina. Por lo que la correlación de grupos atendidos por profesores de carrera y asignatura puede variar aunque no de manera significativa.

- Se toman en cuenta los grupos de recursamiento. El número puede variar porque su apertura depende de la demanda de alumnos, sin embargo la cantidad de alumnos reprobados se mantiene en índices altos.

- Se registra el número de grupos y el tipo de profesor; los profesores de asignatura pueden atender hasta ocho grupos⁷⁴ (dependiendo de la categoría y de la oferta de grupos vacantes), los profesores de carrera desde uno hasta cinco, (dependiendo de la categoría y las posibles comisiones).

- En el cuestionario no se pregunta la licenciatura de los profesores, esa información se obtuvo a través de la secretaría encargada de la asignación de grupos.

- Se aplicó a 20 profesores; 11 de asignatura y 9 de carrera, de los cuales sólo 5 son historiadores. Sin embargo sólo se contabilizan 19, las respuestas de un profesor son confusas y no responden lo solicitado.

⁷⁴ Para tener una carga horaria completa, el profesor, debe atender 7 grupos (28 horas) u 8 grupos (32 horas). Los profesores que atiende 8 grupos, sólo reciben un pago de 30 horas/semana, por ser el límite máximo de horas pagadas.

Los resultados generados a partir de las respuestas al cuestionario fueron las siguientes:

- Sobre el programa de la materia. Once profesores (6 de asignatura y 5 de carrera) señalaron que seguían el programa institucional o indicativo⁷⁵, de los cuales sólo dos mencionaron que realizaban ligeras adecuaciones personales. Ocho profesores (4 de asignatura y 4 de carrera) señalaron que su práctica docente se apoya en un programa operativo, de los cuales 7 profesores retoman un trabajo colectivo, en tanto para un profesor el programa operativo es elaborado individualmente.
- Sobre los contenidos temáticos correspondientes al siglo XIX (unidades IV y V del programa de Historia de México I). Casi la mitad de los encuestados (9 profesores: 4 de asignatura y 5 de carrera) mencionaron desarrollar la temática a partir del análisis de los procesos históricos más importantes como: las condiciones generales del México independiente, la organización del Estado, las intervenciones extranjeras, la reforma liberal, la formación del Estado mexicano, el porfiriato, el contexto internacional y su vinculación con México. Uno de ellos señaló la importancia de abordar la vida cotidiana. La otra mitad (10 profesores: 6 de asignatura y 4 de carrera) señalaron desarrollar los contenidos a partir de los acontecimientos más significativos como: las leyes de reforma, las diferentes constituciones, la revolución de Ayutla, la guerra de reforma, el gobierno de Juárez, los diferentes planes, decretos, leyes.
- Sobre los objetivos o aprendizajes. Los profesores encuestados se proponen: encontrar, recuperar, conocer, comprender, identificar, describir y analizar los distintos acontecimientos y procesos históricos que explican este proceso.

⁷⁵ Un programa de estudios es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en un curso de las que se compone el plan de estudios. El programa institucional es el propuesto por el CCH, que marcan las líneas generales de la institución de acuerdo con sus necesidades y requerimientos. El programa operativo, es el que formula el profesor o un grupo de profesores, a partir de las líneas generales de la institución, para lograr los aprendizajes propuestos de una manera más concreta, acorde con el perfil disciplinario y didáctico-pedagógico del docente.

A pesar de que casi todos mencionaron como contenido importante las intervenciones extranjeras sólo cuatro profesores (dos de asignatura y dos de carrera) señalaron que: “los alumnos comprenderán, analizarán o identificarán el desarrollo de este proceso dentro del contexto internacional”. Sólo un profesor mencionó como aprendizaje que “el alumno recupere los aprendizajes del primer semestre (correspondientes a la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea) sobre el Estado nación en Europa”, para analizar el caso mexicano.

- Sobre las estrategias, técnicas o actividades didácticas. Fueron diversas y variadas: lecturas de textos, elaboración de mapas conceptuales y geográficos, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, análisis de imágenes y videos, entrevistas de radio, participación oral de los alumnos, exposición breve de los profesores y alumnos, elaboración de portafolio (un profesor), definición de conceptos (dos profesores), elaboración de carteles (un profesor), examen escrito (sólo dos profesores). Un profesor menciona que es necesaria la investigación de los alumnos como estrategia de aprendizaje, aunque no explica cómo. La constante en todas las respuestas fue la lectura de texto en diferentes modalidades: pequeños fragmentos, de textos de la época, de novelas, en pareja.

- Sobre la bibliografía. La mayoría de los profesores; 12 (cuatro de carrera y 8 de asignatura), utilizan algunos de los siguientes libros de texto: Miguel Ángel Gallo, *Historia de México* (siete profesores); Gloria Delgado de Cantú, *Historia de México* (seis profesores); Juan Brom, *Esbozo de Historia de México* (tres profesores); Josefina Vázquez, *et al*, *Historia de México* (tres profesores). Algunos se apoyan una selección de textos considerados “clásicos” en la enseñanza de la Historia en el Colegio: Agustín Cué Cánovas, *Historia social y económica de México* (cinco profesores); El Colegio de México, *Historia General de México* (cinco profesores) y *Nueva Historia Mínima de México* (cuatro profesores); Editorial Salvat, *Enciclopedia de México* (dos profesores).

Cuatro profesores mencionaron la lectura de documentos, proyectos y planes (políticos) de la época. Uno de ellos se apoya en el texto de Álvaro Matute, *México en el Siglo XIX, selección de textos y documentos de la época*. Un profesor (de carrera) mencionó que realiza, junto con los alumnos una selección de textos. Dos profesores señalaron la incorporación de material elaborado por profesores los Seminarios Institucionales del Colegio; uno se apoya en el texto *De oasisamérica a la república Restaurada*, otro en un Paquete didáctico elaborado por el Seminario donde él participa.

Otros materiales utilizado por un profesor:

- ✓ Lucas Alamán, *Historia de México*.
- ✓ Gilberto Argüello, *Medio siglo de vida independiente* (selección).
- ✓ Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo*.
- ✓ Ismael Colmenares, et al., *Del árbol de la noche triste al Cerro de las Campanas* (complementaria).
- ✓ Enrique Semo, *Historia de México, México un pueblo en su Historia* (selección).
- ✓ F. X. Guerra, y John Tutino, *La invención de la Nación* (fragmentos).
- ✓ Charles Hale, *El liberalismo mexicano en la época de Mora* (fragmentos).
- ✓ Friedrich Katz, *La historia de América Latina* (selección).
- ✓ Miguel León Portilla, *Historia de México*.
- ✓ Luis Medina Peña, *La formación del Estado mexicano*.
- ✓ Elías Peralta, *El discurso de la legitimidad política en el siglo XIX* (Fragmentos).
- ✓ Antonio Ramos Arizpe, *La güera Rodríguez*.
- ✓ John Kennet Turner, *México Bárbaro*.

De las respuestas dadas por los compañeros docentes se desprenden las siguientes conclusiones:

- No existen grandes diferencias (como se cree) entre la práctica docente de los profesores de carrera y los de asignatura.

- La mayoría de los profesores sigue el programa institucional. A los alumnos les piden imprimir el programa de la página del Colegio y pegarlo en su cuaderno.
- Solo 2 de 20 profesores, utiliza material producido por los Seminarios Institucionales del Colegio.
- Los profesores reconocen la importancia de la lectura para la comprensión histórica, sin menospreciar otros recursos didácticos novedosos y dinámicos, como el análisis de imágenes, videos, películas, documentales, elaboración de mapas (conceptuales, históricos, mentales), líneas de tiempo, cronologías, entre otras.
- Prevalece en la enseñanza de la Historia de México, la utilización del libro de texto.

Sobre las ventajas del libro de texto podemos señalar:

- 1) La información está elaborada para un público específico, en este caso, para los adolescentes del bachillerato universitario.
- 2) Presentan una visión general de la Historia de México.
- 3) Incorporan actividades de aprendizaje.
- 4) La mayoría de los textos presentan pistas discursivas que facilitan la lectura, además de otros facilitadores didácticos como tablas, figuras, fotografías, mapas geo-históricos, entre otros.
- 5) Contienen recomendaciones bibliográficas para ampliar la información, la mayoría de la cual se encuentra en la biblioteca del plantel.

Las desventajas:

- 1) El texto se vuelve monótono y aburrido; por presentar un formato homogéneo.
- 2) La información vertida representa una sola postura ideológica, teórica y metodológica.
- 3) La mayoría de las actividades de aprendizaje son por demás elementales, no hay una profundización del acontecimiento histórico.

- 4) El exceso de facilitadores textuales fomentan la pereza mental de los alumnos, los cuales sólo transcriben la información sin la menor atención ni interés.
- 5) Puede inhibir la imaginación y creatividad de los alumno, porque no contempla (ni tiene por qué hacerlo) las características específicas del grupo, del lugar, del momento.
- 6) Se puede caer fácilmente en una situación del menor esfuerzo, donde el profesor revisa que las actividades propuestas en el texto sean realizadas, sin fomentar la discusión y la reflexión.
- 7) La realización de actividades, ni implica la comprensión de la información ni el logro de los aprendizajes propuestos.
- 8) Está práctica es contradictoria a los principios pedagógicos del Colegio y al modelo educativo.

Sin negar que desde la implementación del PEA hasta este momento, en el Colegio se han dado importantes avances en la enseñanza de la Historia, todavía falta mucho camino por recorrer, particularmente en la enseñanza de un proceso histórico complejo y relevante como lo es “la construcción del estado nación mexicano en el siglo XIX”.

Materiales didácticos elaborados por los Seminarios institucionales del Colegio

Los materiales elaborados por los profesores del Colegio son muchos y diversos, la mayoría de ellos son producidos en Seminarios Institucionales (SI) cuyo objetivo es responder a una problemática específica de los programas de las diferentes asignaturas.

A partir de la actualización de los Planes y Programas de Estudio, los diferentes Seminarios han trabajado, principalmente, en la elaboración de Programas Operativos, en la selección y adecuación de los contenidos temáticos, en la instrumentación de un tema o unidad didáctica y en la elaboración de diferentes estrategias de aprendizaje que incidan en una mejor y mayor comprensión de los alumnos.

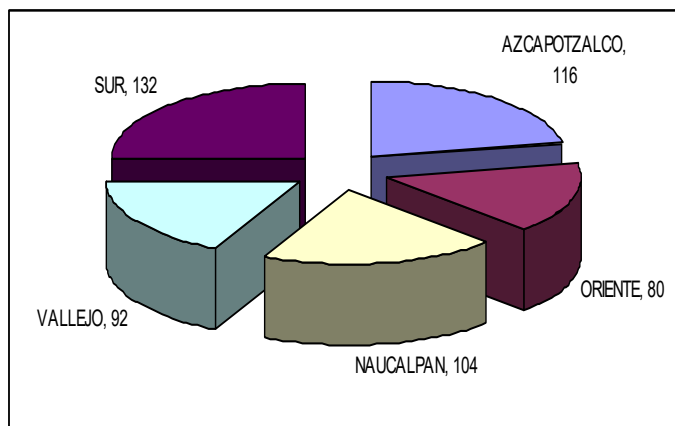
Para la presente investigación, se llevó a cabo la revisión de los materiales del área de Historia de los cinco planteles, producidos por los SI (por contar con un dictamen institucional, en dos modalidades; el material impreso, los informes – con su respectivo producto- en el Centro de Documentación del CCH⁷⁶. Los materiales revisados

Con las siguientes consideraciones:

- El número de trabajos presentados es superior al número de materiales existentes porque cada uno de los integrantes de los Seminarios Institucionales presenta un informe individual, lo que implica que el mismo trabajo esté registrado más de una vez.
- Algunos grupos de trabajo son multidisciplinarios conformados por disciplinas de la misma área de conocimiento o de diferentes áreas y/o interplanteles.
- Otros más, son trabajos que responden a diferentes necesidades institucionales como: apoyo al trabajo de la biblioteca, programa jóvenes a la investigación, programa de tutorías, formación de profesores, asesorías, atención al fracaso escolar, reporte de evaluación, elaboración de reseñas, etc. Algunos de los cuales pueden estar basados en el programa de Historia de México, pero no fueron incorporados como tal porque el objetivo es diferente al interés de la presente investigación.

⁷⁶ El objetivo del Centro de Documentación es recibir, ordenar, clasificar y poner a disposición del público el trabajo realizado por los profesores del Colegio. Este Centro es de reciente creación por lo que todavía presenta algunas deficiencias en el servicio, pero ninguna que no se haya podido resolver.

Una de las primeras conclusiones a las que se llegó fue la cantidad de trabajos presentados por los profesores; solamente para el Área Histórico-Social, de 1994 a 2004 se tiene registrados 524, distribuidos por planteles de la siguiente manera: 132 del Sur, 116 de Azcapotzalco, 104 de Naucalpan, 92 de Vallejo y 80 de Oriente. Siendo el CCH Sur el que tiene mayor producción de trabajos.



Como lo podemos observar en la gráfica.

Con relación al trabajo producido para la asignatura de Historia de México la situación general se presenta en la siguiente tabla:

Relación de trabajos elaborados por los Seminarios Institucionales por plantel y por disciplina.

Plantel	Sur	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente
Historia de México*	8	9	5	9	4
Historia de México I	19	9	7	5	5
Siglo XIX**	3	5	7	0	1
Historia de México II	14	11	2	12	4
Historia de México con otra disciplina***	3	13	19	0	3
Otras disciplinas y otras Actividades****	85	69	64	67	63
Total	132	116	104	93	80

Elaboración propia con datos oficiales

* Corresponde principalmente a la elaboración de Programas operativos, informes de actividades, revisión de bibliografía, etc.

** En este apartado está considerado el proceso histórico “la construcción del Estado-Nación mexicano en el siglo XIX”

*** La mayor parte de este material ha sido elaborado tanto para Historia de México como para Historia Universal.

**** Corresponde a las materias impartidas en el quinto y sexto semestre, así como a Historia Universal impartida en el primero y segundo semestres (10 materias en total). También incluye otros proyectos como: Jóvenes a la Investigación, asesorías, formación de profesores, reporte de evaluación, reseñas, etc.

Éstos datos reflejan que si bien, existe un número importante de materiales elaborados por los Seminarios Institucionales, éstos no son necesariamente materiales didácticos que puedan ser utilizados en el salón de clase, porque muchos de ellos corresponden a reportes, reseñas, seguimiento, tutorías, análisis bibliográfico, formación de profesores, entre otras.

Otro señalamiento importante es que, comparado con el total, sólo una pequeña proporción del material corresponde a la asignatura de Historia de México y, una mínima parte, al tema objeto de estudio de la presente investigación, reflejado particularmente en el plantel Vallejo, donde no se tiene registrado ningún trabajo que aborde este periodo histórico.

El material para Historia de México I y II consiste, principalmente, en la elaboración de paquetes didácticos que desarrollan un contenido o una unidad temática, a algunas propuestas de desarrollo de estrategias didácticas en general y a la elaboración de programas operativos.

Los materiales elaborados para desarrollar los contenidos temáticos del siglo XIX son:

Del Plantel Sur

- El segundo Imperio (ensayo).
- Movimientos sociales en la república restaurada (ensayo).
- Paquete didáctico para la asignatura de Historia de México I. Unidad 5: reforma y consolidación del porfiriato (1854-1900), 2003.

Del Plantel Naucalpan

- La independencia.

Del Plantel Azcapotzalco

- Cultura y Sociedad en la formación del Estado-Nacional, 1821-1876.
- Pacto social del liberalismo (ensayo)
- De las Reformas Borbónicas a la Independencia (ensayo).
- El porfiriato (ensayo)
- Estrategias de enseñanza: Quinta Unidad de Historia de México I

Del Plantel Oriente

- Paquete didáctico. Quinta Unidad de Historia de México I

Del total de material que aborda alguna problemática del proceso histórico del siglo XIX, son particularmente importantes dos trabajos. El primero es el libro de texto para el curso de Historia de México realizado por los profesores del Plantel Azcapotzalco titulado *México su proceso histórico. De Oasisamérica a la República restaurada*, vols I y II, 2000, del cual se presentó una nueva edición corregida en 2006. El segundo es un Material interactivo en CD, realizado por los profesores Humberto Domínguez (Azcapotzalco) y Rafael Carrillo (Sur)

Como conclusión podemos decir que los trabajos específicos sobre este periodo histórico son mínimos comparados con el total de trabajos producidos por los docentes del Colegio, situación que puede ser atribuida a que no hemos podido consolidar un trabajo que atienda la complejidad y riqueza que representan este periodo histórico.

Lo expuesto en la segunda parte de esta investigación refleja la necesidad de formular una propuesta didáctica que aborde, desde una visión de proceso y totalidad, los acontecimientos del siglo XIX en México, creemos que esto se puede lograr tomando como eje principal el proceso de formación del Estado-nación mexicano, a partir del enfoque didáctico del constructivismo. Explicado en los siguientes capítulos de este trabajo.

Capítulo 3

El Constructivismo y la construcción del conocimiento

¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.

Paulo Freire

En el ejercicio de la docencia es fundamental tener claridad sobre los principios y fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan nuestra práctica docente, para clarificar los objetivos que perseguimos en el ejercicio cotidiano acordes con el modelo del Colegio y con nuestra formación disciplinaria.

Situación nada fácil de dilucidar frente a la “invasión” vertiginosa de información, que puede conducirnos a adoptar una de dos posturas: 1) a trabajar a marchas forzadas tratando de retomar algo de todo lo que se publica y difunde, lo que implica incorporar conocimientos parciales, deformados, sin sustento y desvinculados de nuestra realidad concreta, o, 2) cerrar los ojos y no hacer caso de las nuevas investigaciones, publicaciones, conocimientos, con la consecuencia de encerrarnos en una docencia con poco o nulo significado para los alumnos.

Cualquiera de ellas es igualmente negativa y se corre el riesgo de aburrir y, o predisponer a los alumnos (en ocasiones para siempre) hacia la disciplina histórica, y de transformar una actividad dinámica y vital en un lastre que nos pese día a día.

Situación que nos obliga a detenernos en el camino y reflexionar; ¿cuál es el objetivo de mi práctica docente?, ¿qué quiero potencializar en los alumnos?, ¿cómo se puede potencializar en los alumnos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes?, ¿con qué mecanismos, estrategias, técnicas, dinámicas lo pueden hacer?, ¿cómo puede ser significativo el conocimiento histórico?

Para dar respuesta a estas preguntas es necesario, primero, conocer cómo se genera el conocimiento en el ser humano. Aspectos que se analizan, en la primera parte de este capítulo, a partir de los postulados epistemológicos y ontológicos del constructivismo, para lo cual se hace referencia a las investigaciones de Jean Piaget, Lev Vygotsky y la teoría del procesamiento humano de información.

En un segundo apartado se analiza la posición pedagógica del constructivismo, a partir de la explicación de la concepción de tres de los elementos didácticos más importantes: la concepción de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, y del papel del docente y del estudiante.

La tercera y última parte de este capítulo versa sobre las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza; su importancia e implementación. Se explica grosso modo, la estrategia didáctica de investigación mediante trabajo colaborativo como una forma idónea para el logro de los aprendizajes de La disciplina histórica.

3.1 La construcción del conocimiento

El constructivismo es una postura epistemológica⁷⁷ que explica cómo se origina y modifica el conocimiento en el sujeto. Siguiendo la propuesta de Juan Delval⁷⁸, el constructivismo parte de los siguientes supuestos.

- El ser humano es un sujeto cognoscente (ser pensante), construye el conocimiento en su interior y sólo por sí mismo, esta construcción da origen a su organización psicológica.
- El sujeto cognoscente construye (conoce) la realidad a través de los instrumentos que posee.
- El conocimiento es un producto de la vida social, por lo tanto, el desarrollo de los instrumentos de conocimiento no puede realizarse sin los otros; los otros pueden facilitar la construcción que cada sujeto tiene que realizar por sí mismo.
- Existe una diferencia entre la construcción que el sujeto realiza del conocimiento (en su interior) de las condiciones que hacen posible, facilitan o dificultan esa construcción, esto es de los factores externos del sujeto.

Como tal puede ser aplicable en diferentes ámbitos como la psicología, la pedagogía, las teorías de la educación, la didáctica. Y en diferentes niveles de incidencia según se aplique a: la investigación educativa, la orientación de políticas educativas, la elaboración de planes y programas, la práctica docente en el aula, la construcción del conocimiento cotidiano, escolar y científico. Por ello se habla de que existen diferentes concepciones constructivistas: psicológica, pedagógica, social. Situación que suele prestarse a confusiones cuando no tenemos claridad sobre sus principios y postulados.

⁷⁷ La raíz del término epistemología, proviene del griego *episteme* “conocimiento” y *logos* “teoría”, o sea teoría del conocimiento.

⁷⁸ Delval, Juan. “Tesis sobre el constructivismo”, en Rodrigo, María José y José Arnay (compiladores). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Barcelona, 1997.

El constructivismo explica el origen y desarrollo del conocimiento de un sujeto universal, explica generalidades. La posición constructivista en psicología, en cambio, considera las diferencias individuales de la construcción del conocimiento. “Una posición constructivista puede apoyarse en una teoría psicológica que explique cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual”⁷⁹

Cómo se genera el conocimiento

Una de las principales aportaciones sobre cómo la generación del conocimientos, provino del suizo Jean William Fritz Piaget (agosto 1896 - septiembre 1980), quién a partir de la pregunta ¿cómo es que se desarrolla la inteligencia en los niños? realizó el primer estudio importante sobre el desarrollo cognitivo, explicando lo que sucede en la mente de los niños para generar el conocimiento.

Apoyado en rigurosas investigaciones y a un equipo de colaboradores entre los que destaca Bärbel Inherder (1913-1997)⁸⁰, Piaget llegó a la conclusión de que el conocimiento no es innato o a *priori*, sino que el individuo lo construye a partir de nuevas experiencias (sujeto activo) cuando interactúa con los objetos físicos y sociales, esto es, existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Juan Deval, señala que el constructivismo presupone que el conocimiento se origina por la resistencia a la realidad que el sujeto encuentra en sus acciones, el sujeto nace con ciertas características biológicas que determinan y limitan sus posibilidades de interacción con la realidad, por lo tanto, “el origen del conocimiento está en las capacidades con que el ser humano viene al mundo llamadas reflejos”⁸¹. El reflejo tiene las características de los esquemas, pero, mientras los reflejos son innatos, los esquemas son adquiridos.

⁷⁹ *Ibid.* p. 17.

⁸⁰ Piaget e Inherder, formaron un equipo de trabajo destacado del cual surgió las principales aportaciones a la psicología experimental y, a esclarecer el desarrollo cognitivo del niño y del adolescente, entre sus obras destacan: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1955), *La génesis de las estructuras lógicas elementales* (1959), *La psicología del niño* (1966), *La imagen mental en el niño* (1966), *Memoria e inteligencia* (1968). Para conocer un poco del trabajo del B. Inherder pueden consultar <http://www.byd.com.ar/inhelder.pdf>.

⁸¹ Delval, *op.cit.* p. 19

Los esquemas se encuentran internamente en el sujeto y es lo que hace posible establecer representaciones de la realidad –conocer la realidad-, mediante *construcciones* propias a través de la acción del sujeto. Dicho conocimiento se realiza, aunque no exclusivamente, a partir de conocimientos anteriores – *conocimientos previos*-. El sujeto cognoscente tiene un *papel activo*; busca, provoca, interpreta la realidad.

Los *esquemas* son consideradas “sucesiones de acciones –materiales o mentales- susceptibles de aplicarse en situaciones semejantes relativamente nuevas”⁸², modificando, de material a mental, la realidad.

Los esquemas:

- Tienen una organización o estructura que se activa cada que se aplica el esquema.
- Tienen la capacidad de aplicarse a otras situaciones semejantes, es *transponible* de unas situaciones a otras.
- Tienden a automatizarse en diferentes grados, gracias a ello, muchas actividades se realizan de manera automática. Cuando sucede esto muchas veces el sujeto no es consciente de la aplicación del esquema.
- Sirven para actuar, para reconocer, para resolver problemas, para encontrar un orden en la realidad.
- Están en continua modificación para generar nuevos esquemas, el sujeto posee en su interior un número indefinido de esquemas.
- Los esquemas iniciales son globales e indiferenciados, con poca adaptación al objeto
- El repertorio de esquemas tiene una estructura jerárquica, los hay de carácter muy general hasta los muy específicos.

⁸² *Ibíd.* p. 20.

El conocimiento del sujeto sobre la realidad no es otra cosa que la aplicación consciente de un esquema en una situación material o mental determinada, porque conlleva una enorme cantidad de presupuestos sobre la realidad a la que se aplica. El conocimiento de la realidad acumulado en el sujeto se ordena en entidades de naturaleza diferente como: *esquemas*, *conceptos* y *representaciones*; las teorías son un tipo de representaciones, que explican la realidad de forma más compleja.

Los *conceptos*, instrumentos para organizar la realidad, se generan a partir de la aplicación de esquemas de manera regular en situaciones semejantes, estableciendo un orden en ella o categoría. Los conceptos se originan en actividades prácticas o preconceptos y tiene distintos niveles de abstracción, por ejemplo, los conceptos que refieren cosas físicas, tangibles o materiales como árbol o gato, tienen un nivel de abstracción menor que las que hacen referencia a relaciones como nación, o a movimiento como migración. Los conceptos teóricos son considerados los de mayor abstracción.

El concepto surge de la necesidad de generalizar, agrupando cosas, situaciones o aspectos con cualidades comunes y se expresa mediante la percepción, las imágenes y el lenguaje. Siendo el lenguaje el de mayor importancia por ser el medio de comunicación por excelencia, muchas actividades mentales, como la utilización de conceptos abstractos, no serían posibles sin él. Aunque las relaciones entre concepto y lenguaje son complejas y variadas y no siempre tienen la misma referencia.

En resumen, el constructivismo señala que los esquemas se generan al interior del sujeto (de manera solitaria) a partir de situaciones concretas y se generalizan a otras semejantes. El conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad, manteniendo una postura interaccionista en la que la realidad y el sujeto se construyen mutuamente, o son simultáneos.

Cómo cambian los conocimientos

Piaget señala que el cambio cognitivo se da en *etapas de desarrollo*; cortes de tiempo en los cuales tiene lugar la génesis, desarrollo y consolidación de determinadas estructuras mentales, organizadas en *esquemas*; estructura de conocimiento que permiten organizar cierta información, al principio sencilla, después se va haciendo más compleja, los esquemas regulan las interacciones del sujeto con la realidad y a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada.

Menciona que todos los individuos, durante su desarrollo, pasan varias etapas, siguiendo el mismo orden aunque no necesariamente en los mismo años; las edades son relativas el desarrollo cognitivo depende de los factores de desarrollo, maduración, ejercicio y experiencia, trasmisión social y equilibrio.

Las etapas propuestas por Piaget son:

- *Etapasensoriomotora (de 0 a 2 años)*, en el bebé, se forman los primeros esquemas cognitivos, primero, a través de reflejos, después establece la intención; relación causa-efecto, y empieza la diferenciación del medio; crea el esquema de objeto permanente, puede imitar situaciones observadas, resuelve problemas sencillos, al final de esta etapa psicomotora, el niño pasa por una fase de indiferenciación/diferenciación, reconoce el “yo” del “no yo”. Preparándose para pasar a la siguiente etapa de desarrollo.
- *Preoperatoria (de 2 a 6 años)*, es una etapa de representación mental a través de los símbolos, el niño maneja, a través de la imitación, el juego simbólico, el dibujo, el lenguaje. El niño es egocéntrico, solo considera su punto de vista, tiene un pensamiento animista (da vida a los objetos), tiene un pensamiento mágico-fenomenista, está centrado en lo perceptual.
- *De operaciones concretas (6/12/13 años)*, Los niños son capaces de razonar con base en conceptos, y ante tareas que implican nociones de conservación (situación donde una dimensión física se conserva aunque aparentemente no sea así), razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas. Son capaces de clasificar,

seriar y entender las nociones de número. Su orientación ante los problemas es ante todo cuantitativa. Disminuye su egocentrismo y son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás. Su moral deja de ser heterónoma y comienza a construir una moral autónoma.

- De *operaciones formales* (adolescencia), el niño se desprende de lo real para pasar a lo posible por medio de un pensamiento hipotético-deductivo mucho más abstracto; puede vincular más de una proposición a la vez y su relación lógica, y, puede razonar proposiciones verbales sin referencia a situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). Su pensamiento es cualitativa y cuantitativamente diferente de los más pequeños. En esta etapa tiene lugar la génesis y consolidación de la estructura que caracteriza a este periodo: el grupo Inversa, Negativa, Recíproca, Correlativa (INRC) o grupo de reversibilidad.

En la etapa de las *operaciones formales* Piaget e Inhelder señalan que para pasar de una etapa de desarrollo a otra de un nivel superior, es necesario que el niño logre, la *organización* (permite al sujeto conservar, en sistemas coherentes los flujos de interacción con el mundo) y la *adaptación* (lograr un ajuste dinámico con el medio ambiente) de la información.

La adaptación supone, a su vez dos procesos indisolubles, la *asimilación* – (esquemas que el individuo posee del objeto), y la *acomodación* (interacciones con la nueva información). Con base en estos procesos podemos ver que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa (organizada en esquemas) y no una simple acumulación de datos.

El *equilibrio* entre la *acomodación* y la *asimilación* lleva a la *adaptación*, el cual se ve afectado por nuevas aproximaciones del sujeto al objeto o por nuevas problemáticas que el ambiente le plantee, cuando ocurre tal desajuste se produce un equilibrio (conflicto cognitivo) que origina en el sujeto movilizar sus instrumentos intelectuales para reestablecer un equilibrio superior.

Esta tendencia a buscar una nivelación superior es el motor del desarrollo cognitivo. En síntesis el desarrollo cognitivo es resultado de equilibrios progresivos cada uno más incluyente y flexible.

Los autores señalan que existen *tres tipos de conocimiento*: el *físico*, relacionado con los objetos; el *lógico-matemático*, es el que no existe *per se* de la realidad, la fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste la construye por abstracción reflexiva, y el último es el *conocimiento social*, que puede ser de dos tipos, el convencional: producto del consenso del grupo social, la fuente de conocimiento está en los otros y, el no convencional: se refiere a nociones o representaciones sociales que construido y apropiado por el sujeto (noción de rico-pobre, ganancia, noción de trabajo).

Estos tres tipos actúan entre sí, pero a pesar de que el pensamiento lógico-matemático juega un papel preponderante porque elabora las estructuras y esquemas cognitivos, el nuevo conocimiento no se podría incorporar o asimilar sin los conocimientos físicos y sociales.

Los trabajos de Piaget y su equipo de colaboradores, fueron la base para realizar estudios posteriores sobre la modificación del conocimiento. Como la teoría del procesamiento humano de información (PHI)⁸³ que describe y explica la naturaleza de las representaciones mentales (RM), partiendo de las preguntas ¿cómo las RM guían los actos del sujeto con el mundo? y ¿cómo se construyen o generan dichas RM en el sujeto que conoce?, establece una similitud entre el proceso cognitivo de la mente humana y la forma en cómo una computadora procesa los datos, señalando que la mente humana:

⁸³Teoría que señala el papel activo del sujeto, el cual crea representaciones y construcciones simbólicas que dan significado a su actuación. Esta teoría surge al desarrollarse nuevas disciplinas como la computación, es la base de la psicología cognitiva, propuesto partir de los trabajos de Ausubel, Brunner y Wittrock durante los años sesenta del siglo XX

Procesa la información de diferentes formas: codificándola, recodificándola o decodificándola; comparándola o combinándola con otra información; almacenándola en la memoria o recuperándola de la memoria; poniéndola o retirándola del foco atencional de la conciencia, etc. La información... es de diferentes tipos: declarativa (significado de las palabras, hechos) y procedural (como hacer las cosas), y se organiza en unidades de diferentes tamaños y niveles de complejidad o abstracción⁸⁴.

Por la teoría del PHI, ahora sabemos que el desarrollo cognitivo no es lineal ni homogéneo y, que un sujeto puede ser más *experto* en un dominio; cuando se tienen mayor experiencia, más familiaridad y más madurez, que en otro dominio, en el cual puede ser un *novato*. El experto aprende la lógica de un sistema y puede aplicarlo a otro sistema que se ubica en una situación similar, debe estar consciente de lo que está haciendo, tiene claridad, utiliza más conceptos y técnicas que le son familiares. El experto es capaz de solucionar problemas en diferentes formas, situaciones y contenido, también puede resolver diferentes problemas de diferentes niveles de complejidad.

Las diferencias en los conocimientos de los niños de la tercera infancia y los adolescentes y adultos, son más cuantitativos que cualitativos, ni los niños pequeños ni los mayores estarían completa y consistentemente en un único estadio de desarrollo: en dominios en que son expertos, rendirían por encima de su nivel de desarrollo. En los que sus conocimientos son escasos o nulos, rendirían por abajo. Siendo más adecuado hablar de tendencias evolutivas, que de estadios de desarrollo.

Lo anterior no significa que los niños de la primera o segunda infancia, desarrollen las mismas habilidades que los adolescentes o adultos, porque las diferencias en el conocimiento dependen, como ya se mencionó, de la madurez, la familiaridad, el contexto social y la práctica constante.

⁸⁴ Flavell, J. *Desarrollo cognitivo*, 2da ed. Madrid, Visor, 1993, p. 116.

Por lo que los adolescentes y los adultos estarían, en casi todos los dominios, mejor preparados para desarrollar un pensamiento metacognitivo que le permita desarrollar habilidades para enfrentarse, no solo a problemas escolares-académicos, sino a problemas de la vida, y resolverlos satisfactoriamente.

Otra aportación importante es la teoría sociocultural del psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), quién señala que el conocimiento tiene su origen, y se modifica, “en la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto, en un contexto histórico del que forma parte el sujeto y que lo determina”⁸⁵.

El sujeto en interacción con su contexto sociocultural, reconstruye su mundo sociocultural al mismo tiempo en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. De esta forma el individuo y sus procesos internos están determinados por su historia personal, su clase social, su contexto sociocultural. Por lo tanto el conocimiento es un producto de la interacción social, “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan”⁸⁶.

De acuerdo con esta teoría el proceso de desarrollo cognitivo individual *no es independiente* o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. El conocimiento y su modificación se realiza mediante tres elementos fundamentales: el sujeto, el objeto del conocimiento y los instrumentos socioculturales, los cuales están en constante interacción. La influencia del contexto cultural pasa a desempeñar un papel importante en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente la influencia sino que la reconstruye activamente. Así el contexto social, su influencia son determinantes en el desarrollo individual.

⁸⁵ Hernández Rojas, Gerardo. *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa, bases sociosicopedagógicas*. México, ILSE, 1999.

⁸⁶ Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España, Editorial Luis Vives, 1993, p. 24.

3.2 Constructivismo y Educación

En este terreno educativo, el *constructivismo* es considerado una postura teórica-metodológica que promueve, el desarrollo potencial cognitivo de los estudiantes, esto es, una teoría-praxis del aprendizaje.

Como lo explicamos anteriormente, el constructivismo se fundamenta en los principios de la teoría psicogenética de Piaget, la teoría del Procesamiento Humano de Información, la teoría sociocultural, entre otras. Las cuales nos explican cómo se genera el conocimiento al interior del ser humano y como experimenta el desarrollo cognitivo, en un contexto sociocultural determinado.

El *constructivismo* concibe el conocimiento como un proceso único y personal entre el sujeto y el objeto mediado por el contexto, a partir de experiencias o conocimientos previos. En la integración del conocimiento previo con el nuevo, logramos *aprendizajes significativos*. El estudiante, tanto en el aspecto cognoscitivo y social como en el afectivo, no es un mero repetidor sino que elabora una construcción propia de la realidad externa y de su conocimiento de manera constante.

A decir del español Mario Carretero⁸⁷, el conocimiento “no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea”⁸⁸

En términos generales, y a pesar de que entre los principales enfoques constructivistas también existen divergencias, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales⁸⁹:

⁸⁷ Mario Carretero es Doctor en psicología por la Universidad Complutense de Madrid, con estudios postdoctorales en Canadá y Estados Unidos, actualmente es investigador de la FLACSO en Argentina. Especialista en el estudio del desarrollo cognitivo y su relación con la educación, sus trabajos han contribuido a la aplicación del constructivismo en el sistema educativo mexicano.

⁸⁸ Mario Carretero. *¿Qué es el constructivismo?*, Zaragoza, 1993, p. 21

⁸⁹ Cesar Coll. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”. En Cesar Coll *et al.* *Desarrollo psicológico y educación*, II, Madrid, 1990, p.441-442

1. El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; es él quien construye (o reconstruye), los saberes de su grupo cultural.
2. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración; el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal el conocimiento escolar.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con los saberes colectivos culturalmente organizados; el profesor debe crear las condiciones óptimas y orientar y guiar para que los estudiantes desplieguen una actividad mental constructiva.

Para comprender cabalmente la postura constructivista en el terreno educativo, explicaremos brevemente los conceptos más importantes.

Concepción de la educación

El concepto educación, proviene del latín *educere* "guiar, conducir" o *educare* "formar, instruir". Históricamente, la educación se ha entendido como un proceso de introducción al conocimiento o saberes culturales. Educación es transmisión-apropiación de conocimientos, valores, costumbres, es un proceso de vinculación moral y conductual, y de socialización.

Larroyo explica que la educación es el proceso a través del cual el individuo adquiere la cultura de la sociedad en la que está inmerso, y se apropia de ella, así como del conocimiento científico, formas de lenguaje, costumbres morales, experiencias estéticas, destrezas técnicas y normas de vida; y se adapta al estilo de vida donde se desarrolla. Pero este proceso una vez que inicia, no termina jamás, pues la educación y el producto de ésta en las personas, se traduce en más educación, es un proceso infinito de mayor amplitud cada vez⁹⁰.

⁹⁰ Larroyo, Francisco. *La ciencia de la educación*, p. 35

Pero educación no es sinónimo de escuela. Para Margarita Pansza la educación consiste en una socialización metódica de la sociedad en su conjunto sobre los individuos, la cual puede considerarse como educación informal o espontánea. A diferencia de la educación formal o escolar, sobre la cual ejerce su acción la didáctica⁹¹.

Uno de los pedagogos más importantes es el brasileño Paulo Freire⁹², él asume la actividad académica (en las sociedades clasistas) como un medio para conseguir la libertad de los individuos. Señala que la educación en general, la escolar en particular, implica humanizar, concientizar y problematizar. *Humanizar* como la reflexión del hombre como ser histórico y social en su totalidad, del ser humano en el mundo y con el mundo, implica su reconocimiento como ser inacabado, incompleto, por lo tanto en constante cambio y transformación.

La *concientización*⁹³, es el proceso por el cual el hombre toma conciencia de sí mismo como ser social mediante la praxis, es una forma crítica y comprometida con el cambio. Es compromiso histórico, por lo tanto es también conciencia histórica. Para lograrlo, la educación debe ser *problematizadora*, lo que implica que el alumno indague, investigue, que sea un sujeto activo capaz de formular preguntas a partir de una realidad concreta, donde la teoría y la práctica se consideran componentes indisolubles de la práctica educativa.

Para el constructivismo, la educación debe favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno, incluido el desarrollo cognoscitivo, mediante la promoción de su autonomía moral e intelectual.

⁹¹ Pansza, Margarita. "Sociedad, Educación, Didáctica", en Pansza, Margarita, et al. *Fundamentos de la didáctica*. México Gernika, 2007, p. 23

⁹² Paulo Freire (1921-1997) Filósofo y pedagogo, trabajó incansablemente para elevar el nivel educativo de su país, formo parte del primer Consejo Estatal de Educación de Pernambuco y fue director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, impulso y trabajó en la Campaña Nacional de Alfabetización de Brasil consiguiendo la alfabetización de 300 trabajadores rurales en mes y medio. En 1964, debido al golpe militar salió de su país exiliándose en Chile donde prosiguió su labor educativa. Sus trabajos han transformar la misión y visión de la educación pública, principalmente en los países del cono sur de América.

⁹³ El concepto es atribuido a Freire, sin embargo el mismo señala (en múltiples conferencias dictadas) que él no lo invento, sino que fue una creación a partir de reflexiones colectivas. Pero fue a través de la práctica pedagógica y su acción política que el concepto se difundió en todo el mundo.

El objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simples repetidores, hombres creativos, inventivos y descubridores. Debe, también formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca” Desde este punto de vista, que no se contrapone a lo expuesto por Freire, la educación escolar cumple, al menos dos funciones primordiales; por un lado, es reproductora de los saberes científicos y valores culturales de la sociedad; por otro, en la medida que incide en el desarrollo cognitivo de los alumnos, es un agente de cambio de transformación con implicaciones sociales, económicas y políticas, donde al profesor le corresponde la responsabilidad de cumplir cabalmente con las finalidades educativas, esto sin negar la importancia de la institución escolar.

El proceso educativo implica la existencia de varios elementos: el profesor como un especialista, un grupo de estudiantes, la institución, los programas, los recursos.

Como toda educación formal supone una transformación de un contenido, por lo tanto educar, “significa desarrollo del potencial cognitivo en al menos dos vertientes: el intelectual y el ético; en otras palabras: lo cognitivo y lo axiológico; en los participantes del acto educativo: estudiante maestro”⁹⁴.

Para lograrlo en el ámbito escolar, es importante:

- Establecer taxonomías jerárquicas de contenidos curriculares en función de las capacidades operatorias de los alumnos, en el bachillerato, básicamente de operaciones formales.
- Establecer propuestas curriculares globales que consideren la intra e interdisciplinariedad.
- Privilegiar el desarrollo aprendizajes significativos
- Generar un ambiente de respeto, diálogo y solidaridad.

⁹⁴ Favela, Laura. *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico. una propuesta*. Tesis de Maestría en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006, p. 25.

Concepción de la enseñanza y del aprendizaje

Si bien en la realidad concreta no podemos disociar el aprendizaje de la enseñanza, por ser las dos partes fundamentales del proceso educativo en una estrecha relación dialéctica, desde el punto de vista constructivista, es necesario, para el ejercicio docente, diferenciar cada una en su particular ámbito de acción.

En el terreno educativo, podemos señalar que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, de la instrucción y de la experiencia. De acuerdo con Piaget, el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante en un proceso constructivo interno, por lo que no basta la representación de una información a un individuo para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna.

El psicólogo estadounidense David Ausubel, distingue dos tipos y dos situaciones de aprendizaje escolar: 1) en torno al aprendizaje realizado por el alumno; se distinguen dos modalidades, que puede ser *repetitivo* (memorístico) y *significativo*, 2) respecto al tipo de estrategia de aprendizaje, se distingue entre aprendizaje por *recepción* (el alumno internaliza los datos acabados) o por *descubrimiento* (el contenido principal es descubierta por el estudiante).

La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas *situaciones de aprendizaje escolar*: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo. Siendo esta última, la postura del constructivismo⁹⁵.

Carretero señala que el aprendizaje [constructivista] debe ser una actividad *significativa*, dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el estudiante. El aprendizaje solo será posible si el estudiante utiliza el conocimiento nuevo y el que ya posee.⁹⁶

⁹⁵ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. p. 36

⁹⁶ Carretero, *op cit.* p 27.

Para lo cual son necesarias tres condiciones:

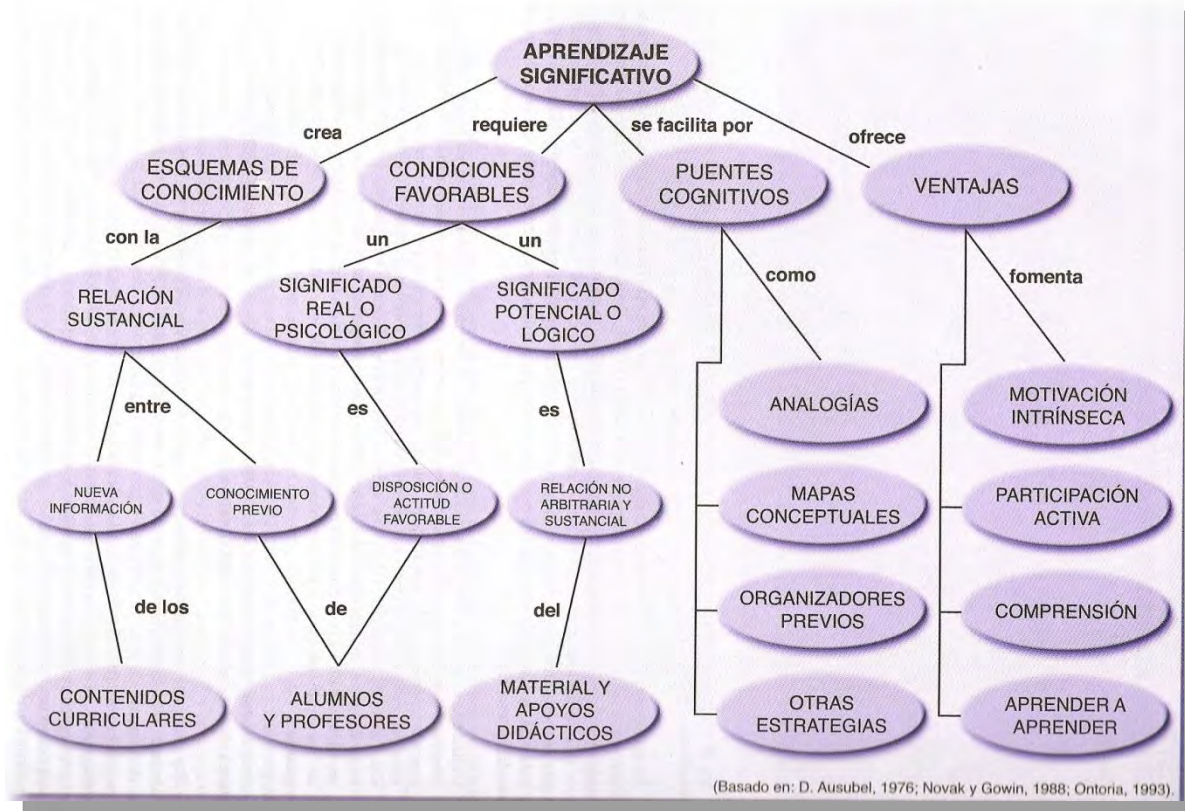
1. Que la información sea adquirida en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con los conocimientos previos).
2. Que el material a aprender (y la clase o lección) posea significatividad lógica o potencial (que el arreglo de la información no sea azaroso, ni falto de coherencia o significado).
3. Que exista disponibilidad e intención del estudiante para aprender.

Visto de esta manera, el aprendizaje es un proceso en espiral, “las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos, y profundos, y tiene que ser visto no solo en su dimensión individual sino fundamentalmente en lo social. Aprender es elaborar conocimiento, ya que este no está dado ni acabado”⁹⁷.

Esto implica que la educación debe propiciar en el estudiante el desarrollo de habilidades de aprendizaje basadas en la formación más que en la información, para que pueda conducirse de manera eficaz en cualquier situación y poder aplicar los conocimientos en situaciones de cualquier índole. La educación debe incidir en el aprender a aprender de los estudiantes.

Los elementos que interviene en el aprendizaje significativo, pueden observarse en el siguiente mapa conceptual.

⁹⁷ Margarita Pansza G. *et al. Op.cit.* p. 82.



Tomada de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. p 44.

De acuerdo con los teóricos del constructivismo, el aprendizaje significativo es la adquisición de la información de modo sustancial, su incorporación dentro de la estructura cognitiva no es arbitraria, este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido.

La enseñanza es considerada como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer el aprendizaje, es un proceso guiado por el profesor. La posición constructivista considera que la enseñanza, en el ámbito escolar, es un proceso de ayuda, (del docente a los estudiantes), que se va ajustando en función de los progresos de aprendizaje, con el fin último, de promover una mayor calidad y cantidad de aprendizajes significativos.

Para lo cual, el profesor debe prestar atención a las concepciones de los alumnos, tanto a las que poseen antes de que comience el proceso de aprendizaje como a las que se irán generando durante ese proceso.⁹⁸

La enseñanza, desde este punto de vista, consiste en propiciar situaciones instruccionales, donde la participación del maestro está determinada por la actividad manifiesta y reflexiva de los estudiantes. El docente no enseña, sino que propicia situaciones para que el alumno construya conocimientos o los descubra.

Sin ser determinante, podemos decir que la enseñanza corre a cargo del docente y el aprendizaje del estudiante, el aprendizaje, entendido como una construcción conjunta producto de la relación dialéctica profesor-estudiantes mediado por la institución educativa (a través del currículo) inmerso en una realidad social concreta. Esta construcción conjunta es única e irrepetible en cada aula, por lo que el profesor debe saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para mejorar la práctica docente.

Concepción del estudiante y del docente

El desarrollo de las teorías psicológicas y pedagógicas en las últimas décadas, han modificado el papel del estudiante y del docente. El estudiante, ahora es un sujeto activo que indaga, que investiga, que descubre, no sólo en las ciencias naturales sino también en las ciencias sociales y la historia. El docente, ya no trasmite conocimiento acabados y cerrados, sino que posibilita el aprendizaje al proporcionar a los alumnos, ya no la totalidad de la información y conocimientos existentes, sino herramientas, procedimientos, instrumentos que le permitan su apropiación.

⁹⁸ Carretero, *op.cit.* p. 57

Para el constructivismo, el estudiante es un “constructor activo” de sus conocimientos y reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta, pero no todos tienen los mismos esquemas, por lo tanto no tienen la misma facilidad para la comprensión de un nuevo conocimiento, “por ello es necesario que la organización y secuenciación de los contenidos tomen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos”⁹⁹.

El docente es un promotor de desarrollo y de autonomía en los alumnos, su papel fundamental consiste en promover aprendizajes significativos y la autonomía de los educandos en una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza en los alumnos, por lo tanto debe respetar los errores y estrategias de conocimiento de cada estudiante y no exigir la emisión simple de la respuesta correcta.

Para lograrlo, es deseable que el docente:

- Sea un profesional de su disciplina, lo que implica un amplio conocimiento de la asignatura en que se desempeña, porque “nadie puede enseñar lo que no sabe”.
- Conozca los problemas y características del aprendizaje de los alumnos, particularmente de la etapa cognitiva en la que se encuentran sus alumnos.
- Conozca los principios básicos de la didáctica y pedagogía.
- Se identifique con fines educativos de la institución y tome como punto de partida los planes y programas de estudios.
- Sea sensible a las inquietudes e intereses de los alumnos
- Tome en cuenta los problemas socioculturales
- Poseer sólidos valores morales y éticos, porque, un profesor *enseña lo que sabe, pero muestra lo que es*.

⁹⁹ Carretero. *Op.cit.* p. 27

Considerando la idea de un alumno activo, el papel del maestro se centra en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren los fines educativos, para ello es necesario que “procure exposiciones de los contenidos, lecturas y experiencias de aprendizaje, que exista siempre un grado necesario de significatividad lógica (claridad, arreglo lógico de las ideas) y conocer y hacer uso de las estrategias instruccionales cognitivas (organizadores, resúmenes, mapas conceptuales, etc.)”¹⁰⁰

De acuerdo con Frida Díaz Barriga, un profesor constructivista¹⁰¹:

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, comparte experiencias y saberes en un proceso de construcción conjunta.
- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas.
- Toma consciencia y analiza sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos.
- Presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones de los alumnos.
- Respeto a los alumnos, sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.
- Establece una buena relación interpersonal con los alumnos basadas en los valores como: respeto, tolerancia, empatía, solidaridad.
- Es capaz de motivar a los alumnos y plantear los problemas como asuntos importantes y de interés para ellos.
- Plantea desafíos o retos a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.

¹⁰⁰ Frida Díaz Barriga, *op.cit.* p.125

¹⁰¹ *Ibid.* p. 9

3.3 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje

En la promoción de aprendizajes significativos, las estrategias cumplen una función elemental. El concepto estrategia proviene del latín *strategema*, y éste del griego *strategia*, de *strategos* que significa jefe, general. En el ámbito educativo, las estrategias son consideradas modos de actuar, planeados anticipadamente para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma consciente e intencional.

Las estrategias implica la forma de coordinar un conjunto de actividades, procedimientos y/o técnicas que conducen a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para acceder a la autonomía cognitiva, en cuanto a que el seguimiento de una estrategia, requiere de un esfuerzo cognitivo superior a la aplicación de un procedimiento.

Para una mejor comprensión, los especialistas hacen una diferencia entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Las cuales se detallan a continuación.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”¹⁰². De tal forma que con el tiempo, ayudas, explicaciones y ejercitaciones los alumnos, lleguen a aprenderla y utilizarlas como estrategias de aprendizaje

Díaz Barriga señala que en la elaboración de estrategias de enseñanza, el docente debe tener presente cinco aspectos esenciales¹⁰³:

1. Las características generales de los alumnos: nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.
2. El tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que se va a abordar.

¹⁰² *Ibid*, p 140.

¹⁰³ *Ibid*, p. 141

3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. La supervisión constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. La determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado por los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

De acuerdo al momento de uso y presentación, las estrategias de enseñanza, pueden ser: *preinstruccionales*, cuando se incluyen al inicio de la sesión o secuencia de enseñanza, preparan y alertan al estudiante con relación con qué y cómo se va aprender; *coinstruccionales* cuando se realizan durante la sesión o secuencia; permiten la organización, estructuración e interrelación de las ideas importantes; *posinstruccionales*, se realizan al término de la secuencia; su importancia radica en que sintetizan e integran el conocimiento.

En el cuadro se presentan algunas técnicas didácticas de enseñanza más representativas:

Técnicas de enseñanza	
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, enfatizan conceptos clave, principios y argumento central. Facilitan que el estudiante recuerde y comprenda la información relevante.
Organizadores previos	Información de tipo introductoria y contextual, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. Activan los conocimientos previos y crean un marco de referencia común.
Iconografía	Representación visual de objetos o situaciones: fotografía, dibujos, dramatización. Facilitan la codificación visual de la información.
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información: cuadros sinópticos, cuadros de doble y triple entrada. Hacen más accesible y familiar el contenido.
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido, abstracto, complejo). Sirven para comprender información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos.

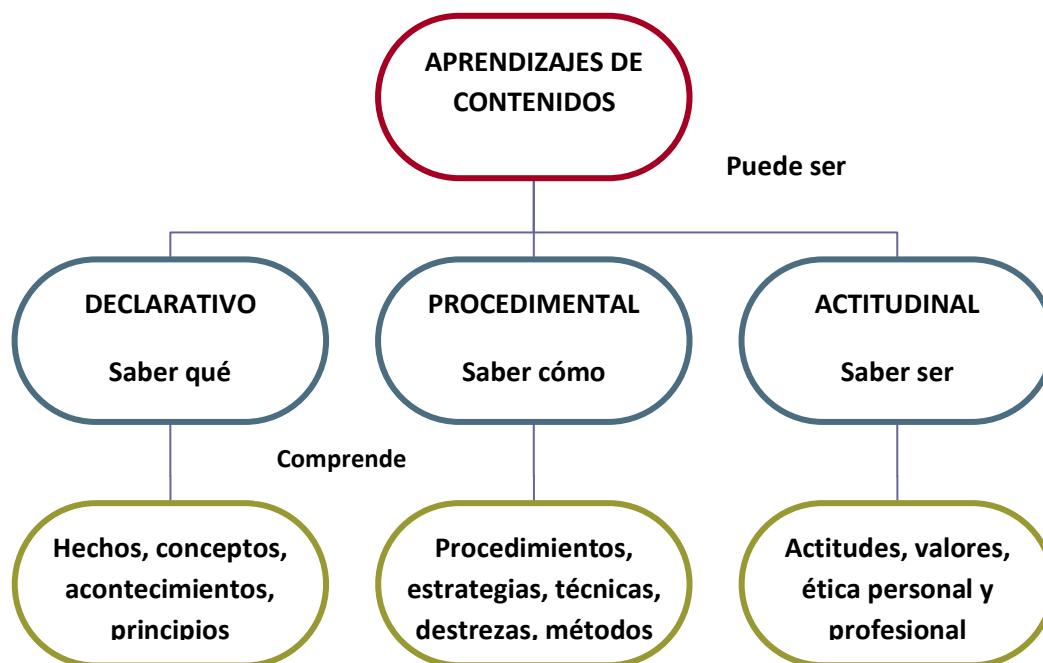
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en una situación de aprendizaje o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante. Permite la práctica y consolidación de lo aprendido, mejora la codificación de la información relevante, el estudiante se autoevalúa gradualmente.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender. Orienta y guía al alumno en su atención y aprendizaje, identifica la información principal.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimientos; indican conceptos, proposiciones, explicaciones. Permite la codificación visual y semántica de conceptos y preposiciones, contextualiza las relaciones entre los elementos.
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso. Facilitan la comprensión de las partes más importantes del discurso.

Elaborado con información de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. p 142 y 148.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, pueden ser entendidas como la adquisición de determinados conocimientos, competencias, habilidades, prácticas o aptitudes, de forma consciente e intencional por medio del estudio y la experiencia, brevemente podemos decir que es la forma consciente en como el estudiante elabora su conocimiento,

Pero ¿qué tipo de conocimiento deberá aprender el estudiante en el ámbito escolar?, en el constructivismo se trata de que el alumno aprenda un *saber que*, un *saber cómo* y un *saber ser*, mismo que se sintetizan en el siguiente mapa conceptual:



El *saber que*, se refiere al aprendizaje de hechos, acontecimientos, conceptos y principios, se denominan declarativos porque es un conocimiento que se dice, se declara, tradicionalmente es un saber que ha sido privilegiado en el ámbito escolar. Este tipo de conocimiento suele dividirse en: conocimiento factual y conocimiento conceptual.

El primero hace referencia a datos precisos, acontecimientos, hechos, aquí el alumno tiene que aprenderlos casi en forma literal, en la disciplina histórica, el conocimiento factual constituye la materia prima del conocimiento histórico, por lo que el estudiante debe memorizar, para conocer, datos, fechas, nombres, no de manera exhaustiva ni en forma indiscriminada, sino de manera consciente y significativa.

El conocimiento conceptual es más complejo, para lograrlo debe abstraer su esencia o identificar las características que lo definen y las reglas que lo componen, mediante un proceso de asimilación, para lo cual es imprescindible el uso de sus conocimientos previos. Este conocimiento se construye a partir del conocimiento factual.

Aprendizaje factual y conceptual		
	<i>Aprendizaje factual</i>	<i>Aprendizaje conceptual</i>
Consiste en	Memorización	Asimilación y relación con los conocimientos previos
Forma de adquisición	Todo o nada	Progresivo
Tipo de almacenaje	Repetición o repaso	Búsqueda del significado (elaboración y construcción personal)

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. p 53.

El *saber hacer* o conocimiento procedimental, se refiere a la ejecución de procedimientos o estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Es un conocimiento práctico basado en la realización de varias acciones y operaciones. “Los procedimientos pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada”¹⁰⁴

Para el aprendizaje de procedimientos el estudiante debe tener presente: la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar y la evolución temporal de las mismas. También debe considerar que su aprendizaje se realizará en diferentes etapas: la apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y sus condiciones, la ejecución del procedimiento, la automatización del procedimiento, el perfeccionamiento del procedimiento el cual puede ser aplicado en condiciones y situaciones diferentes (el alumno se convierte en un experto).

Finalmente, el *saber ser*, es el aprendizaje de las actitudes y de los valores. Este tipo de conocimiento, a diferencia de los dos anteriores, sigue un proceso más lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural. Aquí juega un papel importante la motivación escolar.

¹⁰⁴ *Ibid*, p. 54

Díaz Barriga propone algunas técnicas que han demostrado su eficacia para trabajar con los proceso actitudinales, como los juegos de roles, los sociodramas, las discusiones y técnicas de estudio activo, las exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo, e involucrar a los alumnos en la toma de decisiones.¹⁰⁵

La distinción entre las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza se sintetizan en el siguiente cuadro:

Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza
<p>Estrategias para aprender, recordar y usar la información.</p> <p>Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.</p> <p>La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas.)</p> <p>Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.</p>	<p>Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.</p> <p>El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.</p> <p>Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.</p> <p>Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.</p>

Con información de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México 2002

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 58

En términos generales, las estrategias, tanto de aprendizaje como de enseñanza, señaladas, también como **estrategias didácticas** son:

- procedimientos coherentes y ordenados,
- pueden incluir una o más técnicas, actividades o procedimientos específicas,
- persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos,
- son actividades flexibles por lo que se consideran más que los "hábitos de estudio",
- son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

En el siguiente esquema, se puede observar sus características, las orientaciones y los requerimientos para implementar una estrategia didáctica:



Cristófol A. Trepát¹⁰⁶ menciona que las estrategias como los procedimientos interactúan tanto en los procesos de aprendizajes como durante la ejecución práctica de una tarea. Las estrategias en la disciplina histórica tiene un alto nivel de abstracción, por lo que la asimilación de una estrategia de aprendizaje, implica un conocimiento cognitivo y heurístico, ejemplos de algunas de ellas son: la obtención de información a partir de fuentes, la comprensión de categorías temporales, la explicación multicausal, la indagación e investigación

La Historia como conocimiento abierto, incluyente y en construcción, es considerada por los especialistas como un conocimiento abstracto, por varios motivos: Primero, estudia el pasado, o mejor dicho lo que nos han dicho sobre el pasado, lo que implica que podamos encontrar más de una versión de un acontecimiento histórico. Segundo, el objeto de estudio de la historia es dual, es algo que está-no está al mismo tiempo, es un conocimiento que se construye y se significa en el presente a partir de los acontecimientos del pasado y de un alto grado de abstracción mental. Tercero, la estructuración y organización pueden ser consideradas desde una perspectiva subjetiva de allí las frases como: “la historia la hacen los vencedores”, “la historia justifica el grupo en el poder”. Cuarto, su estudio requiere de conocer y saber manejar diferentes conceptos y categorías consideradas estructuras superiores de pensamiento, como son la temporalidad y espacialidad, la periodización y la causalidad. Razones por las cuales es de vital importancia establecer estrategias adecuadas al desarrollo cognitivo de los alumnos, al ambiente escolar en el salón de clase, al programa institucional.

Algunas de las técnicas o actividades importantes para la comprensión histórica son:

¹⁰⁶ Trepát, *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, 1995, p.21

Examen diagnóstico

Un examen diagnóstico sirve para determinar el nivel de conocimientos que se posee, generalmente se aplica para ingresar a una institución educativa. Para los profesores de Historia el diagnóstico nos permite recuperar los conocimientos previos de los alumnos y conocer el nivel de conocimientos conceptuales y procedimentales de los estudiantes, a quienes les permite identificar los aciertos y errores, y reflexionar sobre su propio conocimiento.

Situaciones que deben ser considerados por el profesor al momento que elabora la planeación didáctica o plan de clase. El diagnóstico se puede aplicar al inicio de un tema, de una sesión, de una unidad o del curso.

Los componentes de un examen diagnóstico en Historia suelen variar de acuerdo al objetivo del profesor, pero en general considera lo siguiente: ordenamiento cronológico de acontecimientos, que va primero y que va después; ubicación de acontecimientos relevantes o no en una línea del tiempo; conversión de fechas dadas en años a siglos y viceversa; comprensión de lectura breve, identificación de los conceptos más importantes, descripción de una imagen, comprensión de lectura, redacción de un texto breve, entre otras muchas más.

Línea de tiempo

La línea del tiempo es una representación visual de los acontecimientos históricos en el tiempo, nos permite ordenar una secuencia de eventos sobre un tema, de tal forma que visualice con claridad la relación temporal entre ellos; es la forma idónea de representar la categoría de periodización.

La línea de tiempo utiliza datos en dos coordenadas, en el eje “x” y el “y”, por lo que permite organizar información relevante, comparar y analizar acontecimientos sobre un mismo tema en el mismo lugar o en lugares diferentes, en un periodo determinado, también permite relacionar acontecimientos en diferentes momentos históricos. Actividades importantes en la construcción del conocimiento histórico.

Procedimiento para elaborar una línea del tiempo

- Definir los acontecimientos históricos a representar.
- Definir el principio y el final de la línea del tiempo.
- Determinar la periodización a emplear (siglos, años, sexenios)
- Determinar la unidad de medida en la línea recta con la forma de periodización, por ejemplo: dos centímetros igual a un siglo.
- Trazar una línea recta, anotando el inicio y el final.
- Dividir la línea recta en segmentos iguales que representen la unidad de medida seleccionada.
- Escribir debajo o encima de la línea recta la unidad de medida (milenio, año, siglo).
- Señalar encima y/o debajo de las paralelas los hechos o acontecimientos relevantes a representar.
- Si la ubicación es de procesos históricos, estos deben ubicarse en recuadros o dentro de llaves donde se indique el inicio y fin del mismo.
- Escribir el título a la línea del tiempo.
- En caso de utilizar un friso cronológico se realiza siguiendo el mismo procedimiento, solo que se incorporan imágenes relativas al tema o acontecimiento histórico.

Para su elaboración los estudiantes deben: identificar unidades de medida del tiempo (siglo, década, año, mes, semana); comprender cómo se establecen las divisiones del tiempo (eras, periodos, épocas); utilizar convenciones temporales (ayer, hoy, mañana, antiguo, moderno, nuevo); comprender la sucesión como categoría temporal que permite ubicar acontecimientos en el orden cronológico en que se sucedieron (organizar y ordenar sucesos en el tiempo) y entender cómo las líneas de tiempo permiten visualizar con facilidad la duración de los procesos.

Mapa geohistórico¹⁰⁷

Los mapas son referentes visuales fácilmente reconocibles, por lo que son importantes para fijar los contenidos en la memoria, son una representación codificada en dos dimensiones de un espacio geográfico sobre la cual se representan acontecimientos y/o procesos históricos.

Su utilización es una ayuda imprescindible para la ubicación espacial, nos permite localizar y situar los hechos del pasado en el espacio físico donde ocurrieron, estableciendo las relaciones espaciales y temporales entre ellos. Con los mapas podemos visualizar los antecedentes y las consecuencias, los agentes y las voluntades, las estructuras y las circunstancias de los acontecimientos y fenómenos históricos. Los mapas históricos pueden representar la ubicación física de una cultura o la composición arquitectónica de una urbe, como ejemplo tenemos los mapas de la ciudad teotihuacana. O establecer relaciones entre un periodo y otros

Para una mejor lectura de los mapas geohistóricos debemos considerar los siguientes elementos:

- 1) Descripción del mapa en sí mismo: tipología gráfica, sistema de signos y leyendas.
- 2) Límites geográficos plasmados en el mapa: señalización de las divisiones y subdivisiones, localización espacio-temporal del mapa, mediante: nombres de ciudades, estados, fechas, símbolos de batallas, nexos que ponen en relación los signos, como trazadas, colores, símbolos, flechas.
- 3) La localización geográfica, temporal y temática: determinación del escenario y la datación de los acontecimientos representados, tipología temática (políticos, económicos, sociales, demográficos y culturales o mixta).
- 4) Análisis del tema central: establecer una jerarquización de las temáticas, principales y secundarias, que pueden leerse en el mapa.

¹⁰⁷ Monserrat Huguet Santos http://iris.cnice.mec.es/kairos/metodologia/mapas/mapas_01.html

- 5) Conclusiones o valoración de los hechos principales situándolos en el contexto general de la Historia y estableciendo paralelismos con otros escenarios coetáneos o del mismo en otras épocas significativas.

Procedimiento para interpretar un mapa geohistórico

- Observar detenidamente el mapa
- Identificar en el mapa: título, fecha, tipo (descriptivo, temático, de síntesis), técnica de ejecución: escala, sistema de proyección, rotulación, colores representación, cuadro de acotaciones.
- Interpretar – explicar los acontecimientos históricos que se reflejan en el mapa, si es posible compáralos con otras fuentes de información.
- Valorar la información obtenida

Iconografía

Las fotografías, los dibujos, las pinturas, son fuente historiográfica por lo que deben recibir un tratamiento como tal. Las imágenes son interpretadas no sólo por lo que ellas representan como objetos pictográficos, sino también como producto de conocimientos previos.

Para utilizar las imágenes debemos plantearnos lo siguiente:

- Que imágenes queremos presentar: calidad, cantidad, utilidad.
- Con que intenciones: describir, explicar, complementar, reforzar.
- Asociadas en que discurso.
- A quiénes van dirigidas: características de los estudiantes, como conocimientos previos, nivel de desarrollo cognitivo.

La iconografía es recomendable para comunicar ideas de concretas, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para representar procedimientos o instrucciones¹⁰⁸. En la disciplina histórica el análisis de las imágenes permite a los alumnos la comprensión de las categorías históricas de continuidad-cambio y diacronía-sincronía, como por ejemplo:

¹⁰⁸ Hartley 1985 en Frida Díaz Barriga, *op.cit.* p. 164

Si tomamos dos fotografías de un mismo lugar en diferentes momentos históricos, pensemos en el zócalo de la ciudad de México en 1848 y en 1910, podemos observar sin mayor problema los cambios y transformaciones, también los elementos que permanecen. Para establecer una estrategia de enseñanza podemos indicar a los estudiantes el siguiente procedimiento:

- Observar detenidamente las imágenes
- Ubicar la ficha técnica
- Contestar: ¿qué lugar es?, ¿lo has visitado?, ¿qué cambios observas?, ¿qué elementos permanecen?
- Describe
- Explica por qué los cambios y las permanencias
- Compara tus actividades con las de tus compañeros

Lectura de textos

Los textos también nos proporcionan información valiosa que permite alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes, para lo cual el docente debe tener muy claro los siguientes elementos:

- ✓ El tipo de aprendizaje que deseamos potencializar: identificar, describir, caracterizar.
- ✓ El tipo de lectura: texto narrativo, expositivo, novela histórica, documento histórico. Los textos históricos son principalmente narrativos, aunque también tenemos textos descriptivos y argumentativos.
- ✓ La forma en cómo se realiza: lectura dirigida, subrayar ideas principales, realizar mapa mental;
- ✓ El lugar y el tiempo didáctico para realizarlo: en el salón, en su casa, una clase.

Lo señalado refleja la importancia del conocimiento disciplinario y didáctico del profesor para implementar estrategias de aprendizaje precisas, claras y coherentes.

Los cuadros presentados a continuación, pueden ser una guía práctica para que los estudiantes organicen la información e identifique los elementos más importantes de un texto.

NARRACIÓN		
Introducción	Presentación del conjunto	Protagonistas: situación preparatoria; ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuál es el hecho central a narrar?, ¿cuál es el acontecimiento más amplio en el cual el hecho central se enmarca?, ¿hay premisas?, ¿cuáles?
Desarrollo	El hecho central - Inicio - Desenvolvimiento - Término	¿Cuál es? Hecho inicial: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? Hechos subsecuentes Hecho(s) final(es)
Conclusión	Comentarios adicionales y/o consecuencias del hecho central	
ARGUMENTACIÓN AFIRMATIVA (A FAVOR)		
Introducción	El problema La tesis o hipótesis	¿Cuál es?, ¿Qué solución se plantea?
Desarrollo argumentativo	Elementos de comprobación Hechos probatorios Opiniones, pareceres	¿Qué argumentos sostienen la tesis? Ejemplos, anécdotas Comentarios ¿de quién?
Conclusión	Refuerzo de la tesis	
ARGUMENTACIÓN NEGATIVA (EN CONTRA)		
Introducción	El problema Tesis por refutar	¿Cuál es?
Desarrollo argumentativo	Elementos probatorios Refutación de la tesis Hechos probatorios Opiniones, pareceres	¿Qué argumentos refutar de la tesis? ¿Cuál es la refutación? Ejemplos, anécdotas Comentarios ¿de quién?
Conclusión	Refuerzo de la refutación	
DESCRIPCIÓN DE PERSONAS		
Introducción	Quién es el personaje Qué tipo es en general	Ideas generales de la persona

Desarrollo	Aspecto físico Costumbres, comportamiento, carácter Intereses, actividades, gustos	Cabello, rasgos del rostro, cuerpo, manera de vestir, etc.
Conclusión	El carácter en síntesis	
DESCRIPCIÓN DE OBJETOS		
Introducción	Presentación Características generales	¿qué objeto es?, ¿cómo se presenta? Formas, dimensiones, uso (¿quién lo usa?, ¿cómo?, ¿cuándo?)
Desarrollo	Antecedentes Sus partes	Sus orígenes, su transformación en el tiempo ¿de qué partes se compone? Comentarios ¿de quién?
	Características de las partes	Funciones, formas, relaciones de cada parte con las demás
Conclusión	Consideraciones finales sobre el objeto	Características dominantes, emociones que suscitan, juicios que emite.

Elaborado con el material de la Dr. Luisa Quagl. Curso-taller "Estrategias de lecto-escritura"

Mapa conceptual

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimientos conceptuales, cuya estructura esta jerarquizada en diferentes niveles de generalidad conceptual. Los elementos que lo conforman son: conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

El concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos, situaciones. A cada una de estas clases le otorgamos un descriptor (gramaticalmente), le corresponden los sustantivos, adjetivos y pronombres) que expresa el concepto. Algunos conceptos son más generales o inclusivos que otros; por lo cual, pueden clasificarse básicamente en tres tipos: conceptos supra-ordinados (que incluyen o subordinan a otros), coordinados (que están al mismo nivel de inclusión de otros) y subordinados (que son incluidos o subordinados por otros).¹⁰⁹

¹⁰⁹ *Ibid*, p. 191

En términos gráficos, los conceptos se representan por elipses u óvalos llamadas o nodos, y los nexos o palabras de enlace se expresan mediante etiquetas adjuntas a las relaciones de jerarquía representadas por líneas o flechas.

El mapa conceptual:

- Permite al estudiante aprender conceptos y sus relaciones.
- Facilita al docente la exposición y explicación de los conceptos, sobre los cuales se puede profundizar.
- Permite la negociación de significados entre el docente y los estudiantes, los conceptos al ser construcciones abstractas, no tienen un significado unilateral ni lineal, por lo que el estudiante, guiado por el profesor, y de acuerdo a su capacidad cognitiva puede otorgarle un significado más o menos complejo.
- Puede ser una estrategia de evaluación: para explorar y evaluar conocimientos previos, determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados, establecer diferentes relaciones entre diferentes conocimientos, integrar el conocimiento que permita evaluar la calidad de los aprendizajes, entre otros.

Procedimientos para elaborar mapas conceptuales

- Identificar los principales conceptos involucrados en la temática.
- Clasificarlos por niveles de abstracción para establecer las relaciones de supra, co o subordinación existente entre los conceptos.
- Identificar el concepto nuclear, del que se desprenden los demás y destacarlo.
- Construir un primer mapa conceptual, organizando jerárquicamente la información.
- Reelaborar el mapa cuando menos una vez más, esto permite identificar nuevas relaciones entre los conceptos involucrados.
- Acompañar el mapa con una explicación oral o escrita

Capítulo 4

Propuesta de estrategia didáctica para la comprensión del proceso histórico “La construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”

En grado cada vez mayor, el Estado es aquello con lo cual los hombres tropiezan al enfrentarse a otros hombres. Por esto, porque son seres sociales, son también seres políticos, lo sepan o no. Nos está permitido no interesarnos en lo que hace el Estado; pero es imposible dejar de sentir su influencia.

Miliband

Introducción

En los capítulos anteriores abordamos la importancia y complejidad del estudio de la Historia, la organización curricular de su enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y la construcción del conocimiento desde la corriente psicopedagógica del constructivismo. Elementos fundamentales para integrar una propuesta didáctico-metodológica que permita el logro de los aprendizajes en los alumnos del proceso histórico la construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX.

El aprendizaje de la Historia, es complejo: primero, su objeto de estudio – suceso, hechos, acontecimientos- es el pasado, recreado por especialistas o historiadores (principalmente) que interpretan el pasado desde su particular punto de vista; intereses, aficiones, conocimiento. Los profesores de la disciplina histórica, re-interpretamos la interpretación que del pasado hicieron los especialistas, mediante esquemas cognitivos propios y con la consabida carga subjetiva que ello representa. Los estudiantes de Historia entonces, vuelven a interpretar, mediados por el profesor, los acontecimientos históricos, a partir de sus esquemas cognitivos. Segundo, el conocimiento histórico se construye con evidencias del pasado, para resolver problemas del presente, lo que implica un alto grado de abstracción mental; a partir del conocimiento factual se construyen operaciones mentales superiores como el análisis y la reflexión. Finalmente, el conocimiento histórico permite a los estudiantes reconocerse como parte integrante de una sociedad concreta, y cobrar conciencia sobre el alcance de sus acciones en el desarrollo de esa sociedad.

Para enfrentar esa complejidad y lograr en los estudiantes la comprensión histórica que le permita reconocer la importancia de su estudio y reconocerse como ser histórico, es importante que los profesionales de la enseñanza de la Historia, implementemos estrategias de enseñanza y aprendizaje que generen cambios cognitivos en los estudiantes.

Desde el punto de vista constructivista, la planeación y aplicación coherente y sistemática de estrategias permite lograr aprendizajes significativos en los alumnos, particularmente de los aprendizajes de mayor nivel de complejidad, como es el proceso histórico que desarrollaremos en este capítulo. Para ello se propone una estrategia didáctica a partir de la investigación mediante un trabajo colaborativo, que permita al estudiante conocer, comprender, analizar y explicar, los acontecimientos históricos que incidieron en la construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX, mediante diferentes actividades y procedimientos didácticos.

El capítulo divide en dos apartados. En el primero, se expone la fundamentación de propuesta y la carta descriptiva de la unidad didáctica; la planeación de la unidad, integra de manera coherente el propósito general de la unidad, los aprendizajes, los contenidos temáticos, las actividades y recursos didácticos, sustentada en la estrategia didáctica del trabajo colaborativo, mediante la investigación, exposición y evaluación del el proceso histórico de construcción del Estado nación mexicano en el siglo XIX. En el segundo apartado, se detallan las actividades, procedimientos y recursos didácticos, por sesión, para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La propuesta es flexible, abierta e incluyente, como toda planeación es perfectible, a partir de las características, intereses e inquietudes de los estudiantes, de los intereses y habilidades del profesor, de las condiciones institucionales y materiales. Se formula a partir de: la experiencia docente realizada en el CCH y compartida en Seminario Institucional de Historia de México del plantel Vallejo; la formación disciplinaria, didáctica y pedagógica proporcionada por la MADEMS, así como por los conocimientos compartidos con los profesores y compañeros de la Maestría.

4.1 Planeación de una unidad didáctica para desarrollar el proceso histórico “La construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”

Fundamentación

El programa de Historia de México del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se organiza en unidades temáticas que corresponden a los procesos más importantes de nuestra historia. La unidad didáctica es la planeación educativa que integra los elementos de currículo mediante una secuencia de contenido y actividades didácticas coherentes, a partir de los recursos didácticos y materiales disponibles, para lograr los aprendizajes propuestos por la institución.

La asignatura de Historia de México se imparte en el tercero y cuarto semestres del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como asignaturas obligatorias, en sesiones de dos horas dos veces a la semana. El propósito de la materia:

Es el conocimiento del origen y desarrollo de México, enmarcado dentro del nacimiento y transformación del capitalismo, y abarca desde 2500 a.C. hasta el 2000 de nuestra era. La materia se imparte en dos cursos: Historia de México I, que tiene una temporalidad acotada de 2500 a.C. hasta 1900 d.C., e Historia de México II, que va de 1900 hasta nuestros días”¹¹⁰.

Retomando el programa institucional, elaboramos un programa operativo, los ajustes se observan en la siguiente tabla

:

¹¹⁰ Programa de Historia de México I y II, UNAM, CCH, 2003, p. 3. Puede consultarse en la página electrónica del Colegio: www.dgcch.unam.mx.

PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO I

Unidad	Programa Institucional	Programa Operativo
I	Introducción metodológica	Las culturas originarias de México (2500 a.n.e a 1251)*
II	México prehispánico 2500 a.n.e a 1251	El virreinato colonial durante la dinastía de los Habsburgo (1521-1760)
III	Conquista y colonia 1521-1810	La Revolución de Independencia, causas y desarrollo (1760-1821)
IV	Independencia y origen del Estado-nación mexicano 1810-1854	La construcción del Estado-nación mexicano (1821-1900)
V	Reforma y consolidación del porfiriato 1854-1900	

* En la primera unidad, se incorporan, como primer aprendizaje, los elementos más importantes de la introducción metodológica.

Cada unidad didáctica, se integra con: título, propósito, tiempo didáctico, aprendizajes, temática, estrategia, conceptos y fuentes de consulta.

La planeación didáctica aquí presentada, en una carta descriptiva, corresponde a la cuarta unidad del Programa Operativo, titulada “La construcción del estado-nación mexicano (1821-1900)”. El propósito que se pretende lograr al finalizar la unidad “establece una relación coherente entre el *qué*, el *cómo* y el *para* qué de la Unidad”¹¹¹.

El tiempo didáctico se desarrolla en ocho sesiones de trabajo de dos horas cada una, haciendo un total de dieciséis horas para desarrollar la unidad. Los aprendizajes, entendidos como la capacidad de identificar, señalar, describir, explicar y analizar en forma reflexiva los acontecimientos y procesos históricos-sociales, son la parte sustancial para lograr el propósito de la unidad.

¹¹¹ *Ibid*, p 5

La temática o contenidos conceptuales, son los hechos y acontecimientos que requerimos para poder explicar un fenómeno o proceso histórico, esto es el conocimiento fáctico. Para el logro de los aprendizajes se proponen diversas actividades, procedimientos, materiales y recursos didácticos, que propicien en los estudiantes, la aprehensión de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar una breve investigación en trabajo colaborativo, exponer sus resultados en el grupo e integrar información, como síntesis del proceso histórico, en un mapa conceptual. Lo cual constituye la estrategia didáctica, entendida como “el conjunto estructurado de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y los alumnos para el logro de los aprendizajes, a partir de los propósitos generales del curso”¹¹².

La investigación que se propone, se sustenta en los principios de la investigación desde el enfoque constructivista. Ander-Egg, señala que “la investigación científica es en sí un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene como finalidad descubrir o interpretar los hechos o fenómenos, relaciones o leyes de un ámbito de la realidad”¹¹³. Desde este punto de vista, la investigación no se propone producir conocimientos nuevos, sino formar y entrenar a los estudiantes, en una mentalidad reflexiva y sistemática del conocimiento científico de la Historia, mediante un trabajo colaborativo. Su objetivo es promover aprendizajes significativos en los alumnos mediante: a) El interés en el quehacer del investigador, b) La comprensión de procesos históricos complejos, c) La reflexión de su participación como sujetos históricos.

Esta propuesta pretende, estimular al alumno a preguntar, a indagar, propiciando la inteligibilidad del pasado, se trata de que el alumno aprenda investigando mediante un método ordenado, sistemático, creativo y reflexivo sobre el conocimiento histórico y sobre su propio proceso de conocimiento.

¹¹² *Protocolo de equivalencias*, C.C.H., mayo 2018, p. 23.

¹¹³ Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Como toda investigación, las operaciones realizadas en la investigación en el aula consisten en: el planteamiento de tema, proceso o fenómeno a estudiar; la búsqueda y selección de material relevante; la lectura y el análisis del material seleccionado; la interpretación, que implica conferir significado a los datos; la presentación de los resultados en forma que puedan ser comprendidos y utilizados por sus compañeros.

Acciones realizadas en trabajo colaborativo; conjunto de actividades que realizan los estudiantes organizados en pequeños grupos, donde a partir de la tarea propuesta y un objetivo común, los integrantes intercambian información tanto la que activan (conocimientos previos) como la que investigan, hasta que han concluido y comprendido los conceptos de la temática abordada.

El trabajo con enfoque colaborativo, de acuerdo con Díaz Barriga (1999:12), se caracteriza por: a) la igualdad de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, b) la distribución de responsabilidades, c) la planificación conjunta, d) el intercambio de roles, lo que conduce a establecer una interacción favorable y una interdependencia positiva entre los integrantes del grupo colaborativo. A diferencia del trabajo en equipo (cooperativo), donde se comparte un objetivo común pero las tareas se dividen o se fragmentan, el trabajo colaborativo estimula la creatividad, la productividad y la responsabilidad, lo que incide en la autoestima y el aprendizaje autónomo.

En el desarrollo de las actividades en grupos colaborativos, el aprendizaje se logra mediante la cooperación, la responsabilidad individual, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación, contribuyendo a la formación de un conocimiento estratégico en el estudiante. Patricia Glinz señala que la actuación del estudiante es estratégica cuando: reflexiona conscientemente sobre el objetivo de la tarea, planifica lo que va a realizar y cómo lo ejecutará, realiza la tarea o proyecto, evalúa su desempeño. Mediante el trabajo colaborativo, el estudiante desarrolla habilidades sociales y de trabajo en equipo.

En esta propuesta, se intenta reforzar al estudiante como el principal actor del proceso educativo, quién, en colectivo, realiza la reconstrucción del conocimiento explorando sus habilidades, destrezas y actitudes que lo lleven a lograr el proceso de escribir, comprender y explicar el saber histórico. La función del docente es planear, coordinar, supervisar de manera continua el trabajo grupal, poniendo en práctica el dominio de la disciplina histórica y su conocimiento didáctico-pedagógico, en el diseño de situaciones de aprendizaje.

La estrategia didáctica se desarrolla en tres fases o etapas:

La planeación como el ideal a alcanzar, como tal es flexible y abierta a los cambios y modificaciones de acuerdo con el programa de estudio de la materia, con el interés y expectativas de los alumnos, con las características del grupo y, con las condiciones materiales y físicas del salón de clase y del plantel.

El desarrollo, consiste en el seguimiento puntual de todas las actividades planeadas, realizando los ajustes necesario que conduzcan a la consecución de los aprendizajes propuestos. Haciendo énfasis en actividades como: la delimitación de un tema de investigación; la búsqueda y selección de fuentes de información en diferentes formatos, tanto física como digitales; el desarrollo de la expresión oral y escrita; la comprensión de conceptos; la ubicación espacio temporal de los procesos históricos; el trabajo colaborativo, la preparación y presentación de un tema. Durante esta etapa, la participación del profesor es de acompañamiento y supervisión constante y permanente, y la elaboración de los instrumentos de seguimiento necesarios.

En la tercera etapa o fase de evaluación, se valora el nivel de los aprendizajes alcanzados, e intervienen actividades de estimación cualitativa y cuantitativa. Evaluamos *para conocer* la calidad y cantidad de aprendizajes esperados en los alumnos; todas las actividades propuestas constituyen el *qué evaluar*; el *cómo evaluar*, depende de la calidad de las actividades realizadas, para ello la profesora elabora los instrumentos que considera pertinentes apoyadas en las evidencias presentadas por los alumnos. La evaluación se realiza al inicio, durante y al final del desarrollo de la estrategia didáctica.

La evaluación diagnóstica o inicial, permite recuperar los conocimientos previos de los estudiantes, en este trabajo, se propone la formulación de preguntas problematizadoras, que deben ser contestadas por los estudiantes de manera oral (o escrita). Las cuales pueden ser valoradas mediante una rúbrica de participación oral.

La evaluación sumativa, se realiza durante el desarrollo de la estrategia e incluye todas las actividades y procedimientos realizados, las que, dependiendo de sus características, se valoran mediante, rubricas, lista de cotejo, fichas de trabajo, redacción propia, reporte de investigación, entre otras.

La evaluación final, puede incluir una o varias actividades que sintetizan el trabajo realizado y muestran la calidad de los aprendizajes. La elaboración de un mapa conceptual es el instrumento que seleccionamos para ello.

De manera paralela, se realiza la valoración de las actitudes de los estudiantes; la disposición al trabajo colaborativo, el interés en la realización de las actividades, el compromiso para lograr objetivos comunes, la responsabilidad del cumplimiento, la satisfacción por el aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades o destrezas. Esta evaluación es más compleja y subjetiva, la observación, la presencia y la intervención de la profesora es fundamental para su realización, la autoevaluación y coevaluación mediante listas de cotejo o rubricas, apoyan la evaluación formativa de los estudiantes.

Todas las actividades realizadas durante el desarrollo de esta unidad didáctica son elementos a evaluar, se elaboran en hojas sueltas y se presentan a la profesora para que revise, haga observaciones y firme, los estudiantes integran un folder con las actividades corregidas. Las exposiciones se co-evalúan mediante una rúbrica de evaluación. Las participaciones orales se registran en una tarjeta de control individual a partir de una rúbrica. La integración en un mapa conceptual reflejará el nivel de aprendizajes logrados.

CARTA DESCRIPTIVA

HISTORIA DE MÉXICO I

UNIDAD IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO-NACIÓN MEXICANO EN EL SIGLO XIX**Propósito general de la Unidad didáctica:**

Al final de la unidad, el alumno conocerá el proceso de construcción del Estado-nación mexicano en el contexto de la expansión capitalista, explicando las condiciones socioeconómicas y políticas del país, para comprender la génesis de la República liberal en México.

Tiempo didáctico: 18 horas (9 sesiones)

Aprendizajes	Temática
El alumno: 1. Definirá el concepto Estado-nación, conociendo su evolución histórica, para comprender su importancia.	1. El concepto Estado - nación como una construcción histórica.
2. Identificará los principales problemas del país en la primera mitad del siglo XIX, distinguiendo los factores económicos, políticos, sociales e internacionales que intervienen, para comprender la crisis generalizada.	2. Las primeras décadas del México independiente, crisis generalizada y la separación de Texas.
3. Conocerá las características del proyecto liberal y conservador, comparando: objetivos, propuestas, acciones, documentos, formas de gobierno, representantes, en el contexto de la expansión capitalista mundial, para explicar la importancia del Estado-nación en la conformación de la identidad nacional.	3. Los proyectos de nación y sus implicaciones: la Reforma y el Segundo Imperio.

<p>4. Analizará la consolidación del proyecto liberal, identificando las características en la economía, la sociedad y la cultura, para exponer los cambios en la sociedad mexicana de fines del siglo XIX.</p>	<p>4. La República liberal y el porfiriato</p>
<p>Conceptos significativos Centralismo, crisis, Estado-nación, federalismo, imperialismo, institución, liberalismo, modernidad, proyecto, reforma, república, soberanía.</p>	
<p style="text-align: center;">Actividades Sugeridas</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Primera sesión. Presentación de la unidad didáctica y activación de conocimientos previos. • Segunda sesión. Reflexión sobre los conceptos y su importancia: comprensión del concepto Estado-nación. • Tercera sesión. Contextualización: visión panorámica de los principales acontecimientos del siglo XIX y la influencia de las potencias capitalistas. • Cuarta sesión. Investigación biblio-hemerográfica en la biblioteca del plantel. • Quinta sesión. Procesamiento de la información. • Sexta sesión. Organización de la información, mediante la elaboración de una presentación en google drive. • Séptima sesión. Presentación de las investigaciones realizadas • Octava sesión. Integración de la información en un mapa conceptual • Novena sesión. Evaluación de los resultados del trabajo realizado. 	

4.2 Estrategia didáctica: actividades y procedimientos por sesiones

A continuación se presentan las actividades y procedimientos que conforman la estrategia didáctica de investigación mediante trabajo colaborativo, por sesiones, para el logro de los aprendizajes propuestos en la cuarta unidad del programa operativo de Historia de México del Colegio de Ciencias y Humanidades, correspondiente al proceso histórico:

La construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX

Primera sesión (dos horas)

Presentación de la unidad didáctica y activación de conocimientos previos.

Objetivo:

Mediante la exposición de material audiovisual, lluvia de ideas y preguntas problematizadoras, el estudiante, conocerá la planeación didáctica de la Unidad, y activará sus conocimientos previos sobre el concepto Estado-nación y los acontecimientos del siglo XIX mexicano.

1. Presentación de la unidad (exposición y lluvia de ideas)

La profesora:

- Explicación general de la planeación de la Unidad didáctica, apoyada en una presentación digital, explicando el propósito general, los aprendizajes esperados, la temática a abordar, la estrategia didáctica, las actividades y los procedimientos a realizar, así como el mecanismo de evaluación.
- Respuestas a las dudas, inquietudes y comentarios de los estudiantes.

El estudiante:

- Pone atención
- Expone las dudas e inquietudes sobre las actividades a realizar, los procedimientos, el tiempo didáctico y la evaluación de las mismas.

2. Activación de conocimientos previos (preguntas dirigidas)

La profesora:

- Mediante lluvia de ideas, fomenta la activación de conocimientos previos formulando preguntas, como: ¿qué es ser mexicano?, ¿qué es lo mexicano?, ¿qué te identifica como mexicano? Las respuestas de los alumnos dan origen a otra serie de preguntas, por ejemplo: ¿qué es un país?, ¿desde cuándo existe México como país?, ¿Qué es la nación?
- Las respuestas de los estudiantes, son el inicio para aumentar la complejidad de las preguntas: ¿cómo se organiza la nación?, ¿qué es el Estado?, ¿cuáles son los elementos que constituyen el Estado?, ¿cuáles son las formas en las que se manifiesta el Estado en tu vida diaria?, ¿quién te otorga tu grado académico, tu credencial?, ¿dónde se establece cómo te llamas, cuándo y dónde naciste? , etcétera.
- Solicita a los estudiantes que, individualmente dibujen un árbol, una mesa, el tiempo y el Estado, las comparen con el compañero más cercano.
- Pide a los estudiantes que redacten una cuartilla sobre la representación de los conceptos, a partir de las preguntas ¿los dibujos son iguales o diferentes?, ¿por qué?, ¿cuál fue más difícil?, ¿por qué?, ¿hay dibujos correctos o incorrectos? Argumenta.
- Expone, mediante lluvia de ideas y preguntas dirigidas, la conclusión de la sesión
- **Actividad extra clase.** Solicita a los estudiantes buscar la definición de Estado y de nación en tres fuentes diferentes: un diccionario escolar, un diccionario enciclopédico y en la web, anotando la ficha bibliográfica respectiva (véase el formato y procedimiento para elaborar las fichas en la sección de anexos).

El estudiante:

- Contesta las preguntas formuladas por la profesora sobre el concepto Estado-nación. Lo cual será el punto de partida para la formulación de otras preguntas relacionadas con el tema.

- Dibuja los objetos y conceptos señalados por la profesora y los compara con el compañero más cercano.
- Redacta individualmente en una cuartilla, comentarios sobre la representación de los conceptos, a partir de las preguntas formuladas por la profesora.
- Contribuye a la conclusión de la sesión, mediante participación oral voluntaria.

Elementos a evaluar:

- ✓ Participación individual oral que se anota en la tarjeta personal del alumno, de acuerdo con una rúbrica de participaciones (anexos).
- ✓ Evidencias para su folder: dibujos realizados, comentarios por escrito sobre la representación de conceptos.

Segunda sesión (dos horas)

El concepto Estado-nación y su importancia.

Objetivo:

Mediante la lectura y el trabajo colaborativo, el estudiante comprenderá la importancia y complejidad del concepto Estado-nación, redacta una definición propia del concepto.

1. Definición del concepto Estado nación

La profesora:

- Solicita a los estudiantes que se organicen en equipos de cinco integrantes para comparar la tarea individual –las diferentes definiciones sobre Estado y nación, y las diferentes fuentes consultadas-.
- Explica la importancia del trabajo colaborativo y su diferencia con el trabajo cooperativo.
- Revisa las actividades individuales realizadas extra clase.
- Fomentar la reflexión de los alumnos a partir de las preguntas, las definiciones: ¿son iguales?, ¿son diferentes?, ¿en que difieren?, ¿qué elementos consideran?, ¿por qué?

- Pide a los alumnos en equipos, redactar una definición propia de Estado y nación. Los alumnos la leen al resto del grupo exponiendo la problemática a la que se enfrentaron.
- Revisa las tareas de los equipos, realiza las observaciones pertinentes.

El estudiante:

- Se organiza a solicitud del profesor, en un equipo de cuatro integrantes para realizar trabajo colaborativo y eligen a un secretario que redactará lo solicitado por el profesor y la conclusión de la actividad.
- Compara la tarea realizada individualmente, identificar los elementos comunes y las diferencias, tanto en la definición como en el tipo de fuente seleccionada.
- Redacta con su equipo una definición propia de Estado y de nación. La leen al resto del grupo, señalando las dificultades que tuvieron para realizar la actividad. Entregan al profesor su redacción para su revisión, con los nombres de los integrantes.

2. Comprensión de lectura, concepto Estado-nación

La profesora:

- Reparte en fotocopia e individualmente el texto, Palma, Silvia “El concepto Estado-nación, una construcción histórica” (anexos).
- Dirige la lectura en voz alta del texto, poniendo atención en la fluidez, el ritmo y la dicción de los lectores. Con el objetivo de apoyar las posibles deficiencias lectoras.
- Formula preguntas relativas al contenido del texto por párrafos y a la comprensión del vocabulario.
- Propicia la definición en el grupo de las palabras desconocidas, facilita la comprensión de ideas confusas.
- Proporciona un guión didáctico (anexos) y supervisa la elaboración de un resumen de la lectura realizada.
- A manera de conclusiones, el profesor expone una breve síntesis de lo realizado.

- **Actividad extra clase.** Solicita a los alumnos leer el texto “El paréntesis de Santa Anna” y “La Reforma”, en Daniel Cosío Villegas. *Historia Mínima de México*. Elaborar un listado de los acontecimientos más importantes señalados en el texto.

El estudiante:

- Lee en voz alta un párrafo del texto proporcionado por el profesor.
- Formula preguntas o dudas que apoyen la comprensión del texto.
- Individualmente redacta un resumen de la lectura apoyado en el guión didáctico proporcionado por el profesor.
- Individual y voluntariamente, expone dudas o formula comentarios que apoyan la síntesis del profesor.

Elementos a evaluar:

- ✓ Actividad realizada extra clase.
- ✓ Definición de los conceptos Estado y nación en trabajo colaborativo.
- ✓ Redacción individual en una cuartilla, sobre el texto leído en el salón.
- ✓ Participación oral en la conclusión de la sesión.

Tercera sesión (dos horas)

Contextualización de los acontecimientos del siglo XIX y la influencia de las potencias capitalistas.

Objetivo:

Mediante una presentación digital, preguntas dirigidas y lluvia de ideas, los estudiantes identifican los principales acontecimientos del siglo XIX mexicano, estableciendo relaciones causales e identificando los cambios y las permanencias.

1. Contextualización

La profesora:

- Pide a los estudiantes estar atentos y expresar las dudas o hacer los comentarios que consideren pertinentes.
- Expone, apoyada en una presentación digital, una visión general de los acontecimientos más importantes de este periodo histórico, ubicando las principales categorías históricas; tiempo-espacio, causalidad, periodización, personajes históricos, cambios-comunidades, enfoques.
- Durante la exposición, formula preguntas para comprobar el seguimiento de los alumnos, la relación con la tarea extra clase y con la comprensión del contenido temático. ¿Cuál fue la primera forma de gobierno de México independiente?, ¿Por qué el erario público estaba en bancarrota?, ¿cuáles fueron los problemas a los que se enfrentaron los primeros gobernantes?, ¿Por qué hubo tantos gobiernos diferentes en tan poco tiempo?, ¿cuáles fueron las primeras reformas liberales?, ¿cuáles fueron las presiones ejercidas por las potencias capitalistas?, ¿qué son las logías?
- Indica a los alumnos que deben contestar las preguntas insertadas en la presentación digital.
- Formula preguntas dirigidas sobre la comprensión de lo expuesto y su relación con lo realizado extra clase.

El estudiante:

- Observa la presentación
- Pone atención y toma las notas que considera necesarias y útiles.
- De manera oral, expone dudas o comentarios.
- Da respuesta por escrito a las preguntas insertadas en la presentación digital señalado la causalidad e identificando los cambios y las permanencias.

2. Selección y delimitación de un tema de investigación a partir de la formulación de preguntas-problema

La profesora:

- Promueve en los estudiantes, mediante lluvia de ideas, la formulación de preguntas-problema, como punto de partida para delimitar un tema de investigación, por ejemplo:
 - ¿cuáles fueron los problemas a los que se enfrentaron los primeros gobernantes?
 - ¿por qué Texas se separa del territorio mexicano?,
 - ¿por qué la constitución de 1824 y la de 1857 son consideradas liberales?,
 - ¿cuáles son las diferencias y semejanzas entre el proyecto liberal y el conservador?,
 - ¿cuál fue la participación del clero durante el siglo XIX?,
 - ¿por qué las reformas liberales molestaron al clero y a los terratenientes?
 - ¿cuál es la importancia del Estado y de sus instituciones?
 - ¿cuáles fueron las formas de intervención extranjera en nuestro país?
 - ¿cuál es la participación del pueblo?,
 - ¿qué es una República federal?
 - ¿qué es el Estado liberal?
- Organiza equipos de trabajo colaborativo de 5 integrantes.
- Supervisa y apoya la selección de un tema de investigación a partir del interés del equipo.
- **Actividad extra clase:** solicita a los alumnos, que de manera individual y vía Internet realicen una búsqueda y selección de información relevante sobre su tema de investigación. Pide elaborar un listado de al menos tres materiales encontrado, con la respectiva ficha cibergráfica y un comentario sobre los problemas o dificultades que representó la realización de la tarea.

El estudiante:

- Expresa oralmente, mediante lluvia de ideas, comentarios sobre la situación que prevaleció en México durante el siglo XIX.
- Formula preguntas problematizadoras sobre un acontecimiento de interés para delimitar un tema de investigación.,
- Se integra a un equipo de trabajo colaborativo de 5-6 integrantes para realizar una investigación. El equipo puede integrarse con compañeros cercanos entre sí o de acuerdo con un tema de interés común.
- Selecciona y delimita de manera colaborativa, un tema de investigación.

Elementos a evaluar:

- ✓ Listado de acontecimientos sobre la lectura realizada en casa.
- ✓ Respuestas por escrito de las preguntas insertadas en la presentación digital.
- ✓ Integración a un equipo de trabajo colaborativo.
- ✓ Participación individual oral.

Cuarta sesión (dos horas)

Investigación biblio- hemerográfica en la biblioteca del plantel.

Objetivo:

A partir de la visita a la biblioteca del plantel, el estudiante realiza una búsqueda de materiales que sustenten el tema a investigar y elabora las fichas bibliográficas respectivas.

La profesora:

- Supervisa, orienta y apoya, la búsqueda de material en el catálogo electrónico y en la estantería de la biblioteca del plantel.
- Orienta la selección de materiales idóneos para los diferentes temas de investigación.
- Apoya la realización de fichas biblio-hemerográficas de los alumnos.

- **Actividad extra clase.** Lectura de los textos seleccionados y elaboración de fichas de trabajo. Llevar al salón las fichas de trabajo y los textos. Revisar el catálogo de material audiovisual disponibles en el plantel, seleccionar uno, realizar la ficha correspondiente e incorporarlo como material para su investigación.

El estudiante:

- Asiste puntualmente a la biblioteca del plantel y permanecer todo el tiempo de la clase.
- Cumple con el reglamento de la biblioteca.
- Realizar una búsqueda de material bibliográfico y hemerográfico en el catálogo digital, sobre el tema seleccionado.
- Seleccionar individualmente dos obras de cada una y realiza su búsqueda en la estantería.
- Revisa físicamente el material; volumen, tamaño, tipo de material, temas abordados, extensión, facilitadores de lectura, esquemas, ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas, caricatura), mapas, cuadros, gráficas, etc.
- Corroborar si el material es de utilidad para el tema seleccionado. Si no será útil realizar la búsqueda y selección de otros materiales.
- Si el tema es de utilidad, elabora la ficha bibliográfica o hemerográfica respectiva y los solicita en préstamo o fotocopiar la sección necesaria para su lectura en casa.
- El material seleccionado debe contener al menos un documento histórico o fragmento de él.

Elementos a evaluar:

- ✓ Fotocopia de material seleccionado de la web (fue la tarea extraclase)
- ✓ Búsqueda y selección de material biblio-hemerografico en la biblioteca del plantel.
- ✓ Cuatro fichas bibliográficas de igual número de material seleccionado.

Quinta sesión (dos horas)

Procesamiento de información en trabajo colaborativo.

Objetivo:

Mediante la lectura individual y el análisis de textos en trabajo colaborativo, los estudiantes, interpreta los sucesos y sus relaciones del tema de investigación.

Procesamiento de información y trabajo colaborativo

La profesora:

- Explica el mecanismo de trabajo y las actividades a realizar
- Apoya y orienta el procesamiento de información y apoya la integración de trabajo colaborativo
- Supervisa el desarrollo del trabajo grupal, contesta y aclara dudas.
- Revisa las fichas bibliográficas individuales, realiza las observaciones pertinentes.
- **Actividad extra clase.** Investigar cómo se realiza una presentación en Google Drive. En los equipos se nombra un responsable, quién “crea” una presentación en Drive e invitar a los integrantes del equipo y al profesor a editarlo. Todos aceptan la invitación.

El estudiante (en equipo de trabajo colaborativo):

- Participan en la selección de un moderador; organiza la discusión en el equipo, y un secretario; redacta la síntesis del tema y la relatoría de lo realizado en esta sesión.
- Leen las fichas de trabajo realizadas en casa, relativas al tema de investigación contestando: qué, dónde, cuándo, por qué, quiénes, cómo.
- Redactan una síntesis del tema de investigación, señalando los antecedentes, el desarrollo del tema y las consecuencias, revisa la coherencia del texto y la ortografía.

- Revisan los libros de la biblioteca seleccionados la clase anterior, interpretando las imágenes (fotografías, caricatura, pinturas), los mapas, los facilitadores didácticos (cuadros sinópticos o comparativos, esquemas, línea de tiempo), las gráficas.
- El secretario, con apoyo del equipo, redacta las síntesis del tema y la relatoría de la sesión.
- Elaboran un esquema para exponer su trabajo de investigación.

Elementos a evaluar:

- ✓ Fichas de trabajo individuales.
- ✓ Síntesis del tema de investigación con redacción propia.
- ✓ Esquema de exposición.

Sexta sesión (dos horas)

Organización de la información (en el centro de cómputo)

Objetivo:

Mediante trabajo colaborativo en google drive, los estudiantes realizan la síntesis de la información y la organizan en una presentación digital

Organización de la información (en el centro de cómputo)

La profesora:

- Supervisa y orienta el trabajo colaborativo de cada uno de los equipos en los siguientes aspectos:
 - Información fáctica, elaboración de facilitadores didácticos, selección de imágenes, diseño de la presentación digital, organización de la información en la presentación.
- Comentarios y sugerencias que mejoren el trabajo colaborativo.
- **Actividad extra clase.** Corregir o complementar la presentación realizada en la sesión. Elaborar un mapa conceptual del tema investigado, el cual debe ser entregado al profesor en una hoja suelta.

El estudiante (en trabajo colaborativo):

- Elabora una presentación en google drive de su tema de investigación, en una computadora personal del salón de cómputo.
- Cada integrante accede a la presentación de su equipo y elaboran su presentación, con las siguientes características:
 - Textos breves, redacción clara y sin errores ortográficos.
 - Identificación de conceptos clave y sus relaciones.
 - Ubicación espacio-temporal.
- Integran imágenes que proporcionen información o la refuercen, anotando los créditos correspondientes.
- Elaboran facilitadores textuales: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, tabla comparativa.
- Seleccionan un diseño agradable visualmente.
- Ordenar la presentación con los siguientes elementos:
 - Carátula, introducción, índice, antecedentes, desarrollo, conclusiones, fuentes consultadas

Elementos a evaluar:

- ✓ Asistencia y trabajo en la sala de cómputo.
- ✓ Presentación digital en google drive.

Séptima sesión (dos horas)

Exposición de las investigaciones realizadas (en el centro de cómputo)

Objetivo:

Apoyados en una presentación digital, los estudiantes exponen el tema investigado, señalando los problemas a los que se enfrentaron.

En un grupo de 50 alumnos, se forman 10 equipos de cinco integrantes. Cada equipo tiene 10 minutos aproximadamente para su exposición, iniciando en esta sesión y concluyendo en la siguiente sesión.

La profesora:

- Explica claramente el procedimiento a seguir.
- Organiza las exposiciones a partir de un criterio cronológico de las investigaciones.
- Orienta y apoya a los equipos expositores.
- Toma nota de lo más relevante de cada una de las exposiciones considerando: conocimiento factual, claridad y coherencia en la exposición, diseño del material de apoyo (texto, imagen, ubicación espacio-tiempo, conclusiones, bibliografía, colores)
- Observa que los alumnos que no estén exponiendo, tomen notas para recupera información.
- Organiza la formulación de dudas o preguntas del resto del grupo al equipo expositor.
- Entrega una rúbrica para la coevaluación de las exposiciones.

El estudiante (en trabajo colaborativo):

- Exposición de los temas de investigación, estableciendo las relaciones entre los conceptos más importantes.
- Los equipos exponen de acuerdo al orden establecido por el profesor, en un tiempo de 10-15 min., solo exponen dos integrantes del equipo seleccionados al azar o designados por el equipo:
 - Un estudiante presenta la introducción del tema, y señala los problemas a que se enfrentaron.
 - Otro estudiante expone el tema, no debe memorizar ni leer, estableciendo la relación con la construcción del Estado-nación. pregunta si hay dudas.
 - Los dos estudiantes preguntan si el tema quedo claro, si existen dudas del grupo, las responden.
- El resto del grupo toma nota de lo más relevante de cada una de las exposiciones, identificando los conceptos básicos y su relación con la construcción del Estado-nación mexicano.

- Evalúan las exposiciones de sus compañeros mediante una rúbrica de coevaluación.

Elementos a evaluar:

- ✓ Exposición de tema investigado, considerando: comprensión y claridad del tema y el diseño visual del material de apoyo, identificación de los conceptos más importantes. Evaluación mediante una rúbrica (véase anexos)
- ✓ Rubrica de coevaluación

Octava sesión

Integración de la información en un mapa conceptual

Objetivo:

Mediante la elaboración de un mapa conceptual, los estudiantes identifican e integran los conceptos que explican la construcción del Estado-nación mexicano, estableciendo las relaciones causales.

La profesora:

- Organiza las exposiciones de los equipos que no lo hicieron la clase pasada, de acuerdo con la organización ya descrita.
- Proporciona por escrito las indicaciones para la elaboración de un mapa conceptual.
- Explica la importancia del mapa conceptual y elabora uno en el pizarrón a manera de ejemplo.
- Establece, mediante lluvia de ideas, los conceptos más relevantes de la unidad didáctica, tomando como concepto general el “Estado-nación mexicano”.
- Orienta y apoya la elaboración de un mapa conceptual por equipos de trabajo colaborativo.
- Fotografía el mapa conceptual de cada equipo, para exponerlos al resto del grupo.

- Dirige y orienta una discusión sobre los mapas conceptuales presentados, a partir de las preguntas: ¿son iguales?, ¿son diferentes?, ¿los conceptos expuestos, son los más importantes?, ¿las relaciones entre los conceptos son correctos?, ¿cuál mapas conceptual es mejor?, ¿por qué?, entre otras.
- Concluye la actividad con la participación grupal, indicando a los alumnos que redacten un texto por equipo.
- **Actividad extra clase.** Integrar todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad didáctica en un sobre con los datos personales – nombres completos, grupo, materia, periodo de elaboración. Las actividades estar corregidas y completas.

El estudiante (en trabajo colaborativo):

- Leen el texto proporcionado por el profesor sobre la elaboración de mapa conceptual.
- Ponen atención en el ejemplo de mapa conceptual, expuesto por la profesora.
- Participan en la identificación de los conceptos relevantes en la construcción del Estado-nación mexicano.
- Elaboran un mapa conceptual:
 - Clasifica los conceptos por niveles (en el mismo nivel o subordinados) y sus relaciones.
 - Establece los nodos o palabras de enlace entre los conceptos y las jerarquías.
- Observan el trabajo de otros equipos, comparan el mapa conceptual con otros equipos, identificando las diferencias y semejanzas.
- Redactan un texto (una cuartilla) donde exponen sus conclusiones

Elementos a evaluar:

- ✓ Participación oral en la ficha de evaluación.
- ✓ Mapa conceptual elaborado en equipo.
- ✓ Conclusión escrita de la actividad en equipo.

Novena sesión (dos horas)

Evaluación del trabajo realizado

Objetivo:

Mediante el análisis de las actividades realizadas, los estudiantes, reflexionan sobre los aprendizajes adquiridos, en torno a las condiciones socioeconómicas, y políticas del país que condujeron a la construcción del Estado-nación mexicano.

La profesora:

- Organiza y orienta la elaboración de un mapa conceptual del proceso histórico “la construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”, con la participación de todos, en el pizarrón.
- Expone brevemente la conclusión del tema y de lo realizado durante las ocho sesiones anteriores.
- Revisa las evidencias a evaluar, realizadas en equipos de trabajo colaborativo, presentadas en un sobre, completas y corregidas.
- Entrega una rúbrica de autoevaluación sobre el desempeño de los alumnos y una de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudiante (en trabajo colaborativo):

- Participan voluntariamente en la elaboración de un mapa conceptual del proceso histórico “la construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”.
- Presentan las evidencias de lo realizado durante las ocho sesiones anteriores, completas y corregidas.
- Revisan con el profesor las evidencias de evaluación.
- Elaboran una rúbrica de autoevaluación sobre su desempeño y una evaluación sobre el procesos de enseñanza-aprendizaje

Elementos a evaluar:

- ✓ Evidencias sobre las actividades realizadas durante las ocho sesiones, atendiendo las observaciones realizadas por la profesora.
- ✓ Rubricas de autoevaluación y evaluación.

Conclusiones

- ❖ El concepto de *historia* designa (al menos) dos cosas diferentes y complementarias al mismo tiempo: los hechos o sucesos acontecidos en el pasado en un tiempo y lugar determinado, y la interpretación de ellos. La historia acontecer son los hechos mismos; un conjunto o la totalidad de ellos (*res gestae*), los cuales cobran importancia histórica al ser revisados, trabajados, analizados por los investigadores, (principalmente pero no exclusivamente historiadores). Es así como los hechos van dando cuenta de un pasado, inmediato o remoto, en una interpretación particular del investigador que los estudia.
- ❖ La interpretación implica comprender para “contar lo que pasó”, señalando ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué? de los acontecimientos; en diferentes niveles de importancia de acuerdo o desde el punto de vista de quién lo “cuenta”. Por ello de un mismo acontecimiento se puede tener diferentes versiones, algunas de ellas coincidentes, otras diferentes u opuestas.
- ❖ La interpretación sólo es posible mediante un ejercicio de abstracción de la realidad en una relación dialéctica entre el pasado y el presente, actividad nada sencilla, pero posible en nuestros estudiantes, adolescentes que se encuentran en una etapa de desarrollo físico, biológico y cognitivo donde se desarrolla el pensamiento formal abstracto.
- ❖ La necesidad de la reflexión en los docentes sobre el por qué y el para qué enseñar Historia en el bachillerato, siendo indispensable la actualización permanente en el campo disciplinario y en el didáctico pedagógico.

- ❖ El pensar históricamente contribuye a formar la conciencia histórica de los seres humanos, es decir, hacer que adquieran conciencia de su propia identidad sustentada en un pasado individual pero integrado al entorno social al que pertenecen, reconociéndose en la diversidad.
- ❖ La Historia como disciplina da cuenta de la acción de los seres humanos en el tiempo que, aunque no es la única, sí es la que lo hace con mayor riqueza y relevancia por su capacidad de movimiento en el tiempo. La relación entre el pasado y el presente en la Historia permite cobrar conciencia del pasado, en ésta comprensión de una idea del tiempo; pasado, presente y futuro estamos pensando históricamente.
- ❖ Es posible introducir al alumno en el trabajo del historiador comprendiendo que en su análisis hay diferentes puntos de vista; que hay formas diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado; que como toda disciplina la Historia, como saber científico, elabora su propio marco teórico y metodológico, construye conceptos y categorías propias de su lenguaje, cuyas coordenadas más importantes son el tiempo y el espacio, aprehendido mediante la distinción del cambio y la continuidad en una sociedad determinada.
- ❖ Esta propuesta de abordar la historia, parte de los principios pedagógicos del Colegio de Ciencias y Humanidades los cuales giran en torno al concepto de cultura básica, entendida como el bagaje intelectual que el alumno interioriza para desarrollar su conocimiento (abstracto, concreto, práctico, manual). La cultura básica, implica en el alumno la capacidad de cobrar conciencia del ser (*aprender a ser*), del hacer (*aprender a hacer*) y del conocer (*aprender a aprender*) en su entorno sociocultural (*aprender a convivir*).
- ❖ La reforma educativa realizada en el Colegio de Ciencias y Humanidades en los años noventa del siglo pasado, hizo énfasis en el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas y manuales de los alumnos, manteniendo las cuatro áreas del conocimiento: matemáticas, ciencias experimentales, talleres e histórico-social. Los programas se actualizaron en 2003 y 2015.

- ❖ El programa de Historia de México, enfatiza la importancia de la generación de la conciencia histórica a través de la comprensión de los procesos más significativos de nuestra historia, mediante el trabajo en un curso-taller, entendido como la organización coherente y sistemática del estudio de la historia sobre la base de la construcción del conocimiento a partir de la elaboración de diversas estrategias de enseñanza. El enfoque disciplinario tiene como base la científicidad de la Historia en una concepción de Historia proceso y totalidad.
- ❖ El programa refleja la influencia de la corriente psicopedagógica constructivista del cual retoma sus principios básicos y sus conceptos y categorías: construcción de conocimientos, aprendizajes significativos, conocimientos previos, profesor coordinador, guía, orientador.
- ❖ El estudiante es considerado un individuo capaz de desarrollar sus potencialidades a través de la aprehensión de métodos, estrategias, procedimientos y herramientas que le permitan desarrollar aptitudes y actitudes por medio del análisis, la comprensión, la reflexión y la síntesis de los procesos históricos.
- ❖ El profesor es ahora un coordinador y supervisor del trabajo grupal, que orienta al estudiante en el tratamiento de los temas y en la aplicación de diversas técnicas y herramientas que favorezcan su desarrollo responsable y autónomo. Su papel es el de proporcionar a los alumnos las herramientas, procedimientos, instrumentos que le permitan su apropiación.
- ❖ El desarrollo del curso mediante el eje principal del “origen, formación y desarrollo del estado y la sociedad mexicana” nos llevó a la discusión y reflexión sobre los conceptos de Estado y nación, y sobre el momento en que se puede hablar de un Estado o nación mexicana (que, a diferencia de otros países, fue un proceso largo y accidentado). A partir de esto, logramos contextualizar esos conceptos y comprendimos la complejidad que reporta su estudio para nuestros jóvenes alumnos.
- ❖ El estudio de los acontecimientos del siglo XIX es difícil por varios motivos: la multiplicidad de acontecimientos igualmente ricos y complejos que se

presentan, muchas veces, como absurdos y caóticos; es un largo periodo de rupturas y continuidades entre un pasado colonial y la incipiente nación independiente; es un periodo de enfrentamiento entre dos proyectos de nación; el acoso de las potencias imperialistas en todos los ámbitos; es un periodo de crisis económica y política permanente frente a la necesidad de lograr una integración social y una consolidación territorial; presenta el dilema de sentar las bases jurídico-políticas del Estado mexicano sobre la marginación de los grupos sociales más vulnerables como los indígenas.

- ❖ La propuesta de “construcción del Estado-nación mexicano” retoma el proceso de origen y formación del Estado mexicano, señalado en el programa institucional, acotado temporalmente durante el siglo XIX, por ser el momento de definición entre una sociedad que aún no dejaba de ser (virreinal) y otra que no terminaba de definirse (mexicana).
- ❖ Los contenidos temáticos comprendidos en este proceso son particularmente difíciles de desarrollar en el salón de clase, por ello los profesores hemos ensayado diversas estrategias de aprendizaje, con diferentes recursos didácticos.
- ❖ Los recursos didácticos más utilizados por los profesores de historia del plantel Vallejo son los libros de texto (con todas las ventajas y desventajas que esto representa), por presentar una visión general de la historia de México, seguidos de bibliografía considerada como clásica en el Colegio.
- ❖ Los materiales elaborados por los profesores del Colegio son muchos y diversos; producidos individualmente y otros de manera colectiva en Seminarios Institucionales. Su objetivo es responder a una problemática específica de los programas de las diferentes asignaturas. Algunos materiales se convirtieron en libros de texto como los del profesor Miguel Ángel Gallo y otros.
- ❖ Los trabajos sobre este periodo histórico, son escasos en comparación con la producción de otros periodos de la Historia de México, situación que puede ser atribuible a la complejidad y relevancia del tema.

- ❖ De allí la importancia de formular una propuesta didáctica que aborde, desde una visión de totalidad y procesos, los acontecimientos del siglo XIX mexicano. Desde el enfoque constructivista.
- ❖ La investigación en trabajo colaborativo, como estrategia didáctica, supone rigor metodológico y coherencia en el tratamiento de lo que se investiga y favorece, en los estudiantes, habilidades necesarias para el estudio y la comprensión de conocimientos históricos. Contribuyendo a la consecución de los principios pedagógicos del Colegio; *aprender a aprender, aprender a hacer, aprende a ser, aprender a convivir*
- ❖ A partir de esta propuesta, el estudiante, reconoce no sólo los elementos fácticos del proceso (materia prima de todo conocimiento histórico), sino también la interrelación que se da entre todos los elementos que lo explican. Para lo cual el alumno formula preguntas que sirven como punto de partida para delimitar un tema de investigación, Estableciendo para cada tema las siguientes preguntas: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿quiénes?, a las que deberá dar respuesta para establecer el tiempo, el espacio, la causalidad, la finalidad y los sujetos históricos (individuales o colectivos), categorías propias de la historia.
- ❖ En la aplicación de la estrategia de Investigación en trabajo colaborativo se requiere de la supervisión y orientación permanente del profesor, porque es común que frente a tanta información, los alumnos se dispersen y no se logre el objetivo deseado.
- ❖ Esta propuesta concilia la utilización de actividades consideradas como tradicionales pero fundamentales –lectura de textos, investigación en la biblioteca, elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo– y recursos tecnológicos –páginas y sitios Web, elaboración de carteles, software educativo-. Mostrando la ventaja que reporta incorporar los recursos de las *tics*, tan conocidos por los alumnos.

Fuentes de consulta

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel (1999). *Diccionario de pedagogía*. 2da ed., Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ANNINO, Antonio y Francois-Xavier Guerra (coord.) (2003). *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AZNAR, Pilar (coord.) (1999). *Teoría de la educación: un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- BAQUERO, Ricardo (1998). *Debates constructivistas*. Argentina: Aique.
- BEUCHOT, Mauricio (2004). *Ética*. México: Torres asociados.
- BLOCH, Marc (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. 2da ed. en español, México: Fondo de Cultura Económica.
- BLOCH, Marc (1975). *Introducción a la historia*. Trad. Pablo González Casanova y Max Aub, México: Fondo de Cultura Económica. (Breviarios: 64).
- BOBBIO, Norberto (1987). *Estado, gobierno y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janes Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre y Francois Gross (1990). "Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión", *Universidad Futura*. México: UAM Azcapotzalco. vol 2, no. 4, febrero.
- CARR, E. y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción y la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- CARR, Edward H (1987). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- CARRETERO, Mario (coord.) (1994). *Constructivismo y educación*. Madrid: Luis Vives.
- CARRETERO, M. y James Voss (comps) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COLL, Cesar, (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- COLL, Cesar (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- CORCUERA de Mancera, Sonia (1997). *Voces y silencios en la historia. Siglo XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, Michel (1993). *La escritura de la historia*. traductor, Jorge López Moctezuma, México: Universidad iberoamericana.
- DÍAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da ed. México: Mc Graw Hill.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enciclopedia práctica de la pedagogía* (1988). Barcelona: Planeta. vol. 3 y 4.
- FAVELA, Laura R. (2006) Desarrollo moral en la adolescencia a través del estudio de lo histórico (Tesis de Maestría).UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- FLORESCANO, Enrique (1997). *Etnia, estado y nación*. México: Taurus Alfaguara.
- FREIRE Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- GELLNER (1991). *Nación y nacionalismo*. México: Alianza, Conaculta.
- GUEDEA, Virginia y Leonor Ludlow (2003). *El historiador frente a la historia. Historia económica de México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas. Serie Divulgación/4.
- GUERRA, Francoise-Xavier (1989). "El olvidado siglo XIX", en *Balance sobre la historiografía sobre Iberoamérica*. Madrid: EUNSA.

- HERNÁNDEZ Conrado, (coord.) (2003). *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*. México: El Colegio de Michoacán, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- HERNANDEZ, Gerardo (1999). *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa, bases socio sicopedagógicas*. México: ILSE.
- HOBBSAWN, Eric (1991). *Nación y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- HUIZINGA, Johan (1946). *El concepto de la historia y otros ensayos*. trad. de Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica.
- INHELDOR, B y J. PIAGET (1954). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- LATORRE, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- LERNER Sigal, Victoria (comp.) (1990). *La enseñanza de Clío: prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México, Centro de Investigación y Servicios Educativos, UNAM, Instituto de Investigación Dr, José María Luis Mora.
- LOZANO, Jorge (1987). *El discurso histórico*. Madrid, Alianza Editorial,.
- MORÁN, Porfirio (2003). "El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula", *Congreso Internacional de Contaduría e Informática*. México, UNAM.
- MUÑOZ Corona, Laura Lucía, et al (2003). *Egreso Estudiantil al CCH*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- NOVAK, Joseph (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadores para escuelas y empresas*. Madrid, Alianza Editorial.
- PANSZA G, Margarita et al (2007). *Fundamentos de la didáctica*. México: Gernika.
- PANSZA G, Margarita et al (2007). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- PEREYRA, Carlos, et al (1980). *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- PIAGET, Jean y Bärbel Inhelder (2002). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- PORLAN, Rafael (1998). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

- POZO, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- PRATS, Joaquín y Joan Santacana (2005). *Enseñar historia y geografía. Principios básicos*, en www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm, consultada en septiembre de 2015.
- PRATS, Joaquín y Joan Santacana (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Mérida, España: Junta de Extremadura.
- RODRIGO, María José y José Amay (comps) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Piados.
- SAGASTIBAL, María Ángeles y Claudia L. Perlo (2002). *La investigación-acción como herramienta de cambio en las organizaciones*. Argentina: Editorial Stella, La Crujía Ediciones.
- SÁNCHEZ, Andrea (2002). *Reencuentro con la historia, teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SOLÉ, Isabel (2001). *Estrategias de lectura*. Editorial Ice- Grao, Barcelona.
- STONE Wiske, Martha (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires, Paidós.
- SVARZMAN, José H (1997). *Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador*, Una propuesta didáctica para el segundo y tercer ciclo de la E. G.B. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- TIVEY, Leonardo (1987). *El estado-nación*. Barcelona: Editorial Península.
- TORRES, Carlos A. (1992). *Conciencia e Historia. La praxis educativa de Paulo Freire*, 4ta ed., México: Ediciones Gemika SA.
- TREPAT, Cristófol-A (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE, Grao Editorial.
- VÁZQUEZ, Josefina (1985). *Historia de la Historiografía*. México: Ediciones Ateneo.
- VILAR, Pierre (1992). *Pensar la historia*. introd. ,trad. y notas Norma de los Ríos, México, Instituto Mora.

VYGOTSKY, Lev S (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México, Ediciones Quinto Sol.

ZARZAR, Carlos (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria.

ZERMEÑO, Guillermo (2002). *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*. México: El Colegio de México.

Documentos

Documenta, México, CCH, UNAM, 1974, junio 1979, no. 1.

Estrategias didácticas (documento de trabajo), Seminario Institucional del área histórico-social, México, mimeo, octubre del 2005.

Gaceta UNAM, México, no. Febrero 1971

Gaceta UNAM, Tercera Época, vol. III, número 32, 15 de noviembre de 1971.

Plan de Estudios Actualizados, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, UNAM, 1996.

Programas de estudios para las asignaturas: Historia de México I y II, CCH, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, julio de 1996, p.

Programas de estudios para las asignaturas: Historia de México I y II, CCH, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, 2005.

Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato, México, UNAM, CCH, 1983



Anexos

Los materiales que se presenta a continuación tienen como función ser coadyuvantes en el desarrollo de la estrategia didáctica de investigación en el aula mediante trabajo colaborativo para abordar el proceso histórico de “Construcción del Estado-nación mexicano”

“El Estado-nación, una construcción histórica”

Profesora Silvia Palma

Desde su aparición los seres humanos se han organizado de diferentes formas para preservar la cohesión del grupo. En la antigüedad los grupos sociales se organizaron en torno a los sacerdotes, los cuales eran, al mismo tiempo, dirigentes políticos, militares y religiosos que cuidaban y administraban el excedente económico, imponían las leyes y organizaban los actos religiosos y la defensa de la ciudad.

Con el paso del tiempo y el desarrollo tecnológico, las sociedades crecieron, se diversificaron y se extendieron, los hombres crearon formas de organización más complejas acorde a sus necesidades, como el Estado-nación.

El Estado-nación hace referencia a un modo de organización de la sociedad más o menos reciente; surge y se desarrolla en el siglo XIX en Europa y alcanza su apogeo durante el siglo XX. Como concepto *Estado* surge en el Renacimiento, es utilizado por primera vez por el italiano Nicolás Maquiavelo (1469-1529) como *lo stato* para designar a la forma de organización política.

Los elementos que conforman el *Estado* son: la población; como “el conjunto de los hombres que participan de la vida de una comunidad política asentada en un territorio” (Sánchez, 1976:134); el territorio, espacio geohistórico que determina la extensión y el límite del poder del Estado; y la institucionalización del poder, que implica la relación mando-obediencia y cohesiona a la sociedad a través del gobierno (conjunto de instituciones).

La *nación*, en cambio, se identifica con la población y sus características de grupo que los diferencia de otro grupo social. La nación, está formada por un grupo de personas, que se establecen en un territorio (el cual no necesariamente es un territorio fijo con límites claramente establecidos, recordemos a los gitanos y a los judíos) que comparten un conjunto de sentimientos de pertenencia que cohesiona a la sociedad y que la hacen diferente a las otras naciones, es una sociedad donde sus integrantes comparten un pasado común que incluye misma lengua, tradiciones, costumbres, historia, cultura, relación de parentesco biológico (raza), símbolos y memoria colectiva. Estado y nación van de la mano en la constitución de un país.

La constitución del Estado moderno (como lo conocemos actualmente) fue un largo y lento proceso, cuya evolución no ha sido lineal. Cada sociedad, de acuerdo con su propio desarrollo histórico, se ha dado a sí misma distintas formas de organización política. Debemos considerar entonces que el Estado es, “una forma de organización del poder históricamente determinada, lo que significa que surge en un momento y en circunstancias históricas particulares: en la época en que la monarquía absoluta se impone, como consecuencia de las crisis económicas del orden feudal” (Svarzman, 1997:22)

El Estado en el absolutismo

En la Europa medieval, el poder político estaba fragmentado en los múltiples señoríos a cargo de un Señor feudal y compartido con la Iglesia Católica. El descubrimiento de nuevas regiones geográficas, el incremento del comercio y las disputas entre los reinos, propiciaron la conformación de gobiernos fuertes que centralizaron el poder político. Surgiendo, en Europa (XVI), el Estado absolutista (o moderno) como una forma de organización política cuya figura central es el Rey, quien posee el poder absoluto por “mandando divino”. El Estado absolutista incorporó los principios de *territorialidad* (los reinos fijan límites territoriales precisos y definidos) y de *poder político impersonal* (se crea un cuerpo de funcionarios y administradores profesionales).

El nuevo Estado requirió de un ejército permanente, de ingresos seguros mediante el establecimiento de impuestos, de la constitución de un cuerpo de funcionarios que administrarán y la respectiva jerarquía de autoridades. Además de la elaboración de códigos, leyes, reglamentos que establecen las reglas en la sociedad, contenidas en un nuevo documento llamado “constitución”.

De manera paralelamente, este Estado, estimuló el desarrollo de las relaciones capitalistas de producción pugnando por sus derechos y libertades, convirtiéndose en el sector revolucionario que empujaría los cambios. Dando inicio a un periodo de revoluciones (llamadas liberales burguesas) encabezadas y financiadas por la burguesía en contra del absolutismo, cuyo ejemplo más violento fue la revolución francesa de 1789.

El Estado en la “era del capitalismo”

El siglo XVIII fue el periodo de cambios políticos y económicos, la burguesía se caracterizará por su participación activa en la reivindicación de sus derechos y la preservación de sus intereses, así como por la capacidad de organizarse sin la intromisión del Estado y de la religión, apoyada en la ideología del liberalismo.

El liberalismo defiende la libertad de los individuos en el terreno político, económico y social. Presupone la existencia de ciudadanos con plenos derechos y deberes, responsables de sus actos y libres en sus decisiones. Los principales teóricos del liberalismo fueron los ingleses John Locke y Thomas Hobbes, y los franceses Rousseau y Montesquieu. Con el liberalismo, el Estado surge del consenso social, donde los ciudadanos depositan la responsabilidad de velar por sus intereses y sus derechos individuales. La presencia de códigos o leyes y de una constitución, serán la maneras más eficaz de garantizar las libertades individuales y limitar el poder público. El Estado es así, un medio, no un fin, que sirve de marco al ordenamiento jurídico y la república es la forma de gobierno ideal que garantiza las libertades y las garantías individuales.

Para el liberalismo el Estado es una creación racional de la sociedad. En lo económico, el Estado debe ratificar las leyes del funcionamiento del sistema, debe, proteger la propiedad contra la violencia y definir el marco contractual, asegurando la justicia. Debe

también ocuparse de obras públicas necesarias para el funcionamiento del sistema que no interesan al capital privado. Sólo debe intervenir para proteger el mercado del sistema económico.

En el siglo XX, el Estado capitalista adoptará otras formas, como Estado-nación, Estado totalitario, Estado de Bienestar, Estado neoliberal, con diferentes modalidades pero sobre las mismas bases.

Estado-nación

Si el Estado, como forma política, es fruto de la modernidad y de la generalización de las relaciones capitalistas, también lo es la Nación. Podemos decir que el Estado es la expresión política de la Nación, Estado y Nación son dos elementos mutuamente necesarios. Históricamente, el Estado, como instancia política de articulación social, es el resultado de un doble proceso: el de constitución de una nación y el de construcción de un sistema de dominación.

De acuerdo con los teóricos, la constitución de la Nación supone dos planos, uno material y otro ideal. El plano material lo constituye el surgimiento y desarrollo, en un territorio delimitado, de relaciones sociales de producción. El plano ideal es la creación de símbolos y sentimientos de pertenencia que una sociedad coloca por encima de los intereses particulares. Este marco de solidaridades distingue a un Estado de los otros, integrando a la sociedad.

La conformación de un Estado-nación requiere:

- La externalización de su poder, lo que significa ser reconocido como unidad soberana frente a los otros Estados
- La institucionalización de su autoridad, o sea, la existencia de una estructura de relaciones de poder capaz de ejercer el “monopolio legítimo de la violencia”
- La creación de instancias de control como las instituciones estatales a cargo de funcionarios especializados, que regulen el funcionamiento de la sociedad civil y que posean autoridad para extraer recursos.
- La internacionalización de una identidad colectiva; símbolos, sentimientos de pertenencia que ejercen el control ideológico de la sociedad

México en el siglo XIX

México adquiere la independencia en 1821, pero el proceso para llegar a ser un Estado en el sentido moderno del término es lento, atravesando por varias etapas o momentos y no concluye sino después de la revolución de 1910. Proceso íntimamente ligado a las luchas por el poder entre diferentes grupos políticos y a los intereses del capital internacional.

De acuerdo con la Maestra Andrea Revueltas (1992:77-80) en la construcción del Estado mexicano podemos distinguir las siguientes etapas:

1. De la consumación de la Independencia al movimiento de Reforma (1821-1853). Periodo de crisis y confusión donde se manifiestan las dificultades que plantean la constitución del Estado; el cual no existe más que formalmente. Predominan fuertes tendencias a la separación por parte de los poderes regionales, la pérdida del territorio, las invasiones extranjeras, el déficit permanente de la administración y finanzas públicas, las luchas internas entre facciones que rivalizan por el poder y los problemas sociales existentes.
2. De la guerra de Reforma a la intervención francesa (1854-1867). Periodo de una cruenta guerra civil entre liberales y conservadores por imponer su proyecto de nación, en el contexto de la invasión francesa y la formación del imperio de Maximiliano de Habsburgo. El periodo culmina con el triunfo de los liberales y la separación del Estado y de la Iglesia; la clase media adopta el liberalismo como ideología legitimante y la modernización del país como proyecto social.
3. De la República restaurada al porfiriato (1867-1911). En esta etapa el papel del capital extranjero en expansión es determinante en la formación y consolidación del Estado (centralizado y patrimonial).

4. Bibliografía consultada

- Anderson, P. (1984). *El Estado absolutista*, México: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (1981), *Diccionario de política*, México: Siglo XXI.
- Castiñeira, Á. Nacionalismos, en Adela Cortina (directora), *10 palabras claves en filosofía política*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Florescano, E. (1996). *Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Aguilar Taurus.
- Léxico de la política* (2000). México: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, FCE.
- Revueltas, A. (1992). *México: Estado y Modernidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sánchez, L (1976). *Principios de teoría política*, Madrid: Ediciones Nacionales.
- Svarzman, J. H. (1997). *Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador*, Buenos Aires: Ediciones Novedad Educativas.
- Valcárcel, A. (1998). Estado. En Adela Cortina (directora), *10 palabras claves en filosofía política*. Navarra: Editorial Verbo Divino.

Bitácora de clase

Unidad Didáctica: “La construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX” (nueve sesiones, dieciocho horas-clase)

Número de sesión _____ Grupo _____ Fecha _____

PLANEACIÓN	REALIZACIÓN
Presentación del programa del día y forma de trabajo	
Empleo de material didáctico específico	
Uso de técnicas o procedimientos didácticos	
Aclaración de dudas	
Dificultades de enseñanza-aprendizaje	
Evaluación	

Observaciones y reflexiones

Rubricas**PARTICIPACIÓN ORAL EN CLASE**

NINGUNA	UNA	DOS
Da respuestas descontextualizadas, imprecisas e incoherentes	Da respuestas poco claras e imprecisas pero coherentes.	Da respuestas claras, precisas y coherentes.
Repite o parafrasea de manera confusa la información recibida.	Repite con sus propias palabras la información recibida.	Amplia el tema con información clara y precisa.
Da ejemplos confusos o imprecisos, descontextualizados de la discusión de la clase.	Da ejemplos relacionados con el contenido y la discusión de la clase.	Promueve la discusión con información documentada y contextualizada.
	Interviene en la discusión con ideas propias.	Identifica errores en la presentación del tema y/o en la participación de sus compañeros.
		Relaciona el nuevo conocimiento con otros temas de la materia y/o de otras materias.

Elaboración propia.

RUBRICA PARA AUTOEVALUAR EL PROCESO DEL TRABAJO COLABORATIVO

NOMBRE DEL ALUMNO _____ **GRUPO** _____ **FECHA** _____

CRITERIOS/PUNTAJE	1	2	3
CALIDAD DEL TRABAJO	Mis fuentes de información fueron pocas o ninguna, no fueron confiables ni contribuyeron al desarrollo del tema	Mis fuentes de información variadas, pero no confiables. Algunas fueron relevantes.	Mis fuentes de información fueron variadas, múltiples y confiables. Fue relevante y actualizada
PARTICIPACIÓN Y CONTRIBUCIÓN	Casi no interviene en el desarrollo del documento compartido y mis pocas aportaciones fueron a destiempo.	Intervine en el desarrollo del documento compartido, solo con lo asignado, mis aportaciones fueron a tiempo.	Intervine en todo el desarrollo del documento compartido. Me esforcé para alcanzar los objetivos del equipo
ACTITUD	No escucho ni comparto las ideas de sus compañeros	A veces escucho las ideas de mis compañeros y acepto integrarlas. No me preocupa la unión en el grupo	Siempre escucho y comparto las ideas de mis compañeros e intento integrarlas. Busco cómo mantener la unión en el grupo.
RESPONSABILIDAD	No realice mi trabajo en tiempo y forma. Un compañero corrigió, completo o realizó lo que me correspondía.	Realice mi trabajo a tiempo, pero no en la forma acordada. Un compañero corrigió lo que me correspondía.	Siempre realice mi trabajo en tiempo y en forma. Contribuyendo al mejoramiento del trabajo grupal.
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	En situaciones de conflicto o desacuerdo, no escucho otras opiniones ni acepto sugerencias. No propongo alternativas y me cuesta aceptar el consenso o la solución.	En situaciones de conflicto o desacuerdo, a veces escucho otras opiniones y acepto sugerencias. A veces propongo alternativas para el consenso o la solución.	Siempre escucho otras opiniones y acepto sugerencias. Siempre propongo alternativas para el consenso o la solución.

Modificada con fines didácticos de "Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rubrica" del sitio: <file:///C:/Users/silvia/Downloads/Dialnet-UnaPropuestaDeEvaluacionParaElTrabajoEnGrupoMedian-3896779.pdf> Consultada el 30 de agosto de 2015.

RUBRICA PARA COEVALUAR EL TRABAJO COLABORATIVO

Criterios	Insuficiente (1)	Suficiente (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Participación	La mayor parte de los integrantes del equipo están distraídos o desinteresados y solo una o dos personas participan activamente.	Al menos la mitad del equipo exponen ideas, interactúan o escuchan con atención a los demás miembros del equipo.	Más de la mitad del equipo participan activamente en las discusiones sobre la temática y en la resolución del trabajo.	Todo el equipo participan con entusiasmo, todos se saben escuchar, opinan y contribuyen en la resolución de la actividad.
Roles	El equipo no se organiza y los miembros del equipo, no se dividen tareas o roles.	Se dividen el trabajo, pero los miembros del equipo no se ciñen al que les corresponde y se estorban mutuamente.	Cada integrante del equipo tiene un rol asignado, pero no está claramente definido y por lo tanto no lo ejecuta de forma consistente.	Todos los integrantes del equipo tienen un rol definido y lo ejecutan de manera efectiva, por lo que el trabajo se concreta sin dificultades.
Responsabilidad	La responsabilidad recae principalmente en una sola persona.	La responsabilidad es compartida por algunos integrantes del equipo.	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	Todos los integrantes del equipo comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea grupal.
Puntaje				

Tomada de "Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rubrica" del sitio: <file:///C:/Users/silvia/Downloads/Dialnet-naPropuestaDeEvaluacionParaElTrabajoEnGrupoMedian-3896779.pdf>. Consultada el 30 de agosto de 2015.

RUBRICA PARA AUTOEVALUAR LA EXPOSICIÓN DE UN TEMA

Elementos	Calificación			
	10-9	8-7	6	5
Dominio del tema	Demuestra un excelente conocimiento del tema.	Demuestra un buen conocimiento del tema.	Demuestra poco conocimiento del tema.	No conoce el tema.
Comprensión	Contestan con precisión todas las preguntas formuladas sobre el tema.	Contestan con precisión la mayoría de las preguntas formuladas sobre el tema.	Contestan con relativa precisión algunas de las preguntas formuladas sobre el tema.	No pueden contestar a las preguntas formuladas sobre el tema.
Seguimiento	Se mantienen en el tema todo el tiempo de exposición.	Se mantiene en el tema la mayor parte del tiempo de exposición.	Se mantiene en el tema algunas veces.	Fue difícil saber cuál fue el tema de exposición.
Apoyos didácticos	Demuestran trabajo/creatividad proyectando una excelente presentación.	Demuestran trabajo, pero poca creatividad proyectando una buena presentación.	Demuestran poco trabajo/creatividad proyectando una exposición regular.	No usan apoyos, o los apoyos que presentan restan valor a la presentación.
Conceptos	Muestran dominio de todos los conceptos fundamentales.	Muestran dominio de casi todos los conceptos fundamentales.	Muestran dominio de algunos conceptos fundamentales.	No dominan los conceptos fundamentales.
Estructura de la información	La exposición incluye todos los elementos de manera coherente: caratula, introducción, índice, desarrollo, conclusiones y fuentes de consulta.	La exposición incluye todos los elementos, aunque no de manera coherente.	La exposición incluye algunos elementos de manera poco coherente.	La exposición es caótica y no contempla los elementos que la estructuran.
Entusiasmo	Sus expresiones faciales y su lenguaje corporal generan gran interés y entusiasmo en el grupo.	Sus expresiones faciales y su lenguaje corporal generan algo de interés y entusiasmo en el grupo.	Sus expresiones faciales y su lenguaje corporal generan poco interés en el grupo.	Sus expresiones faciales y su lenguaje corporal no generan ningún interés.
Calificación del Equipo	Calif: sumaX/60			

Modificado para efectos didácticos del sitio: <https://es.scribd.com/doc/28722782/RUBRICA-PARA-EVALUAR-LA-EXPOSICION-DEL-TEMA> Consultada el 30 de agosto de 2015.

Lista de cotejo

Objetivo: Evaluar la propuesta de investigación en el aula mediante trabajo colaborativo				
Aspecto a evaluar	Siempre	Algunas veces	Nunca	Observaciones
Las indicaciones fueron claras y precisas				
Los materiales proporcionados fomentaron la comprensión				
Las actividades solicitadas fueron fáciles de elaborar				
Las actividades motivaron tu interés				
Lograste realizar una breve investigación				
Realizaste un trabajo colaborativo				
Lograste los aprendizajes propuestos				
La supervisión del profesor fue adecuada				
La calificación obtenida fue justa				

Definición de conceptos más significativos

Se recomienda aplicar esta actividad a los alumnos al iniciar la Unidad temática y al concluir, para que puedan comparar los resultados.

Objetivo: el alumno definirá los conceptos necesarios para comprender el proceso de construcción del Estado-nación mexicano en el siglo XIX”.

Actividad: Lee con atención los siguientes conceptos y escribe su significado en el espacio en blanco, si desconoces algún concepto anota un signo de interrogación (¿?).

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Concepto	Definición (al inicio)	Definición (al final)
Estado-nación		
Federalismo		
Imperialismo		
Liberalismo		
Proyecto		
República		
Reforma		
Soberanía		

Esquema de lectura de texto narrativo

NARRACIÓN		
Introducción	Presentación del conjunto	Protagonistas: situación preparatoria; ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuál es el hecho central a narrar?, ¿cuál es el acontecimiento más amplio en el cual el hecho central se enmarca?, ¿hay premisas?, ¿cuáles?
Desarrollo	<p style="text-align: center;">El hecho central</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio - Desenvolvimiento - Término 	<p>¿Cuál es?</p> <p>Hecho inicial: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?</p> <p>Hechos subsecuentes</p> <p>Hecho(s) final(es)</p>
Conclusión	Comentarios adicionales y/o consecuencias del hecho central	

Elaboración propia

Ficha bibliográfica y de trabajo

Fichas Bibliográficas: Contienen los datos de identificación de una obra, para ello se recomiendan las fichas de tamaño 7,5 cm x 12,5 cm. Sirve para registrar los libros consultados, escribir una nota al final de texto o en pie de página y facilita la elaboración de la bibliografía final de un trabajo de investigación.

La ficha de un libro contiene los siguientes elementos: Autor (de la obra), Título, Título original si es una traducción, Número de edición, Lugar de la publicación, Editor, año de edición, año de publicación, número de páginas. Número de volúmenes, indicación de tablas e ilustraciones, título de la colección o serie, y número de la publicación dentro de la serie.

La ficha hemerográfica referencia a una **publicación periódica y seriada**, los datos a considerar son: título de la publicación, lugar de la edición, lugar de edición. editor-autor (entidad responsable, sino consta en el título), fecha (año del primer volumen y, si la publicación cesó, también del último, periodicidad (semanal, quincenal, mensual, bimestral, trimestral, etc.) o frecuencia irregular.

Elementos que debemos de integrar en una ficha bibliográfica, cuando hacemos referencia a **fascículos especiales, suplementos**, etc., son los siguientes: título de la publicación (fascículo), lugar de la publicación, editor-autor(entidad responsable si no consta en el título), fecha(año de los volúmenes o fascículos catalogados), número de páginas de la publicación, indicación del tipo de suplemento y/o del número especial, Indicación del número(s), volumen(es), o fascículo(s) catalogado(s).

Las Fichas de Trabajo, contienen la información de una ficha bibliográfica, a la que se le agrega un breve resumen; expresando por escrito y de manera simplificada la información contenida en un texto, en nuestras propias palabras, una vez que se ha leído, aislando y resaltando aquellas secciones o segmentos que contiene información importante. http://www.educahistoria.com/reportajes/tec_estudi/ficha.htm

Acontecimientos y gobiernos (siglo XIX)

El siglo XIX es un periodo complejo y de múltiples acontecimientos estrechamente vinculados. Los datos vertidos tiene como objetivo apoyar las actividades de los alumnos, ubicar temporalmente los acontecimientos o elaborar una línea de tiempo.

Acontecimientos importantes

- 1821 Consumación de la independencia
- 1824 Constitución federal de 1824
- 1833 Primeras leyes liberales
- 1835 Constitución centralista “Siete leyes centralistas”
- 1836 Independencia de Texas
- 1838-1839 Guerra de los pasteles
- 1846-1848 Invasión de Estados Unidos a México
- 1857 Constitución de 1856
- 1859 Leyes de reforma
- 1862 Invasión Francesa
- 1863-1867 Segundo Imperio de Maximiliano de Habsburgo
- 1857-1861 Guerra de Reforma
- 1872 Muerte de Benito Juárez
- 1876 Porfirio Díaz llega a la presidencia
- 1810 Inicia la Revolución Mexicana

GOBERNANTES MEXICANOS, 1821-1853

GOBERNANTES	PERIODO	FIGURA CONSTITUCIONAL
REGENCIA		
Junta Provisional Gubernativa	Sep.1821- julio 1822	Regencia, presidida por Agustín de Iturbide
PRIMER IMPERIO		
Agustín de Iturbide	Julio 1822-marzo 1823	Primer emperador
SUPREMO PODER EJECUTIVO		
Nicolás Bravo Guadalupe Victoria Pedro Celestino Negrete	Marzo 1823-octubre 1824	Supremo Poder Ejecutivo Triunvirato
José Mariano Michelena	Mayo, julio, octubre 1823 y enero 1824	Suplente
Miguel Domínguez	Agosto, noviembre 1823 y mayo y sept. 1824	Suplente
Vicente Guerrero	Sept. 1823 y marzo y junio 1824	Suplente
PRIMERA REPÚBLICA FEDERAL		
Guadalupe Victoria (presidente) Nicolás Bravo (vicepresidente) Cumplieron su periodo de gobierno completo.	Oct. 1824-marzo 1829 Préstamos de Inglaterra muy desventajosos para el país.	Primer Presidente electo
Vicente Guerrero (presidente) y Anastasio Bustamante (vicepresidente)	Abril – diciembre 1829 Intento de reconquista de los españoles, vencidos por las tropas del general Santa Anna.	Presidente constitucional
José María Bocanegra	Diciembre 1829	Presidente interino
José Pedro Antonio Vélez	Diciembre 1829	Presidente suplente
Anastasio Bustamante	Enero 1830-agosto 1832	Presidente constitucional
Melchor Múzquiz	Agosto-dic. 1832	Presidente interino
Manuel Gómez Pedraza	Dic. 1832- marzo 1833	Presidente impuesto por Santa Anna
Valentín Gómez Farías	Abril – mayo 1833	Presidente suplente
Antonio López de Santa Anna (presidente) Valentín Gómez Farías	Junio 1833 – enero 1835	Presidente electo

(vicepresidente)		
Valentín Gómez Farías Implementó las Reformas liberales de 1833	Junio, julio-octubre y dic. de 1833 y abril de 1834 Julio	Presidente suplente por ausencia del titular
REPÚBLICA CENTRALISTA “LAS SIETE LEYES CONSTITUCIONALES”		
Antonio López de Santa Anna (presidente) y Miguel Barragán (vicepresidente)	Enero 1835 – feb. 1836 Proclamación de la primera República Centralista (octubre de 1835) y su constitución llamada “Siete leyes” Independencia de Texas	Presidente interino
José Justo Corro	Marzo 1836 – abril 1837	Presidente interino
Anastasio Bustamante	Abril 1837 - marzo 1839 Primera intervención francesa llamada “Guerra de los pasteles” (marzo de 1838)	Presidente electo
Antonio López de Santa Anna	Marzo – julio 1839	Presidente interino
Nicolás Bravo	Julio 1839	Presidente interino
Anastasio Bustamante	Julio 1839 - sep. 1841	Presidente constitucional
Francisco Javier Echeverría	Septiembre - octubre 1841	Presidente interino
Antonio López de Santa Anna	Octubre 1841 – octubre 1842	Presidente por rebelión en Perote
Nicolás Bravo	Octubre 1842 – marzo 1843 Se promulgó la Constitución Centralista llamada Bases Orgánicas.	Presidente interino
Antonio López de Santa Anna	Marzo – octubre 1843	Presidente provisional
Valentín Canalizo	Octubre 1843 – junio 1844	Presidente interino
Antonio López de Santa Anna	Junio – septiembre 1844	Presidente constitucional
José Joaquín de Herrera	Septiembre 1844 Texas se anexa a los Estados Unidos (marzo de 1845)	Presidente provisional

Valentín Canalizo	Sept. – dic. 1844	Presidente interino
José Joaquín de Herrera	Dic. 1844 – dic. 1845	Presidente constitucional
Mariano Paredes y Arrillaga	Enero - julio 1846 Estados Unidos declara la guerra a México (mayo 1846), inicia la invasión.	Presidente <i>de facto</i> tras el golpe de estado
Nicolás Bravo	Julio – agosto 1846	Presidente interino
SEGUNDA REPÚBLICA FEDERAL		
Mariano Salas	Agosto – dic. 1846	Presidente interino Restauración de la Constitución de 1824
Valentín Gómez Farías	Dic. 1846 - marzo 1847	Presidente sustituto de Santa Anna
Antonio López de Santa Anna	Marzo – abril 1847	Presidente constitucional
Pedro María Anaya	Abril – mayo 1847	Presidente interino
Antonio López de Santa Anna	Mayo – sept. 1847	Presidente constitucional
Manuel de la Peña y Peña	Sept. 1847 – junio 1848 Firma de los Tratados de paz de Guadalupe-Hidalgo (febrero 1848) con el que se pone fin a la invasión de los E.U.A cediendo los territorios del norte del país.	Presidente sustituto
José Joaquín de Herrera	Junio 1848 – enero 1851	Presidente constitucional
Mariano Arista	Enero 1851 – enero 1853	Presidente constitucional
Juan Bautista Ceballos	Enero – feb. 1853	Presidente provisional
Manuel María Lombardini	Febrero – abril 1853	Presidente por el Plan del Hospicio
DICTADURA		
Antonio López de Santa Anna	Abril 1853 – agosto 1855 Venta del territorio de la Mesilla a Estados Unidos en 10 millones de pesos.	Presidente impuesto por los conservadores

Elaboración propia con datos de Galeana P. (1991). *Los siglos de México*. México: Nueva Imagen.