



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL TEMA: EL PROCESO DE
RECONSTRUCCIÓN DEL ESTADO POSREVOLUCIONARIO, PRESIDENCIA DE ÁLVARO
OBREGÓN (1920-1924) EN EL COLEGIO DE BACHILLERES

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN HISTORIA

PRESENTA:

LUCIA LUDIVINA RAMOS ZÁRATE

TUTORA:

DRA. LORENZA ELENA DÍAZ MIRANDA, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

COMITÉ TUTOR:

MTRA. MARÍA CRISTINA MONTOYA RIVERO, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

MTRO. RAÚL FIDEL ROCHA Y ALVARADO, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FILOLÓGICAS

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, EDO. DE MÉXICO, ABRIL 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Índice

Introducción	1-4
Capítulo I.	
La Historia en el currículum del Colegio de Bachilleres	5
1.1 Contexto histórico en el que surge el Colegio de Bachilleres	6
1.2 Misión, visión y objetivos del Colegio de Bachilleres	13
1.3 Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	16
1.3.1 El campo de conocimiento de las Ciencias Sociales y su relación con la asignatura de Historia de México	31
1.4 Programas de asignatura de Historia de México I y II	34
1.5 Perfil de egreso en el Colegio de Bachilleres	43
Capítulo II.	
Marco teórico que sustenta la aproximación didáctica	47
2.1 La corriente constructivista	47
2.1.1 La teoría de Jean Piaget	48
2.1.2 La teoría de Lev Vygotsky	53
2.1.3 El constructivismo en la educación	57
2.2 La Escuela de Annales en la didáctica de la Historia	59
2.3 El enfoque transdisciplinario	71
2.3.1 El enfoque transdisciplinario en la educación	78

Capítulo III.

El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924): Propuesta Didáctica	86
3.1 Contenidos Generales de la Asignatura de Historia de México	86
3.2 Propuesta didáctica para el tema: El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924)	92
3.2.1 Sesión de Sensibilización con el Grupo: Guía de Observación y Evaluación diagnóstica (Primera Sesión)	98
3.2.2 Aplicación del escenario de la situación problema. (Segunda Sesión)	103
3.2.3 Propuesta didáctica: Vinculación con el enfoque transdisciplinar (Tercera Sesión)	108
3.2.3.1 Cuarta Sesión	109
3.2.4 Enfoque Transdisciplinar: Utilidad de la Historia Debate: Restructuración de Ideas (Quinta Sesión)	113
3.2.5 Rúbrica de Evaluación y Retroalimentación de los Trabajos (Sexta sesión)	115
Conclusiones	116
Anexos	125
Bibliografía	120

Introducción

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) surge a partir de reconocer la importancia que tiene la educación media superior en todo el país. Es en este nivel educativo en el que los jóvenes requieren de obtener las habilidades y los conocimientos para poder adentrarse al mercado laboral o a los estudios superiores. Es decir, es un punto decisivo en la formación de la juventud del país, por lo que si no se atiende debidamente, puede derivar, más adelante, en situaciones sociales, económicas, individuales y laborales problemáticas, entre otras repercusiones.

De esta manera, la MADEMS fue desarrollada para formar docentes expertos para la educación media superior. Se trata de un programa donde la formación práctica en planteles de bachillerato, guiada por expertos de la disciplina de manera conjunta con expertos en el campo de la psicopedagogía, es el eje de formación para los maestrantes. A los alumnos de la maestría se les proporciona un conjunto de actividades académicas orientadas a la promoción del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para hacer más benéfico el trabajo de los profesores en este nivel educativo.

El docente debe tener dos formaciones que se complementan. En primer lugar, tiene que conocer bien la disciplina que se dispone a enseñar, conocer sus conceptos, sus teorías, sus distintas visiones y acercamientos, su metodología para acceder al conocimiento, etc. Sin este conocimiento, no se puede aspirar a ser un buen docente.

Asimismo, para enseñar se necesita, precisamente, saber hacerlo; es decir, dominar los aspectos principales de la práctica docente, como son las cuestiones de cómo se genera el aprendizaje y cómo enseñar y evaluar; cómo trabajar con adolescentes (en el caso de este nivel de educación); qué elementos del contexto social influyen en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Se necesita, en suma, un conjunto de habilidades y capacidades para enseñar y para que dicha enseñanza desemboque en el aprendizaje eficaz de los alumnos de bachillerato. Por tanto, es imposible concebir un buen docente si no se tienen de manera plena estas dos características de las que parte la profesión. El profesor que tenga un gran conocimiento sobre su materia, pero que carezca de formación docente, no tendrá las herramientas para transmitir su conocimiento. De la misma manera en que el profesor que tiene toda la capacidad para enseñar, pero poco conocimiento de su materia, no tendrá contenidos que transmitir.

Por ello, la MADEMS se ha planteado el objetivo principal de "Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior."

El presente trabajo de tesis está elaborado de acuerdo a esta directriz. En él está vertido el aprendizaje que se obtuvo a lo largo de la maestría, expresado a través de una propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia de México II en el Colegio de Bachilleres. Una propuesta que, ceñida al enfoque transdisciplinar, a la teoría constructivista y a la Escuela de los Annales (como se verá en el Capítulo II relacionado al marco teórico) busca un conocimiento integrador, que abarque el mayor espectro posible y no limite el aprendizaje del alumno, sino que lo lleve a la búsqueda de más conocimiento, de más cuestionamientos sobre su realidad social y, por ende, a la respuesta de dichas cuestiones, y a las soluciones de los problemas que de ellas surjan.

La tesis consta de tres capítulos principales que, a su vez, se dividen en distintos apartados, manteniendo siempre cohesión entre todas las partes. En el capítulo primero se muestra, de manera general, el contexto histórico mexicano que dio origen al Colegio de Bachilleres, específicamente en el periodo que va

de 1960 a 1975. Se expone la situación educativa del país en ese entonces, y la necesidad de la creación de nuevas opciones de estudio para la juventud de México. De igual forma, se dan a conocer aspectos generales de la institución, como son la visión, misión y objetivos; el plan de estudios actualizado y la posición que la asignatura de Historia de México tiene en éste, así como su importancia para el perfil de egreso de los estudiantes. También se hace mención de los programas de asignatura que rigen las materias de Historia de México I y II, y del perfil que busca el Colegio en sus egresados. La noción de estos temas es sin duda una ayuda fundamental para la configuración y desarrollo de la propuesta didáctica vertida en esta tesis, pues constituye la base para hacer una planeación de acuerdo con los propios lineamientos institucionales.

Por su parte, el capítulo segundo representa el marco teórico que sustenta la planeación de la propuesta didáctica. En éste se explica la teoría constructivista desde sus características generales, para después conocer específicamente la visión de Jean Piaget y Lev Vygotsky, dos de los más importantes teóricos del constructivismo y de la adquisición del conocimiento. Posteriormente se hace una revisión más puntual entre el constructivismo, la enseñanza y la educación.

En el siguiente apartado de este capítulo se muestra la importancia que tiene aún la llamada *Escuela de Annales*, surgida en Francia después de la Primera Guerra Mundial. Esta escuela mostró al mundo una nueva manera de hacer historia, lo que trajo consigo, irremediablemente, una modificación en los métodos de enseñanza de la asignatura. La historia nacionalista y oficial que se hacía entonces comenzó a ser cuestionada, y surgieron nuevas maneras de acceder a la verdad histórica, a partir de cierto rigor científico.

El segundo capítulo finaliza con el tema del enfoque transdisciplinario, su origen, sus exponentes más importantes, su distinción y relación con la

pluridisciplina y la interdisciplina. Como se verá en el apartado correspondiente, este tipo de enfoque, si bien ya está fundamentado ampliamente, sigue en proceso de construcción, pues su misma naturaleza así lo exige. Por tanto, es viable mencionar que se presenta como algo novedoso que se está incluyendo poco a poco en los métodos de enseñanza, en todos los niveles educativos. Luego, la importancia de su inclusión en estrategias didácticas como la propuesta contenida en esta tesis, se justifica en la necesidad de encontrar métodos más eficaces que lleven de manera más clara el conocimiento a los estudiantes.

Finalmente, el trabajo se cierra con el capítulo tercero y las conclusiones generales. Dicho capítulo contiene la parte práctica de la tesis, en la que la información del primero y segundo se sintetiza para dar forma a la propuesta didáctica que se desarrolla a lo largo de este capítulo.

A partir del mutuo apoyo entre distintas disciplinas se busca alcanzar un conocimiento más certero sobre los contenidos de la asignatura de Historia de México, contenidos especificados en los programas expuestos en el primer capítulo. La *Escuela de Annales* permite ampliar el espectro de estudio de la Historia, para rebasar el nacionalismo acompañado de sus héroes, relatos y batallas. Pues aquí la Historia es entendida como un fenómeno complejo cuyo origen se encuentra en los distintos aspectos que conforman a las sociedades. Todo ello fundamentado epistemológicamente bajo la teoría constructivista de la adquisición del aprendizaje. Por tal razón, la propuesta versa sobre una secuencia didáctica para impartir la temática del gobierno de Álvaro Obregón, sustentada en una metodología con enfoque transdisciplinar, para vincular el estudio del pasado con aspectos políticos, económicos y socioculturales que se suscitan en el presente.

Capítulo I. La historia en el currículum del Colegio de Bachilleres

A continuación se despliega una descripción de cómo surgió el Colegio de Bachilleres, además de hacer mención sobre la importancia de la asignatura de Historia y su vínculo con otras áreas disciplinarias. Asimismo, se tratan aspectos relacionados con las características de egreso del alumnado, tomando en consideración los aportes que les brinda la asignatura en cuestión.

La información histórica presentada en el Capítulo I tiene el propósito de contextualizar el surgimiento del Colegio de Bachilleres en el marco educacional de México de la década de los setenta, principalmente, con la finalidad de mostrar factores pasados que aún ejercen influencia en los métodos actuales de enseñanza y aprendizaje practicados en el Colegio.

Por otra parte, se da a conocer la visión, misión y los objetivos que se plantea el Colegio de Bachilleres, a partir de los cuales forma su propuesta educativa, lo cual justifica su inclusión en este capítulo.

Asimismo, se expone el Plan de Estudios del Colegio, creado a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); el aporte que hace el campo de conocimiento de las ciencias sociales, y en específico de la Historia, al perfil de egreso de los estudiantes del Colegio; se presentan los programas de asignatura de Historia de México I y II; y se concluye con el perfil de egreso que busca formar esta institución educativa mexicana.

1.1 Contexto histórico en el que surge el Colegio de Bachilleres

A partir del comienzo de la segunda mitad del siglo XX, en México se hizo visible un incremento en la urbanización y en la industria; asimismo, se observaron nuevos patrones de consumo en determinados sectores de la población; el Estado se amplió y diversificó para lograr mayores alcances; y el crecimiento demográfico se aceleró considerablemente. Esto, entre otras circunstancias, generó un impacto trascendente en el sistema educativo del país, el cual se fue moldeando progresivamente en los sucesivos periodos presidenciales.

La educación, entonces, se vio en la necesidad de admitir a más sectores sociales que habían quedado excluidos de este derecho por muchos años; con ello vino la demanda de instituciones, de profesores y de modalidades educativas. El crecimiento del número de estudiantes fue tal, que se estima que en 1950 la matrícula era de 3,249,200, mientras que al finalizar la década de los años setenta el número había aumentado a 20,683,158.(OEI,1994:p 5)

Específicamente, hacia el año de 1952, los alumnos registrados a nivel secundaria ascendían a casi 70 mil, los de educación media superior a 37 mil, y los de superior a alrededor de 30 mil. (OEI, 1994: p. 8-9) El alumnado en el nivel básico, en secundaria de manera especial, comenzó a incrementarse desde finales de los años cincuenta y, para 1970, conservaba este ritmo acelerado de crecimiento. Por supuesto, esto derivó en la demanda de educación media superior, que hasta entonces no había tenido el eco suficiente dentro del sistema educativo mexicano.

En el sexenio de 1964 a 1970, Díaz Ordaz, junto con el entonces secretario de educación pública, Agustín Yáñez, acordó atender con prioridad el sistema educativo mexicano, para lo cual crearon una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, conformada por economistas, sociólogos

y pedagogos cuyo propósito consistía, básicamente, en generar un panorama que revelara las condiciones del sector educativo en el país, reconocer las deficiencias de éste y plantear las posibles soluciones. Así, en marzo de 1968, la Comisión presentó su informe en un documento dividido en tres volúmenes.

Entre otros datos y planteamientos, dicho informe “presentaba una apreciación de la demanda de servicios educativos hasta 1970 y 1980 [...] Se hacían estimaciones cuantitativas de maestros, aulas, laboratorios; asimismo, se calculaba el aumento de los servicios en las áreas de educación media, superior y técnica.” (González, 1981: p. 408)

La Comisión dictó también una serie de principios rectores que se debían aplicar en el sexenio para la mejora de la educación; entre éstos destacan los siguientes: 1. La adopción de métodos pedagógicos eficientes, ‘aprender haciendo’ en la primaria y ‘enseñar produciendo’ en la educación media; 2. La unificación de la enseñanza media; 3. El enriquecimiento cultural, humanista, de la enseñanza técnica y la creación de las carreras técnicas de nivel medio; y 4. La reorientación general de la educación en el sentido del trabajo productivo. (González, 1981: p. 408)

No obstante el gran esfuerzo que había realizado la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, su plan de transformación educativa no se pudo realizar por diversos factores de índole político y social¹. Pero Díaz Ordaz dio, aunque discretamente, el primer paso hacia una reforma educativa que llegaría junto con el gobierno entrante.

Al final del sexenio, en 1970, el nivel medio superior contaba con una matrícula de 310,434 alumnos, 29,494 profesores y 1,009 escuelas o establecimientos donde se impartía. Ese panorama educativo recibió al siguiente periodo presidencial, encabezado por Luis Echeverría como jefe del poder

¹ Quizá el factor que más peso tuvo fue el movimiento estudiantil de 1968 en México.

ejecutivo y Víctor Bravo Ahuja como titular de la Secretaría de Educación Pública.

La primera acción del secretario de educación fue la de modificar la estructura orgánica que hasta entonces había estado vigente. Así, se crearon cuatro subsecretarías para apoyar en la organización de la educación del país. Éstas fueron: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación Educativa. (González, 1981: 415)

Tres años más tarde, comenzó un proceso de descentralización a nivel educativo. En 1973 se presentó la nueva Ley Federal de Educación, en la cual se establecía, entre otros aspectos, que la educación es un servicio público ejercido por el Estado (o por la iniciativa privada, la cual deberá atenerse a la normativa de dicho Estado); que toda educación impartida por el Estado es gratuita; y que todos los habitantes del país tienen derecho a acceder al sistema educativo nacional.

La Ley General de Educación procuró un panorama normativo propicio para llevar a cabo una reforma educativa, cuyos “principios son: formación de una conciencia crítica; popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades; flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo. Su fin último consiste en ir decantando una nueva educación que sirva a la construcción del futuro y de una sociedad más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotación ni servidumbre, donde éste pueda alcanzar sus más altas aspiraciones.”² (González, 1981: pp. 416-417)

² Como se verá más adelante, en el apartado del mapa curricular del Colegio y el plan de estudios, este discurso sigue vigente, con modificaciones formales que no alteran tanto el sentido principal.

De esta manera se pretendía terminar con la educación dogmática y autoritaria que venía, desde años atrás, enseñando a los estudiantes del país. La reforma educativa sirvió como referente para revisar y actualizar todos los métodos y procedimientos del sistema educativo nacional.

Al respecto de dicha reforma, el entonces secretario de educación mencionó que ésta “abarca todos los niveles y trata de estructurarlos progresivamente conforme a un contenido y a una metodología que garanticen una preparación científica y humanística sólida. La estructura programática debe darle al estudiante una formación general, para que tenga una base cultural homogénea, una orientación especializada de acuerdo a su vocación y su grado de escolaridad, conocimientos y actividades complementarias de carácter terminal que le permitan, en caso de interrupción de estudios, su adaptación inmediata al desarrollo económico del país.” (Medoza, 1981: p. 511)

Así, durante el sexenio de Luis Echeverría se ampliaron considerablemente los servicios educativos; también se incrementaron las instituciones de educación a lo largo del país; los programas de estudio de primaria y secundaria fueron actualizados; y se hizo una nueva producción de libros de texto gratuitos, en los que eran visibles los lineamientos más recientes. Además, “se impulsó la enseñanza abierta, se creó el Sistema de Primaria Intensiva para Adultos, se fundaron escuelas para el aprovechamiento de recursos marinos y la investigación educativa a través del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN y del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia. (OEI, 1994: p. 13)

En el marco de estos hechos se crearon nuevos institutos y organismos para la impartición y administración de la educación en los diferentes niveles. Así fue como surgió el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE); el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT);

la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH). Todos ellos surgieron debido a la creciente demanda de educación en todos los niveles, y a un plan u objetivo nacional: procurar el progreso de México apostando a la modernización del sistema educativo.

Durante la XIV Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Media Superior (ANUIES), llevada a cabo en 1972, se planteó la estructura académica para el nivel medio superior, vertida en tres áreas de formación: básica, específica, y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar. Un año más tarde, esta misma asamblea hizo notoria la gran demanda que existía a nivel medio superior y dio la recomendación a las autoridades federales de crear un bachillerato formativo, propedéutico y terminal con duración de tres años.

Con ello, el nivel medio superior también se vio involucrado en la reforma educativa. Cuando el gobierno de Echeverría llegaba a su fin, dicho nivel había tenido un crecimiento de 188 %, de ahí la necesidad de apoyar a las preparatorias que estaban bajo custodia de la UNAM, y a otros tipos de opciones terminales y ambivalentes. (Bisquerra, 1989:p. 34)

A pesar de esto, seguía siendo un tanto insuficiente la oferta del gobierno, por lo que se le dio impulso a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), a los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), a los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA) y a los Institutos Tecnológicos Agropecuarios y Pesqueros, creados todos en 1973. Asimismo, se formó, como complemento de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, con un enfoque diferente. Pablo González Casanova, rector de la UNAM (1969-1972) y principal impulsor de esa propuesta educativa, apuntó que el Colegio debía coadyuvar a alcanzar un país que fuera "...cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias"; además propuso que se atendiera una demanda creciente de

estudiantes del nivel medio superior en el espíritu de una nueva universidad construida por su comunidad, al respecto afirmó: “el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades” (Gaceta UNAM, 1º de febrero, 1971: 7) Por tal razón, la absorción de egresados de secundaria se elevó del 72 % en 1970 a casi 80 % en 1976. (OEI, 1994: p. 16)

Fue también en el año de 1973, específicamente en el mes de septiembre, cuando se publicó el decreto presidencial en el que se expresaban las bases para la formación del Colegio de Bachilleres, atendiendo las recomendaciones que un año antes había realizado la ANUIES.

Este organismo público descentralizado se creó con el objetivo de ofrecer estudios de nivel medio superior en las modalidades escolarizada y no escolarizada. Se le dio total autonomía orgánica y administrativa, y los recursos económicos para su mantenimiento vendrían tanto del poder federal como de los diversos poderes estatales en donde se estableciera dicho Colegio. Se le asignó la tarea de impartir educación propedéutica que preparara a los alumnos para la universidad, además de capacitarlos en el ámbito laboral a través de aprendizajes técnicos que les permitieran conseguir un trabajo al egresar.

Así, en febrero de 1974, la institución educativa abrió sus puertas a aproximadamente 12,000 alumnos en cinco planteles: El Rosario (1,683 alumnos); Cien Metros (2,801 alumnos); Iztacalco (2,682 alumnos); Culhuacán (2,257 alumnos); y Satélite (2,725 alumnos).³

El sistema de educación abierta, por su parte, comenzó sus actividades en estos centros de estudio, pero hasta abril de 1976. Esto con el propósito de

³ Aparentemente, el prototipo del Colegio de Bachilleres se echó a andar, antes que en la Ciudad de México, en el estado de Chihuahua, con tres planteles construidos en 1973, poco después de darse a conocer el decreto en el que se aprobaba la creación de esta institución educativa.

llevar la educación a aquellas personas que no podían tomar el curso presencial o sistema escolarizado.

El Colegio fue aceptado positivamente como una nueva opción de bachillerato por los egresados de secundaria; la demanda siguió a la alza y, en pocos años, fue necesaria la creación de otros planteles. Así, entre 1977 y 1978 se abrieron once colegios más (Vicente Guerrero, Iztapalapa, Cuajimalpa, Aragón, Aeropuerto, Nueva Atzacolco, Nezahualcóyotl, Xochimilco, Milpa Alta, Contreras, y Tláhuac); en 1979 otros tres (Pedregal, Azcapotzalco y Ecatepec); y en 1985 uno (Del Valle).

Conforme pasaron los años, el Colegio de Bachilleres salió del ámbito local para expandir su influencia al interior de la república mexicana. Por ejemplo, en el año de 1983 se creó el Colegio de Bachilleres del estado de Guerrero; en 1986 el Colegio de Bachilleres de Baja California Sur; y en 1988 el Colegio de Bachilleres de Tamaulipas. En cuanto al egreso histórico, se estima que, desde 1976, ha concluido su bachillerato en el Colegio un total de 402,869 alumnos⁴. Esta cifra es compartida por la modalidad escolarizada y por la no escolarizada: la primera cuenta con 390,427 egresados, mientras que la segunda con 12,442, aproximadamente.

Actualmente, el Colegio imparte la educación media superior a alrededor de 100,000 bachilleres tan sólo en los 20 planteles ubicados en el Ciudad de México y el Área Metropolitana. De éstos, se calcula que 90,000 pertenecen al sistema escolarizado, siendo atendidos por más de 5,000 profesores. El resto (10,000 aproximadamente) está inscrito en alguna de las dos modalidades no escolarizadas: Sistema de Enseñanza Abierta o Bachillerato en Línea⁵.

Además de ser una pieza importante en el desarrollo de la educación

⁴ Cifra calculada hasta 2010.

⁵ Datos extraídos de www.cbachilleres.edu.mx

media superior mexicana, el Colegio de Bachilleres ha incrementado su alcance al llevar el sistema abierto a empresas, dependencias públicas y grupos sociales en general, tanto en la Ciudad de México como en otras ciudades del interior de la república e, incluso, en Estados Unidos. Esta apertura fue posible gracias a los diversos centros de asesoría y centros de evaluación establecidos en todo el país; dichos centros van de la mano de las plazas comunitarias instaladas por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT).

El Colegio de Bachilleres surgió en una época histórica de México cuya constante era el cambio y el crecimiento acelerados. La modernidad trajo consigo nuevos retos en diferentes ámbitos, siendo el de la educación uno de los que más requería atención para enfocarlo a las exigencias de la realidad mexicana que estaba en formación. Dos circunstancias fueron fundamentales para la creación del Colegio: la demanda de la población estudiantil, que cada vez crecía más y solicitaba, por tanto, más opciones educativas al finalizar el nivel básico; y la necesidad de poner en marcha en el país un nuevo sistema educativo para el nivel medio superior, que permitiera a los alumnos prepararse para su paso a la universidad o, si lo preferían, entrar al campo laboral a través de herramientas técnicas proporcionadas durante su tránsito por el bachillerato. En este contexto nació el Colegio de Bachilleres, institución educativa que continúa siendo un referente para los jóvenes de esta nación.

1.2 Misión, visión y objetivos del Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres, cuya directriz principal se divide en impartir e impulsar la educación de nivel medio superior, es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México. Está facultado para: I. Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en el área metropolitana de la Ciudad de México, así como en el resto de las distintas Entidades Federativas donde fuere necesario, de conformidad con su presupuesto aprobado; II. Impartir educación a través de las

modalidades escolar y no escolarizada; III. Establecer sus planes de organización académica; IV. Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas académicos; V. Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se imparta el mismo tipo de modelo educativo; VI. Otorgar y retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo modelo dentro de este tipo educativo (SEP, 2006: p. 57)

A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)⁶, el Colegio de Bachilleres replanteó su misión, misma que se describe en los siguientes términos: “Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades. Se busca que nuestros estudiantes egresen con una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por aprender, con adopción de los valores universales que les permitan una adecuada inserción en la sociedad y un buen desempeño en sus actividades académicas o laborales.” (Colegio de Bachilleres, 2011: pp. 20-21)

Esto resulta fundamental ya que, al ser el bachillerato un tipo de enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina en particular, el alumnado debe de contar con bases sólidas que le permitan afrontar los retos propios de la educación superior y, de esa forma, tener opciones para vincularse en el campo laboral del área que haya elegido cada alumno en particular.

De lo anterior deriva la visión del Colegio, que es la de consolidarse como una institución educativa líder en el ámbito académico, y con prestigio entre la sociedad mexicana; proporcionar enseñanza a estudiantes caracterizados por la excelencia y comprometidos tanto con su persona, como con la sociedad de la

⁶ Véase el apartado 1.3 de este capítulo.

que forman parte. Su visión también engloba elementos que van más allá de lo estrictamente académico, pues se proyectan como una institución con instalaciones equipadas adecuadamente, seguras y estéticas; con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 21).

A la misión y visión del Colegio se suman tres objetivos estratégicos que la institución pretende alcanzar. El primero es desarrollar en los alumnos diversas competencias: autodeterminación y cuidado de sí mismo, expresión y comunicación, pensamiento crítico y reflexivo, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y participación responsable en la sociedad. Estas competencias procurarán la utilización integral de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores científicos y humanísticos, para que los estudiantes se integren con eficacia en los distintos ámbitos que componen su vida social e individual.

El segundo objetivo tiene que ver con brindar a los alumnos un ambiente de convivencia, caracterizado por su pluralidad, respeto y por el uso efectivo de las tecnologías de la información. Dar un espacio donde se fomente el aprendizaje responsable, autónomo, colaborativo y estratégico, y en el que se puedan desarrollar discusiones apegadas a la libertad individual basada en el rigor académico.

Finalmente, formar mexicanos que valoren la condición multicultural en la que se desarrolla su país, es el tercer objetivo planteado por el Colegio. Se pretende que los egresados enriquezcan, con contribuciones prácticas, el sistema democrático de la nación mexicana, sobre todo con la promoción de la solidaridad y la tolerancia hacia los demás. El compromiso que la institución tiene con la formación educativa de los jóvenes mexicanos requiere de un trabajo en conjunto, donde el profesorado, principalmente, tome de manera seria el papel capital que desempeña, y profundice en su profesionalización y capacitación continua en el ámbito docente; pues sólo a partir de este constante

empeño se podrá acceder a los objetivos y a la misión que el Colegio de Bachilleres se ha planteado desde sus inicios.

El presente trabajo de tesis tiene su base y fundamento justo en esta problemática, que ha derivado en la falta de estrategias docentes pertinentes para la enseñanza de las diversas asignaturas que componen el plan de estudios del Colegio de Bachilleres. Por ello, en las siguientes páginas está vertida la descripción de un conjunto de estrategias didácticas que pretenden dar una nueva perspectiva en la enseñanza de la asignatura de Historia de México, la cual, desde la postura adoptada aquí, ha ido perdiendo la importancia académica y social que le corresponde debido a la poca eficacia de los métodos tradicionales, los cuales exigen una pronta transformación que culmine en actividades académicas significativas, que permitan cambiar la concepción errónea de la Historia de México, vista solamente como un cúmulo de datos referentes al pasado, y no como una disciplina que, de ser bien entendida, aporta mucho al presente.

1.3 Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 se presentó una propuesta para reformar la educación media superior, atendiendo a una serie de circunstancias negativas que se venían gestando en este nivel educativo: prevalencia de un perfil bajo durante muchos años en la agenda nacional de educación; falta de una propuesta educativa concreta; la última vez que se intentó reformar fue en 1982. Con base en dicho parámetro, sin mucho éxito; se generó una aglomeración de planes y programas de estudios diversos y dispares; baja cobertura demográfica, alta deserción y eficiencia terminal pobre; su calidad era cuestionable, así como la pertinencia y relevancia de los contenidos que presentaba. (Colegio de Bachilleres, 2009:p. 4)

De esta manera, la reforma educativa en el nivel medio superior se planteaba como objetivo principal un sistema “que atienda la creciente demanda de estudios, a través de modelos innovadores y flexibles basados en las TIC y en el balance entre información y formación, entre enseñanza y aprendizaje, encaminada a formar jóvenes capaces de situarse en un mundo global, a través del desarrollo y perfeccionamiento de competencias”. (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 14)

El Sistema Nacional de Bachillerato planteó, entonces, tres principios básicos que ayudarían a mantener una línea de trabajo que guiara la construcción de la reforma: 1. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato; 2. Pertinencia y relevancia de los programas de estudio; y 3. Tránsito de los estudiantes entre los subsistemas. Asimismo, señaló cuatro ejes rectores para la reforma: 1. Marco curricular común que procure un perfil general en los egresados del bachillerato; 2. Definición y regulación de las modalidades ofertadas a los jóvenes; 3. Mecanismos de gestión; y 4. Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

A partir de estos fundamentos, las autoridades educativas tanto federales como estatales, en colaboración con la ANUIES y con diversos especialistas en el área de contenido educativo, debían planear la reforma educativa del nivel medio superior. Finalmente, la reforma tenía que alcanzar ciertos objetivos específicos que justificaran su creación; estos son: contar con estándares comunes respetando la diversidad; definir el perfil del egresado de bachillerato; promover la profesionalización de docentes y directivos; favorecer la portabilidad de estudios; y permitir la construcción de un sistema de información y evaluación para la toma de decisiones. (Colegio de Bachilleres, 2009: p. 6)

La reforma viene acompañada de un instrumento que, según la Subsecretaría de Educación Media Superior, es clave en el desarrollo del nivel

educativo en este sector: el Marco Curricular Común (MCC), documento en el que se define el perfil del egresado en general, y el cual está desarrollado a partir de competencias⁷ y no de una concreción de los varios planes de estudio existentes.

Dicho marco busca hacer efectivo el conocimiento adquirido durante el bachillerato en la vida laboral y cotidiana, en situaciones reales que exijan la aplicación de lo aprendido; también apuesta por la formación de seres humanos con buena capacidad de reflexión, que se traduzca en opiniones certeras para el beneficio de su sociedad; crear sistemas educativos dinámicos que permitan a los alumnos cambiar de modalidades y subsistemas, de acuerdo con sus necesidades; y pretende elevar el porcentaje de egresados (con buena calidad), mientras reduce el abandono escolar en este nivel.

A partir del 2007, la Secretaría General del Colegio de Bachilleres, en conjunto con la Dirección de Planeación Académica de la institución, comenzó a desarrollar un documento que derivó en el llamado *Modelo Académico*, texto en el que “se establecen los referentes conceptuales e instrumentales en los cuales se sustenta el nuevo proyecto académico del Colegio de Bachilleres.” (Colegio de Bachilleres: 2011, pág. 8)

El Colegio de Bachilleres, al ser una institución de orden gubernamental, tuvo la obligación de replantear algunos aspectos de su sistema educativo debido a la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). No obstante, el Colegio conserva su carácter de “organismo

⁷ La ANUIES define las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Dichas competencias, en suma, dan como resultado el perfil del egresado. En total se contemplan once competencias agrupadas a su vez en seis categorías: I. Se autodetermina y cuida de sí; II. Se expresa y comunica; III. Piensa crítica y reflexivamente; IV. Aprende de forma autónoma; V. Trabaja en forma colaborativa; y VI. Participa con responsabilidad en la sociedad. (Colegio de Bachilleres: 2011; pág. 39)

descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Igualmente, mantiene su concepción como Bachillerato General que proporciona formación para estudios superiores y formación laboral.” (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 20) Asimismo, continúa sentando sus bases educacionales en la escuela constructivista, y siempre enfocado al aprendizaje en sí.

Sin embargo, la reforma obligó al Colegio de Bachilleres a plantear el cambio de dirección que llevara hacia prácticas educativas novedosas, las cuales permitieran cohesionar, de manera eficiente, la educación, la vida y el trabajo. Esto requirió de la modificación del plan de estudios del Colegio.

Tanto la modificación del mapa curricular⁸, como la integración del Marco Curricular Común en el Colegio implicó replantear los contenidos y la metodología para su enseñanza, con la finalidad de propiciar el egreso de alumnos mejor preparados para las exigencias de la vida actual:

“Se requiere de ajustes en las formas de enseñanza y el uso de los recursos didácticos, transitando hacia el manejo educativo de las nuevas tecnologías. Estos ajustes implican también procesos de formación y actualización docente, así como de construcción de un repositorio digital de información y de materiales didácticos, además del establecimiento de nuevas condiciones y criterios para la evaluación de las prácticas educativas.” (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 22)

Y no sólo eso, el hecho de crear un currículum basado en competencias derivó en el establecimiento de un nuevo marco de referencia, y en la redefinición de lo que es ser estudiante. Además, se requirió concretar las implicaciones filosóficas y educativas de la sociedad del conocimiento, y

⁸ La estructura curricular que tiene el Colegio de Bachilleres corresponde a la determinada por el Bachillerato General.

formular una definición completa del proceso de enseñanza–aprendizaje–evaluación.

Ahora bien, el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, teniendo como referencia la RIEMS, fue aprobado el 12 de noviembre de 2008 por la Junta Directiva de la institución. A pesar de ello, en los años subsecuentes ha tenido modificaciones, las cuales atienden a la necesidad de detallarlo para que su operación sea eficaz. En este sentido, el plan tiende a ser modificado constantemente por carecer de un periodo para su revisión. Todos los ajustes vienen de la Junta Directiva, misma que funge como máximo órgano de decisión en el Colegio, y única con la facultad de determinar la aplicación de las modificaciones que se proponen. La última revisión y modificación del plan de estudios del Colegio de Bachilleres se efectuó en el 2014.

En los cimientos de dicho plan de estudios se encuentra el constructivismo, cuya teoría expone que los estudiantes deben desarrollar su propio conocimiento, tomando como referente lo que ya conocen; el conocimiento obtenido y bien enfocado los llevará a actuar de manera práctica de acuerdo a cada circunstancia que se les presente. Por ello, el plan de estudios del Colegio se caracteriza por una estructura en la que los contenidos se desarrollan de lo simple a lo complejo, es decir, el alumno estudiará al principio temas de los que ya tiene ciertas nociones y que sirven como antecedente para los temas nuevos. El desempeño esperado en los estudiantes es de mayor “complejidad y autogestión conforme transcurre su formación, a la vez que se establece como criterio de programación la solución de problemas en ambientes que desarrollen la comprensión y el razonamiento, así como el pensamiento crítico y participativo.” (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 60)

El plan de estudios del Colegio está compuesto por tres áreas: el Área de Formación Básica, el Área de Formación Específica y el Área de Formación Laboral. Cada una tiene su función particular en el desarrollo del perfil de egreso

que se busca obtener en los alumnos; por ello, es de suma importancia que estén bien definidas dentro del plan.

El Área de Formación Básica agrupa un conjunto de asignaturas cuyos contenidos representan los conocimientos considerados, por la Subsecretaría de Educación Media Superior, indispensables para todos los estudiantes que cursen el bachillerato. Son considerados conocimientos básicos por establecerse como los más importantes y representativos dentro de los campos del conocimiento humano.

En esta área se ubican las competencias genéricas, que son comunes a todos los egresados de la Educación Media Superior (EMS), y consideradas clave debido a su importancia y su aplicación a lo largo de la vida; tienen un carácter transversal, pues su relevancia se encuentra en todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles por apoyar la capacidad de los estudiantes en la adquisición de otras competencias. De igual modo, aquí se contemplan las competencias disciplinares básicas, la cuales representan la base común de la formación disciplinar en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato. (SEP, 2008: p. 2)

Las competencias en el Área de Formación Básica están organizadas en cinco campos disciplinares, que son lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias experimentales–naturales, humanidades y ciencias sociales, y desarrollo humano. Los campos disciplinarios agrupan aquellas competencias que comparten entre sí métodos, lenguajes, objetos de estudio y técnicas de trabajo, por lo que es lógico que puedan contar con un enfoque didáctico compartido. (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 61)

Por su parte, el Área de Formación Específica “favorece la formación propedéutica general, a través de materias optativas que fortalecen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes desarrollados en el Área Básica,

profundizando en diversos campos del saber, y ayudando a la definición vocacional del estudiante”. (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 17) Esto implica, pues, una doble función de esta área, ya que, mientras el alumno amplía los conocimientos previos, se está definiendo y perfilando para lo que podría ser su futura profesión. Es necesario hacer explícito a los alumnos cuáles son sus aptitudes para que puedan enfocarse en ellas y desarrollarlas.

El Área de Formación Específica engloba las competencias disciplinares extendidas, las cuales no son compartidas por todos los alumnos de la EMS. Éstas dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la propia EMS. Por supuesto, tienen mayor alcance y profundidad que las competencias disciplinares básicas.

Las competencias disciplinares extendidas vienen agrupadas en áreas de formación con orientación propedéutica: Físico–Matemáticas, Químico–Biológicas, Económico–Administrativas, y Humanidades y Artes. Dichas áreas corresponden a los conjuntos de saberes de carácter preparatorio para la educación superior; es decir, estas competencias están destinadas a proveer de herramientas a los alumnos en caso de pretender acceder a un nivel superior de educación.

La última área, de Formación para el Trabajo, está enfocada a contribuir en el proyecto de vida de los alumnos, dentro del ámbito laboral. Para ello, se crean diferentes situaciones prácticas que propicien la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, derivando en la producción de algún bien o servicio para la sociedad. Así, los alumnos tendrán diversas herramientas que les permitirán integrarse, con éxito, en el mundo laboral, y serán capaces de cubrir las necesidades materiales y existenciales que tengan tanto en su vida individual como en la social. En esta área se desarrollan las competencias profesionales básicas, mismas que proporcionan a los estudiantes una formación elemental para el trabajo.

Finalmente, para hacer más integral la formación de los alumnos, el Colegio de Bachilleres incluye en su plan de estudios diversos cursos y talleres de índole artístico y deportivo. Asimismo, se da servicio de orientación vocacional y vocación escolar, para ayudar a los estudiantes en la definición de su futuro. A pesar de que esta parte del plan no contempla ningún crédito y, por tanto, es extracurricular, sirve bastante en la formación del bachiller.

La concreción de competencias, campos de conocimiento y líneas de formación asociadas con la búsqueda de pertinencia dan como resultado un plan de estudios que, de manera general, ordena la actuación institucional y es congruente con los preceptos de la RIEMS, específicamente con el Marco Curricular Común elaborado a partir de la definición de la reforma.

Las asignaturas de cada campo y área de formación se organizan en el plan de estudios del Colegio de dos maneras: vertical, para buscar la coherencia con las asignaturas del mismo semestre; y horizontal, para relacionar las asignaturas del mismo campo. Lo anterior con el fin de lograr una secuencia e integración lógica y práctica entre las asignaturas de todos los semestres que componen el bachillerato.

El plan de estudios del Colegio de Bachilleres está integrado por varios bloques con la finalidad de consolidar la perspectiva general de todas las asignaturas, permitiéndole así al alumnado tener una formación técnica y académica que le da la posibilidad de vincularse, a futuro, con instituciones de educación superior, internarse directamente al campo laboral, o bien alternar ambas opciones.

En el plan de estudios se contemplan 44 asignaturas de carácter obligatorio, consideradas como “formación básica” y equivalentes a 262 créditos. Además, se incluyen 4 asignaturas optativas o de “formación específica”, que corresponden a 24 créditos. Finalmente, el plan contiene un grupo ocupacional

de “formación para el trabajo”, el cual tiene entre 5 y 7 módulos en 28 salidas ocupacionales; éste equivale a 40 créditos. Al finalizar el bachillerato, los egresados deberán de haber cumplido con un total de 326 créditos.

A continuación⁹ se presenta el Plan de Estudios, actualizado hasta el 2014, del Colegio de Bachilleres en su versión gráfica y en los tres niveles: Área de Formación Básica, Área de Formación Específica y Área de Formación Laboral. Esto con el fin de que se vean los cruces que tiene, tanto horizontales como verticales, la asignatura de Historia con otras asignaturas que forman el tronco común.

⁹ Por cuestión de espacio, el Plan de Estudios se despliega a partir de la página siguiente.

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

CAMPO DE CONOCIMIENTO	PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS
Lenguaje y Comunicación	101	Inglés I	3	201	Inglés II	3	301	Inglés III	3	401	Inglés IV	3	501	Inglés V	3	601	Inglés VI	3
	102	Tecnologías de la Información y la Comunicación I	2	202	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	302	Tecnologías de la Información y la Comunicación III	2	402	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2						
	103	Lenguaje y Comunicación I	4	203	Lenguaje y Comunicación II	4	303	Lenguaje y Literatura I	3	403	Lenguaje y Literatura II	3	503	Taller de Análisis y Producción de Textos I	3	603	Taller de Análisis y Producción de Textos II	3
Matemáticas	104	Matemáticas I	4	204	Matemáticas II	4	304	Matemáticas III	4	404	Matemáticas IV	4	504	Matemáticas V	4	604	Matemáticas VI	4
Ciencias Experimentales	105	Física I	3	205	Física II	3	305	Física III	3	406	Química III	3						
				206	Química I	3	306	Química II	3	407	Biología I	3	507	Biología II	3	607	Ecología	3
							308	Geografía I	2	408	Geografía II	2						
Ciencias Sociales	109	Ciencias Sociales I	3	209	Ciencias Sociales II	3	309	Historia de México I	3	409	Historia de México II	3	509	Estructura Socioeconómica de México I	3	609	Estructura Socioeconómica de México II	3
Humanidades	110	Introducción a la Filosofía	3	210	Ética	3							510	Lógica y Argumentación	3	610	Problemas Filosóficos	3
Desarrollo Humano	111	Apreciación Artística I	2	211	Apreciación Artística II	2				413	Orientación I	2						
	112	Actividades Físicas y Deportivas I	2	212	Actividades Físicas y Deportivas II	2												
	113	Orientación I	2															

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

DOMINIOS PROFESIONALES	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS	CLAVE	ASIGNATURAS	HORAS	CRÉDITOS
	QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE			
	Físico-Matemáticas	515	Ingeniería Física I	3	6	615	Ingeniería Física II	3
	516	Ciencia y Tecnología I	3	6	616	Ciencia y Tecnología II	3	6
Químico-Biológicas	517	Salud Humana I	3	6	617	Salud Humana II	3	6
	518	Química del Carbono	3	6	618	Procesos Industriales	3	6
Económico-Administrativas	519	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales I	3	6	619	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales II	3	6
	520	Proyectos de Gestión Social I	3	6	620	Proyectos de Gestión Social II	3	6
Humanidades y Artes	521	Humanidades I	3	6	621	Humanidades II	3	6
	522	Interdisciplina Artística I	3	6	622	Interdisciplina Artística II	3	6

AREA DE FORMACION LABORAL

GRUPO OCUPACIONAL	PLANTELES EN LAS QUE SE IMPARTE	SALUBRIDAD OCUPACIONAL	CLAVE	ASIGNATURAS			CLAVE	ASIGNATURAS			CLAVE	ASIGNATURAS			CLAVE	ASIGNATURAS		
				HORAS	CRÉDITOS	HORAS		CRÉDITOS	HORAS	CRÉDITOS		HORAS	CRÉDITOS	HORAS		CRÉDITOS		
																	TERCER SEMESTRE	
Contabilidad	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20	Auxiliar de Contabilidad	331	Contabilidad de operaciones comerciales	5	10	431	Elaboración de estados financieros	5	10	531	Control de efectivo	2	4	631	Proyecto integrador	2	4
											532	Contribuciones de personas físicas y morales	3	6	630	Introducción al trabajo	3	6
Turismo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10	Auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas	333	Reservación y recepción de huéspedes	3	6	433	Preparación de alimentos	5	10	533	Servicio de restaurante	3	6	633	Auditoría nocturna	2	4
			334	Atención al huésped	2	4					534	Caja de restaurante y caja de recepción	2	4	630	Introducción al trabajo	3	6
Químicos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 16	Auxiliar laboratorista	335	Toma y tratamiento para el análisis de muestras	5	10	435	Análisis físicos y químicos	5	10	535	Análisis instrumental	5	10	635	Gestión de calidad en el laboratorio	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
Bibliotecarios	17, 18	Auxiliar bibliotecario	336	Organización de recursos de información	5	10	436	Servicios a usuarios	5	10	536	Sistematización, búsqueda y recuperación de información	5	10	636	Conservación de documentos	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
Recursos Humanos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 20	Auxiliar de recursos humanos	337	El proceso administrativo en los recursos humanos	2	4	437	Gestión de personal	5	10	537	Elaboración del pago de personal	5	10	637	Prevención de riesgos de trabajo	2	4
			338	Elaboración de manuales organizacionales	3	6									630	Introducción al trabajo	3	6
Arquitectura	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19	Dibujante de planos arquitectónicos	339	Dibujo técnico arquitectónico	5	10	439	Dibujo de planos arquitectónicos y estructurales	5	10	539	Dibujo de planos de instalaciones	5	10	639	Integración de proyectos	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
Información	En los 20 plantales	Auxiliar programador	340	Modelado de sistemas y principios de programación	5	10	440	Crear y administrar bases de datos	5	10	540	Programación en Java	5	10	640	Programación de páginas web	2	4
														630	Introducción al trabajo	3	6	
		Auxiliar diseñador gráfico	341	Comunicación gráfica	5	10	441	Corrección y edición fotográfica	5	10	541	Diseño editorial	5	10	641	Diseño en 2D para web	2	4
															630	Introducción al trabajo	3	6

A continuación, se detallan las áreas optativas , así como las asignaturas correspondientes a cada semestre.

FORMACIÓN LABORAL																														
TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE																		
Salida Ocupacional	CL	Auxiliar de Archivo y Registros		Higienista del Trabajo		Auxiliar de Reclutamiento		Auxiliar de Nómina		Auxiliar de Auditoría																				
		H	C	CL	H	C	CL	H	C	CL	H	C	CL																	
Módulos	803	Archivo y Correspondencia		3	6	813	Higiene y Seguridad		2	4	804	Empleo de Personal		5	10	815	Nómina de Sueldos y Salarios		3	6	806	Nociones de Auditoría		2	4					
Salida		Auxiliar Bibliotecario																												
Módulos	823	Organización de Recursos de Información				5	10	824	Automatización y Recuperación de Información				5	10	825	Servicios a usuarios		5	10	826	Conservación de documentos		2	4						
Salida		Auxiliar de Contabilidad							Auxiliar de Nómina						Auxiliar de Impuestos															
Módulos	833	Contabilidad de Operaciones Comerciales				5	10	834	Control de Efectivo y Cuentas por Cobrar		3	6	815	Nómina de Sueldos y Salarios		3	6	836	Contribuciones de Personas Físicas y Morales		2	4								
Salida		Dibujante de Planos Arquitectónicos						Dibujante de Estructuras						Dibujante de Instalaciones						Constructor de Maquetas										
Módulos	843	Planos Arquitectónicos del Hábitat				5	10	844	Planos Estructurales del Hábitat				5	10	845	Planos de Instalaciones Básicas		5	10	846	Maquetas y Perspectivas		2	4						
Salida		Recepcionista de Hotel		H	C	CL	Conserjería y Operador de Teléfonos		Jefe de Piso		H	C	CL	Cajero de Restaurante		Auxiliar de Cocina		Auditor Nocturno												
Módulos	883	Reservación y Recepción del Cliente		3	6	893	Conserjería y Departamento de Teléfonos		2	4	884	Servicio de Restaurante		3	6	894	Caja de Restaurante		2	4	885	Preparación de Alimentos		5	10	886	Auditoría Nocturna		2	4
Salida		Auxiliar de Metrología																												
Módulos	873	Calibración de Instrumentos para Análisis Físicos				5	10	874	Calibración de Instrumentos para Análisis Químicos				5	10	875	Calibración de Instrumentos para Análisis Instrumental		5	10	876	Normatividad		2	4						
Salida		Auxiliar de Laboratorista en Control de Calidad																												
Módulos	853	Toma y tratamiento para el análisis de muestras				2	4	864	Realización de Análisis Físicos y Químicos				5	10	865	Realización de Análisis Instrumentales		5	10	866	Control de Calidad		2	4						
Salida		Programador de sistemas de cómputo						Auxiliar administrador de base de datos (Auxiliar DBA)						Diseñador de páginas Web																
Módulos	153	Análisis y Resolución de Problemas				2	4	164	Soluciones Informáticas en un Lenguaje POO				5	10	165	Crear y administrar bases de Datos		5	10	166	Elaboración de un Sitio Web		2	4						
Salida		Programador de páginas Web						Auxiliar administrador de base de datos (Auxiliar DBA)						Diseñador de páginas Web																
Módulos	153	Análisis y Resolución de Problemas				2	4	184	Programación de Páginas Web				5	10	165	Crear y administrar bases de Datos		5	10	166	Elaboración de un Sitio Web		2	4						
Salida		Programador de páginas Web						Animador 2D						Editor de imágenes																
Módulos	153	Análisis y Resolución de Problemas				2	4	184	Programación de Páginas Web				5	10	185	Programación en 2D para Web		5	10	186	Diseño en 2D para Web		2	4						
Salida		Auxiliar diseñador publicitario						Editor de imágenes						Animador 2D																
Módulos	153	Análisis y Resolución de Problemas				2	4	194	Diseño Publicitario				5	10	195	Corrección Fotográfica		5	10	196	Edición Fotográfica		2	4						
Salida		Auxiliar diseñador publicitario						Animador 2D						Animador 2D																
Módulos	153	Análisis y Resolución de Problemas				2	4	194	Diseño Publicitario				5	10	185	Programación en 2D para Web		5	10	186	Diseño en 2D para Web		2	4						
Salida		Auxiliar diseñador publicitario						Animador 2D						Animador 2D																
Módulos	193	Comunicación Gráfica				3	6						5	10	816	Introducción al Trabajo		3	6											

Como se observa en el plan de estudios, el constructivismo está presente en éste a partir de las tres vertientes que lo conforman: “el principio de construcción del conocimiento por medio de estructuras sucesivas de complejidad creciente ante problemas que requieren solución; la construcción de significados desde las estructuras cognitivas previas; y el inicio del proceso de construcción desde la zona de desarrollo próximo del estudiante.” (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 69)

La totalidad del plan de estudios está basada en un sistema progresivo en el que se comienza con temas disciplinarios más familiares para el alumno, simples y menos formales, y se continúa con otros de características más profundas, que representan un grado de exigencia mayor. El Área de Formación Básica correspondería a la primera etapa, mientras que el Área de Formación Específica a la segunda.

Dicho sistema interviene en la distribución de las horas destinadas para cada asignatura. En los tres primeros semestres, la carga horaria va en crecimiento paulatino, para estabilizarse en los tres últimos; las asignaturas con más horas al principio del bachillerato ceden parte de su tiempo a otras de corte instrumental, como Inglés e Informática, con la finalidad de que el alumno desarrolle estas habilidades.

En el caso de Historia de México I, impartida en el tercer semestre, e Historia de México II, correspondiente al cuarto semestre, las horas destinadas para su estudio se mantienen igual en el plan, es decir, no aumentan ni se reducen.

El plan de estudios del Colegio había estado vigente por más de quince años, periodo en el que las acciones educativas institucionales variaron y derivaron en prácticas que se alejan del modelo previsto en la RIEMS. Ejemplo de esto es que, en los últimos cuatro años, en el Colegio han coexistido al menos cuatro planes de estudio diferentes: Plan vigente, Plan de la reforma curricular 2001 – 2006, Plan de formación pertinente, y Plan del sistema abierto y a distancia. Estos planes están estructurados con base en enfoques centrados en las disciplinas científicas y humanísticas, mas no en las competencias que se deben desarrollar.

El plan actual del Colegio establece las bases disciplinares y pedagógicas a partir de las cuales los docentes desarrollarán su práctica. Para ello deberán

basarse en los programas de asignatura que vienen junto con el plan de estudios. Con estos instrumentos se aspira a facilitar la comprensión de la organización y el tratamiento didáctico de los contenidos de las asignaturas, delimitando la secuencia y continuidad de los conocimientos y competencias incluidos en los campos de conocimiento, áreas de formación, dominios profesionales y salidas ocupacionales. El objetivo es contribuir al logro de aprendizajes con calidad, y a generar un perfil de egreso sustentado en los cuatro saberes fundamentales: Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir.

En suma, el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, cuya última versión corresponde al 2014, está estructurado a partir de las competencias (genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales básicas) y del perfil de egreso creado a partir de la RIEMS y vertido en el MCC. Con ello se aleja de la formación de un plan basado en el contenido de las materias, para enfocarse en las necesidades del estudiante que surgen de su entorno social. Esta nueva perspectiva tiene pocos años funcionando en el país, al menos en la educación pública, y específicamente en el Colegio de Bachilleres, por lo que aún no existen datos concretos de su efectividad o de su deficiencia.

Emitir un juicio sin tener alguna base sólida que lo sustente podría ser prematuro, y la posibilidad de errar es mayor. Quizá, lo único cuestionable, desde la posición de este trabajo, es la cantidad de horas que se dedican a ciertas materias en comparación con otras: el peso recae sobre matemáticas, la cual se mantiene con cuatro horas a la semana a lo largo de todo el bachillerato; en cambio, todas las materias correspondientes al campo de conocimiento de las Ciencias Sociales, entre las que se encuentra Historia de México I e Historia de México II, no rebasan las tres horas por semana en tres años. Aparentemente, la diferencia no es mucha; pero se hace evidente cuando se piensa que la materia de matemáticas se desarrolla en alrededor de 96 horas en

seis semestres, mientras que Historia de México I y II, juntas, apenas alcanzan las 24 horas en dos semestres. Es decir, la Historia de México, de acuerdo con este plan de estudios, se podría cursar, teóricamente, en un sólo día corrido, lo cual parece insuficiente si se mira el gran pasado que tiene este país. En este sentido, el cuestionamiento principal recaería sobre la formación del plan de estudios a partir de un modelo de competencias.

1.3.1 El campo de conocimiento de las Ciencias Sociales y su relación con la asignatura de Historia de México

En el marco del Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, las Ciencias Sociales tienen como prioridad la formación de ciudadanos con un nivel de reflexión amplio que les permita ser parte activa del desarrollo de su momento histórico, teniendo plena consciencia de éste. Además, procuran una mentalidad en los alumnos capaz de generar interpretaciones críticas de su entorno social y cultural, valorar prácticas diferentes a las propias, y una actitud responsable hacia los demás integrantes de su sociedad.

El campo de las Ciencias Sociales es parte del Área de Formación Básica establecida en el plan de estudios, y mencionada líneas atrás. Su contribución al perfil de egreso radica en las herramientas teórico–metodológicas, referentes al ámbito social, con que provee al estudiante para que éste sea capaz de comprender su medio y ser un personaje activo en él. Podrá el egresado analizar los acontecimientos sociales, y los problemas que de éstos deriven, para establecer interpretaciones relacionadas a aspectos económicos, políticos y culturales que influyan directa o indirectamente en el entorno personal, local, nacional y mundial.

Asimismo, dicho campo tiene como intención “que el estudiante cuente con algunos referentes teóricos y metodológicos de diferentes disciplinas sociales para interpretar la realidad social de una manera crítica y reflexiva, y

proponer alternativas de solución a los problemas actuales desde una perspectiva científica–social” (Colegio de Bachilleres: 2015, p. 9)

Las Ciencias Sociales fomentan un proyecto de vida acorde al entorno local, nacional y mundial, en el que además se respeten y valoren las diversas prácticas culturales ajenas a las propias. Con ello se espera que los egresados generen una conciencia que comprenda la pluralidad de la época, y sean partidarios de la tolerancia y la democracia.

Las asignaturas que integran este campo son: Ciencias Sociales I y II, Historia de México I y II, y Estructura Socioeconómica de México I y II. Su relación se fundamenta en el hecho de que comparten el mismo objeto y campo de estudio, aunque con métodos particulares y diferentes enfoques de interpretación social, lo que permite a los alumnos reflexionar y aproximarse al análisis de su entorno social, desde distintas perspectivas.

Al cursar las asignaturas correspondientes al campo de las Ciencias Sociales, se pretende que el egresado cumpla con las siguientes competencias:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como un constructo continuo;
2. Relaciona acontecimientos históricos de México y el mundo con el presente;
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado;
4. Tiene consciencia de las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género que existen en la sociedad, así como las desigualdades que conllevan;
5. Establece la relación entre las circunstancias políticas, económicas, culturales y geográficas que conforman un acontecimiento social;
6. Analiza los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico;
7. Tiene la capacidad de evaluar las funciones de las leyes y su transformación a través del tiempo;
8. Compara las características de los diversos sistemas sociopolíticos que se han gestado a lo largo de la historia;
9. Critica, positiva o negativamente,

las instituciones que conforman el Estado Mexicano, y entiende la manera en la que éstas impactan en la vida de los ciudadanos; y 10. Respeta y da valor a la diversidad de prácticas sociales debido a que reconoce sus significados en el marco de un sistema cultural. (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 43)

La influencia de la Historia de México en las competencias antes mencionadas es notoria, sobre todo, en los puntos uno, dos y tres, en los cuales es explícito el tratamiento histórico de los acontecimientos sociales. No obstante, indirectamente, el resto de las competencias también se ve permeado por la asignatura en cuestión, ya que sus contenidos sirven de apoyo para el resto de las asignaturas que componen el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales.

En el caso específico de Historia de México, la asignatura tiene como finalidad formar en el estudiante la capacidad de interpretar los procesos históricos que han estructurado el Estado – Nación en México, así como sus repercusiones políticas, económicas, sociales y culturales en el contexto nacional e internacional del siglo XIX y principios del siglo XX. Con ello se busca que el alumno actúe en consecuencia con una perspectiva histórica en su vida cotidiana, local, nacional y global. (Colegio de Bachilleres, 1998: 122)

Es por ello que el alumno, al utilizar los elementos teóricos y metodológicos propios de la Historia, sus diversos enfoques y la modernidad como elemento de análisis histórico, podrá analizar el surgimiento del Estado – Nación en México a partir de procesos históricos significativos, y comprender los procesos de cambio y sus repercusiones en el México moderno. (Subsecretaría de EMS, 2007: p. 324)

La enseñanza de la asignatura promueve un enfoque que permite el análisis de los procesos históricos, en sus diferentes dimensiones, a partir de las relaciones e interrelaciones de los actores sociales en un contexto donde

intervienen diversos factores que generan el cambio de las estructuras tradicionales y modernas. De esta manera es posible analizar la historia de México, y su relación con el contexto universal, en el marco del desarrollo del capitalismo moderno del siglo XIX y principios del siglo XX.

1.4 Programas de asignatura de Historia de México I y II

Todas las asignaturas que conforman el plan de estudios del Colegio de Bachilleres están basadas en un programa de estudios, mismo que funge como “la unidad funcional del Plan de Estudios donde se concreta y comunica la intencionalidad educativa institucional.” (Colegio de Bachilleres, 2011: p. 70) Las bases para la formación de dichos programas son el proyecto educativo del Colegio, el perfil de egreso del estudiante y del docente, contenidos en el Marco Curricular Común, mencionado líneas arriba.

Desde el punto de vista docente, los programas de asignatura representan una herramienta para la planeación, operación y evaluación del ejercicio formativo de los alumnos del Colegio. El programa especifica las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que el docente debe de desarrollar en los alumnos, así como las estrategias didácticas secuenciales a seguir para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han estipulado.

Las principales funciones de los programas de asignatura son: justificar la pertinencia de la asignatura dentro del plan de estudios, y su contribución al perfil de egreso; exponer la finalidad de la materia; mostrar los campos temáticos que deberá abarcar la asignatura; hacer explícitas las características de las situaciones en las que se puede desarrollar una competencia (problemática situada); dar una serie de recomendaciones para que los alumnos tengan fuentes informativas adicionales; explicitar los criterios a partir de los cuales se evidenciarán los aprendizajes, los niveles de dominio de las competencias aceptados y el tipo de evidencias e instrumentos que se

considerarán pertinentes para evaluarlos en sus tres modalidades: diagnóstica, formativa y sumativa; y finalmente, orientar al docente con prácticas didácticas que deriven en una enseñanza constructivista enfocada en el desarrollo de competencias.

Asimismo, los programas de asignatura se componen de cuatro elementos base que integran sus ejes articuladores: “interrelaciones entre las competencias genéricas y disciplinares (básicas y extendidas) o genéricas y profesionales (básicas); el núcleo temático, la problemática situada y los niveles de desempeño.” (Colegio de Bachilleres; 2011: p. 71)

Interrelaciones entre competencias. Se caracterizan por constituir el perfil de egreso, lo cual marca el desempeño que el alumno debe alcanzar al concluir el curso de la asignatura.

Núcleos temáticos. Se refieren a los conceptos, teorías, leyes, procedimientos y valores esenciales de cierta disciplina, lo cual el bachiller debe conocer para analizar, interpretar y dar una posible respuesta a alguna situación que se le presente en determinado momento.

Problemáticas situadas. “Aluden a hechos, prácticas o actividades de la realidad que se abordan en dos sentidos: como ámbito de aplicación de la disciplina y como problema relacionado con el contexto cotidiano o de experiencia de vida de los estudiantes. (Colegio de Bachilleres; 2011: p. 72)

Niveles de desempeño. Se explican como la expresión concreta y objetiva de las competencias que el individuo, en este caso el egresado, pone en práctica cuando realiza alguna tarea o actividad relacionada con alguna asignatura.

En cuanto a los elementos que componen el programa de cada asignatura, se contemplan cinco: presentación, ubicación de la asignatura, intenciones de la asignatura, el enfoque didáctico, y el bloque temático:

Presentación. Se hace una descripción del programa según sea la asignatura; asimismo, se plantea el beneficio a corto, mediano y largo plazo que el alumno deberá presentar una vez concluido el semestre.

Ubicación de la asignatura. Muestra el lugar que ocupa cada materia dentro de la estructura del plan de estudios, aportando datos como el área de formación a la que pertenece, el campo disciplinario y el semestre en el que se encuentra.

Intenciones de la asignatura. En este apartado del programa de asignatura se “determinan las competencias que deberá lograr el estudiante al término [del curso], a través de la delimitación de los núcleos temáticos del conjunto de asignaturas o módulos que la conforman y define las metas a las que se desea llegar en el proceso educativo.” (Colegio de Bachilleres; 2011: p. 74) Atendiendo al hecho de que el plan de estudios, y todo lo que gira alrededor de él, está estructurado a partir de las competencias establecidas en la RIEMS, este apartado resulta importante debido a que en él se vierte la justificación del porqué de la asignatura en relación con dichas competencias.

Enfoque didáctico. Se dan recomendaciones para la realización de estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, además de plantearse el enfoque de los lineamientos psicopedagógicos y disciplinarios de la asignatura, los cuales se generan en las interrelaciones establecidas entre competencias genéricas y disciplinares, y en el enfoque constructivista guiado por el aprendizaje a partir de situaciones.

Bloque temático. Aquí se congregan elementos como el título del bloque, las horas que éste dura, su propósito, el núcleo temático, la problemática situada, las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, los niveles de desempeño, las evidencias e instrumentos de evaluación, los materiales de apoyo, y las fuentes de información directas y adicionales.

Como se vio líneas arriba, cada asignatura se valida y justifica en un programa específico, el cual sirve como base para que el docente establezca estrategias que ayuden a la adquisición certera de los aprendizajes establecidos en el proyecto académico del Colegio.

Así, los docentes deben de emplear sus capacidades y competencias¹⁰ para atender, de la mejor manera, los intereses y las necesidades de la comunidad estudiantil, a través de la organización de actividades que propicien y promuevan el aprendizaje colaborativo, que acentúen contenidos y que hagan más propicios los ambientes en el aula para la adquisición del conocimiento.

Particularmente, la asignatura de Historia de México I concebida en el plan de estudios del Colegio, e impartida desde el tercer semestre, tiene la

¹⁰ El Marco Curricular Común establece el perfil que debe cubrir el docente; éste se encuentra englobado en once categorías principales: I. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; II. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; III. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares curriculares y sociales amplios; IV. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; V. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; VI. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; VII. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; VIII. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional; IX. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación; X. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y XI. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes. (Colegio de Bachilleres: 2011; pp. 53 - 59)

finalidad de generar en el estudiante la capacidad de analizar los procesos históricos a partir de los cuales se ha formado el país. También provee al alumno de herramientas que le permiten comprender las repercusiones que dichos procesos históricos han tenido en el ámbito político, económico, social y cultural de México y el mundo. Esto con la finalidad de que proyecte soluciones a problemas actuales, con una conciencia plena del pasado y su importancia para la vida diaria.

La asignatura en cuestión está organizada a partir de tres bloques temáticos: 1. La Historia como disciplina científica; 2. El proceso de construcción de la nación mexicana (1810-1876); y 3. El porfiriato: modernización y crisis (1876-1910). Estos bloques son el eje que guía el curso de la asignatura en el tercer semestre, y también son el preámbulo para el siguiente curso Historia de México II.

El enfoque que presenta la materia de Historia de México I, según el programa de asignatura, da al alumno la oportunidad de conocer los procesos históricos “en sus diferentes dimensiones a partir de las relaciones e interrelaciones de los actores sociales en un contexto donde intervienen diversos factores que generan el cambio de las estructuras tradicionales y modernas; lo cual permite analizar la Historia de México, y su relación con el contexto universal, en el marco del desarrollo del capitalismo moderno del siglo XIX y principios del siglo XX.” (Colegio de Bachilleres; 2015: p. 10)

Se busca, a través del ejercicio de los métodos y procedimientos propios de la Historia, apoyar la formación de ciudadanos críticos y analíticos que puedan establecer las relaciones tiempo–espacio / causa–efecto entre los distintos procesos históricos, para derivar en una concepción propia como sujetos históricos.

De esta manera, al hacer uso de la metodología de la Historia, de sus distintos enfoques teóricos y de la época moderna como objeto de análisis histórico, el alumno será capaz de asimilar los cambios del entorno suscitados a través del tiempo, y la manera en que éstos se manifiestan en el presente.

Por tanto, el enfoque por competencias que presenta la asignatura de Historia de México I demanda un proceso de enseñanza–aprendizaje en el que los alumnos piensen de forma histórica. El docente tiene la tarea de hacer evidente la relación que existe entre el pasado y el presente, a partir de la generación de mentes críticas y reflexivas que trabajen en conjunto, partiendo de la tolerancia, el respeto y la equidad. “La práctica educativa contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje que permiten a los alumnos realizar análisis de casos y elaborar evidencias que serán evaluadas a través de portafolios ya sea de forma individual o colectiva a lo largo de todo el curso.” (Colegio de Bachilleres: 2015, p. 10)

La asignatura de Historia de México I está compuesta, como ya se vio, a partir de tres bloques temáticos presentados cada uno con la siguiente información: nombre del bloque, carga horaria, propósito, contenidos, referentes para la evaluación, orientaciones para el aprendizaje, enseñanza y evaluación (apertura, desarrollo y cierre de la asignatura), fuentes bibliográficas para el alumno, fuentes bibliográficas para el docente, y recursos didácticos para la enseñanza.

En el primer bloque temático de la asignatura (La historia como disciplina científica) se contemplan 12 horas en total para su impartición, y tiene el propósito de capacitar al estudiante para que pueda aplicar la metodología de la historia en la comprensión de los hechos que suscitaron la conformación de la nación mexicana. El contenido que presenta se engloba en cuatro temas generales: 1. La Historia como disciplina científica; 2. Elementos de análisis de la Historia; 3. Historiografía y corrientes de interpretación de la historia:

Historicismo, Positivismo, Materialismo Histórico y Escuela de los Annales; y 4. Modernidad como elemento de análisis histórico. (Colegio de Bachilleres: 2015, p. 11)

En cuanto a los referentes para la evaluación estipulados en el programa de asignatura, conviene señalar los siguientes: a) Explica el concepto de historia como acontecimiento y conocimiento; b) Identifica los elementos de análisis de la Historia: tiempo–espacio, causa–efecto y actores sociales; c) Caracteriza la historiografía como medio de análisis y construcción científica de la Historia; d) Caracteriza las principales corrientes de interpretación de la Historia y su aplicación en el análisis de los procesos históricos; e) Diferencia entre modernidad y modernización; f) Ejemplifica las manifestaciones de la modernidad en la realidad social; y g) Ejemplifica la importancia de la Historia a través de la relación pasado–presente. (Colegio de Bachilleres, 2015: p. 11)

Asimismo, el programa de asignatura de Historia de México I contiene “Orientaciones para el aprendizaje, enseñanza y evaluación”, desarrolladas en tres apartados: Apertura, Desarrollo y Cierre. A grandes rasgos, en la apertura se debe presentar la asignatura, incluida la carga horaria, la forma de trabajo y de evaluación, entre otros aspectos generales. También se pide a los alumnos contestar un cuestionario diagnóstico que dé al docente una idea más o menos clara del conocimiento previo que tienen los estudiantes respecto a la materia. Finalmente, en la apertura se debe presentar una situación social actual con la intención de que los estudiantes traten de comprenderla como parte de un proceso histórico, atendiendo a los elementos de análisis de la historia.

Para el desarrollo de la asignatura, el programa plantea cinco puntos a considerar. En primera instancia, se pide a los alumnos hacer una investigación en diferentes fuentes sobre conceptos como historia, tiempo, espacio, causa, efecto, etc., para posteriormente generar un “conceptuario” que les facilite el proceso de aprendizaje. De manera posterior, los alumnos deben profundizar en

el concepto de historiografía y en las fuentes utilizadas para desarrollar un análisis de este tipo. Una vez realizado lo anterior, se solicita el trabajo grupal, en el que deberán leer el material proporcionado por el profesor, el cual trata sobre las corrientes de interpretación de la historia; ésta tarea culminará en la elaboración de un cuadro en el que se contrasten las categorías de análisis y las formas de interpretación de la historia.

El siguiente paso en el desarrollo de la asignatura es brindar un documento que explica los conceptos de modernidad, modernización y las distintas manifestaciones de ésta. Al final de la lectura, los alumnos deberán elaborar un ensayo en el que apliquen los conocimientos teóricos adquiridos en un ejemplo de la Historia de México. Por último, en el desarrollo se pide a los estudiantes que escojan una corriente de interpretación histórica para realizar el análisis de alguna problemática planteada y puedan identificar las manifestaciones de lo moderno.

En cuanto al cierre especificado en el programa de asignatura, el docente debe pedir a los alumnos que reflexionen respecto a la utilidad de la Historia, una vez realizados los puntos anteriores a lo largo de todo el bloque temático. La evaluación deberá ser sumativa, y en ella se tienen que considerar el portafolio de evidencias y la exposición de la problemática, realizada por los estudiantes.

Así se plantea el desarrollo del primer bloque temático de la asignatura de Historia de México I, con el propósito de alcanzar los objetivos estipulados en el plan de estudios, y la generación de competencias establecidas en el Marco Curricular Común y en la RIEMS.

El programa de asignatura de Historia de México II también enmarca dicha asignatura en el Área de Formación Básica, y se cursa en el cuarto semestre del bachillerato. Su intención principal se describe en el programa de asignatura de la siguiente manera: “El estudiante comprenderá el proceso histórico mexicano en el contexto mundial desde 1910 hasta nuestros días,

analizando la transición y configuración del Estado Moderno en México (1910-1940); su proceso de consolidación (1940-1970); las repercusiones de la modernidad y la emergencia de la sociedad civil desde 1970, para que pueda interpretar críticamente la problemática económica, social y cultural de México en el momento actual.” (Colegio de Bachilleres; 1998: p. 11)

Sin embargo, es importante apuntar que este programa de asignatura que se describe aún no ha sido delineado por la RIEMS, y éste data del año de 1993, por lo que los contenidos pueden estar ya rebasados y los métodos de enseñanza–aprendizaje también. Al respecto, cabe citar el siguiente texto obtenido de la página oficial del Colegio de Bachilleres: “En este espacio se encuentran los programas vigentes de las asignaturas de Primer, Segundo y Tercer semestres del Plan de Estudios 2014. Los correspondientes a las asignaturas de Cuarto, Quinto y Sexto Semestres del Plan 2009 [donde se contempla Historia de México II] aún no han sido ajustados en el marco del Plan de Estudios 2014 y aprobados por la Junta Directiva.”¹¹

Lo anterior apunta a la carencia de planeación y actualidad educativa en la asignatura, a pesar de que la RIEMS comenzó a formarse desde el año 2007. Los contenidos podrían variar de cierta forma, sin alterarse sustancialmente.

Ejemplo de ello es que para comprender parte del desarrollo de México como nación es indispensable dar un vistazo al periodo conocido como Porfiriato; en este sentido, el contenido del programa actualizado de la asignatura de Historia de México II deberá contemplar, de manera necesaria, la inclusión de dicho periodo para que el alumno entienda la formación de su nación.

La falta de actualidad viene en sentido educativo; es decir, los métodos para la enseñanza de los contenidos podrían ya no resultar eficientes para los objetivos que se ha planteado el mismo Colegio, y podrían también resultar un

¹¹ Fragmento extraído de www.cbachilleres.edu.mx [consultado el 18 de julio de 2016].

tanto obsoletos si se les pone en comparación con los avances que, desde entonces hasta ahora, se han hecho en materia de enseñanza–aprendizaje. En este sentido, la propuesta didáctica que se plantea en el presente trabajo contribuiría a detallar los medios por los cuales se pretende alcanzar determinado conocimiento y, más aún, cierta competencia que derive en generar el perfil de egreso que se espera en los alumnos del Colegio de Bachilleres.

1.5 Perfil de egreso en el Colegio de Bachilleres

Se puede definir el perfil de egreso como un elemento articulador de las competencias genéricas, es decir, de las competencias disciplinares básicas, las disciplinares extendidas¹² y las profesionales. El conjunto de estas competencias permite la homologación de procesos formativos para la portabilidad de los estudios entre las distintas instituciones de educación media superior, al mismo tiempo que posibilita la comparación y valoración, a mediano y largo plazo, de la eficacia del proceso educativo, y ofrece la oportunidad de dar continuidad al bachillerato a través de la educación superior.

Al concluir su proceso formativo en el Colegio de Bachilleres, el estudiante egresado será capaz de: 1. Construir una interpretación de la realidad a partir del análisis de la interacción del ser humano con su entorno y en función de un compromiso ético; 2. Desarrollar y aplicar habilidades comunicativas que le permitan desenvolverse en diferentes contextos y situaciones cotidianas, y que le faciliten la construcción de una visión integral de su lugar en el mundo y su integración a la sociedad; 3. Utilizar diferentes tipos de lenguajes (matemático, oral, escrito, corporal, gráfico, técnico, científico, artístico, digital,

¹² Las competencias disciplinares extendidas y las disciplinares básicas son definidas tomando como referencia las áreas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber; se expresan en abordajes disciplinares específicos, mismos que tienen su campo de aplicación en el contexto de dichas áreas. En el Colegio de Bachilleres se delimitan en cuatro dominios profesionales: Físico–Matemáticas, Químico–Biológicas, Económico–Administrativas y Humanidades y Arte.

etc.) como soporte para el desarrollo y aplicación de competencias, y para las actividades que se desprenden de los distintos ámbitos de la vida cotidiana, académica y laboral; 4. Desarrollar habilidades para la indagación y para el análisis de hechos sociales, naturales y humanos; 5. Analizar y proponer soluciones para los problemas que presente su vida cotidiana, académica, laboral, tecnológica y científica; 6. Diseñar y realizar un proyecto de vida académica y personal, tomando como base el pensamiento crítico y reflexivo que lo conduzca a la integración con su entorno de manera positiva; 7. Mostrar una actitud tolerante y respetuosa ante la gran diversidad de manifestaciones culturales, creencias, valores, ideas y prácticas sociales; 8. Valorar el impacto de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana y académica, así como en el campo laboral; 9. Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, eficaz y eficiente en sus actividades cotidianas, académicas y laborales; 10. Ejercer el autocuidado de su persona en los ámbitos de la salud física, emocional y el ejercicio de la sexualidad, tomando decisiones informadas y responsables. (Colegio de Bachilleres, 1998: 222)

En este capítulo quedan expuestos los aspectos generales que constituyen al Colegio de Bachilleres, desde su formación en la década de los setenta, hasta el perfil de egreso que se busca en cada uno de los estudiantes. El crecimiento poblacional en México, sobre todo en la zona de la actual CDMX, derivó en la demanda de más y mejores servicios. El sistema educativo del país se vio entonces en la necesidad de acercar a más mexicanos el conocimiento, pues la infraestructura de entonces (y aun la de ahora) ya no era suficiente. Asimismo, los contenidos educativos tenían que ser actualizados urgentemente, pues los planes y programas de estudio, en todos los niveles educativos, habían caído en la inmovilidad total. Así fue que llegó la reforma educativa, gestada desde principios de 1970, y con ella una serie de modificaciones en la educación mexicana. Gracias a dicha reforma, se crearon diversos institutos de educación media superior, entre los que destaca el Colegio de Bachilleres.

El Colegio de Bachilleres nace y se mantiene actualmente como un organismo descentralizado que ofrece una alternativa para los jóvenes mexicanos que van a cursar el nivel medio superior. Ofrece tres modalidades de estudio: presencial, abierta y a distancia. Su plan de estudios está formado a partir de diversas competencias que se pretenden generar en los alumnos, y consta de tres áreas principales: Área de Formación Básica, Área de Formación Específica y Área de Formación Laboral.

En el plan de estudios se contemplan 44 asignaturas de carácter obligatorio, consideradas como “formación básica” y equivalentes a 262 créditos. Además, se incluyen 4 asignaturas optativas o de “formación específica”, que corresponden a 24 créditos. Finalmente, el plan contiene un grupo ocupacional de “formación para el trabajo”, el cual tiene entre 5 y 7 módulos en 28 salidas ocupacionales; éste equivale a 40 créditos. Al finalizar el bachillerato, los egresados deberán de haber cumplido con un total de 326 créditos.

La asignatura de Historia de México se circunscribe en el campo de la Ciencias Sociales, el cual pertenece al Área de Formación Básica, lo que quiere decir que todos los alumnos que cursen el bachillerato en esta institución deberán estudiar dicha asignatura. De acuerdo con los estatutos del Colegio, las Ciencias Sociales buscan la formación de ciudadanos con un nivel de reflexión amplio, que les permita ser parte activa del desarrollo de su momento histórico, teniendo plena consciencia de éste.

Contribuye al perfil de egreso a través de herramientas teórico–metodológicas con que prepara a los estudiantes para que sean capaces de analizar su medio y ser actantes en él. Los estudiantes deberán adquirir la capacidad para comprender los acontecimientos sociales, y los problemas que de éstos deriven, para establecer interpretaciones relacionadas con aspectos económicos, políticos y culturales que influyan directa o indirectamente en el entorno personal, local, nacional y mundial.

Para todo ello, el Colegio de Bachilleres ha adoptado la teoría constructivista de la adquisición del aprendizaje, como se señala en el documento denominado *Modelo Académico*¹³. Por tanto, el plan de estudios y los métodos de enseñanza que implementa el Colegio están confeccionados de acuerdo con las ideas constructivistas, al igual que la propuesta didáctica presentada en el capítulo tercero de este trabajo, la cual obtiene mayor consistencia con la implementación de las aportaciones de la *Escuela de Annales* y el enfoque transdisciplinario.

Así, el siguiente capítulo tiene el propósito de profundizar en aspectos teóricos relacionados con el ya mencionado constructivismo, la *Escuela de Annales* y el enfoque transdisciplinario, para que la propuesta didáctica expuesta más adelante tenga una mayor fundamentación.

¹³ Véase apartado 13

Capítulo II. Marco teórico que sustenta la aproximación didáctica

A continuación se presentan los inicios, fundamentos, ideas, conceptos, y teorías de tres corrientes de pensamiento que ayudarán a entender la propuesta didáctica vertida en el Capítulo III de este trabajo. Dichas corrientes son, en el orden en que aparecen aquí, el constructivismo, la Escuela de Annales y el enfoque transdisciplinar. En cada caso se exponen los conceptos, categorías y métodos que consolidan el marco teórico que le da sustento a la propuesta didáctica, para aterrizarlos en el ámbito educativo y en la influencia tan trascendente que han tenido sobre éste.

2.1 La corriente constructivista

Actualmente, muchos estudiosos de diferentes disciplinas, como la psicología y la pedagogía, están de acuerdo en considerar el modelo constructivista como el más efectivo para la práctica educativa, es decir, para desarrollar de manera idónea el proceso de enseñanza–aprendizaje. (Maqueo, 2004: p. 21) Sin ir más lejos, el Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, e incluso la institución misma, tiene una clara y explícita tendencia constructivista, planteada en los fundamentos teóricos del Modelo Académico¹⁴.

Y a pesar de todas las investigaciones y los avances que se han hecho en esta materia, resulta aún complicado establecer una definición unívoca de lo que es la teoría constructivista, si se atiende al hecho de que dicha teoría rompe su caudal en varias vertientes. Así, se puede hablar de un constructivismo cognitivo, cuya génesis se encuentra en las ideas epistemológicas de Jean Piaget; o bien de un constructivismo de orientación socio–cultural (llamado de igual forma constructivismo social, socio–constructivismo o co–constructivismo)

¹⁴ Véase el apartado 1.2 de este trabajo.

basado en los planteamientos de Lev S. Vygotsky ¹⁵ ; o también del constructivismo teorizado por la visión de Berger y Luckmann.

Las diferencias más notorias entre estas vertientes constructivistas se encuentran en un nivel epistemológico; por ejemplo, el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter grupal o individual de dicha construcción, o qué tanta disociación hay entre el sujeto y el mundo que éste pretende conocer.

Sin embargo, es cierto que estas perspectivas no se contraponen y, más aún, se complementan una con otra para arrojar indicios con respecto a una teoría general del constructivismo. ¿Y qué comparten?, la idea generalizada de que “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto, y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo.” (Serrano y Pons, 2011: pp. 2-3)

Considerando la propuesta didáctica plasmada en este trabajo, el presente apartado se enfocará en específico a la tesis piagetiana que dio pie al constructivismo cognitivo; y también al constructivismo socio-cultural originado en los trabajos de Vygotsky. Se pretende que ambas perspectivas formen una unidad de significado que dé justificación teórica a lo contenido en el siguiente capítulo.

2.1.1 La teoría de Jean Piaget

Por lo que respecta a Jean Piaget, su propuesta “es sin lugar a dudas el edificio teórico más completo e integrado al que ha dado lugar el estudio del desarrollo humano desde un punto de vista psicológico.” (Villar, 2001: p. 263) Su obra ha tenido un impacto sumamente trascendente en la psicología evolutiva

¹⁵ También “Vigotsky o Vigotski”.

del siglo XX, filtrándose incluso hasta la actualidad en diversas áreas del aprendizaje y, por supuesto, la educación.

No obstante, Piaget no se planteó un problema educativo cuando comenzó a desarrollar su teoría. Las respuestas que él buscaba eran más de corte filosófico y, específicamente, epistemológico. En concreto, el problema de la adquisición del conocimiento, de su origen, de cómo conoce el ser humano. (Villar, 2001: p. 267)

Así, para resolver estas cuestiones, Piaget utilizó el método empírico centrándose en la observación de algunos niños, que le servirían como medio para obtener sus primeras conclusiones. El niño interesa como precursor del adulto, se estudia el pensamiento infantil y su desarrollo como medio para comprender mejor el pensamiento científico propio del adulto.

Piaget consideraba que el proceso mediante el cual se obtiene o construye el conocimiento se realiza de manera individual en la mente del sujeto, lugar donde éste almacena sus representaciones del mundo. En este sentido, el aprendizaje se concibe como un proceso interno que “consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones.” (Serrano y Pons, 2011: p. 6)

Asimismo, entendía al sujeto cognoscente (aquél que tiene la capacidad de conocer) como a un ser que participa de forma activa en la construcción de su conocimiento¹⁶. El esquema conceptual de este teórico parte de la categoría de acción, la cual se considera fundamental tanto para el desarrollo cognitivo como para el psicológico; de tal forma que hasta las acciones más simples,

¹⁶ Contrario a lo que planteaba la teoría conductista, que vino en declive después de las aportaciones de Piaget en el ámbito del aprendizaje.

como los reflejos innatos, obedecen a una interacción del sujeto con el objeto. (Maqueo, 2004: p. 22)

Piaget notó en los niños que observó que éstos están implicados en la tarea de dar significado al mundo circundante, a través de la construcción de conocimientos relacionados con él mismo, con los demás y con los objetos. De tal forma que “por medio de un proceso de intercambio entre el organismo y el entorno, o el sujeto y los objetos que le rodean, el niño construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. En este conocimiento juega un papel fundamental la acción del sujeto. Para conocer los objetos el sujeto tiene que actuar sobre ellos y transformarlos: desplazarlos, agarrarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos, unirlos, etc.” (Villar, 2001: p. 268)

Entonces, la acción deviene en el fundamento de cualquier actividad intelectual, desde el sencillo hecho de un bebé que observa, hasta la complejidad de la abstracción del mundo externo. Piaget afirma, pues, que el conocimiento es inherente a la acción, a las transformaciones que el sujeto realiza en el y sobre el mundo que lo contiene. Lo que quiere decir que el conocimiento no se halla en el sujeto ni en el objeto en sí, sino en la interacción entre ambos.

De acuerdo con Piaget, las operaciones principales para adquirir y desarrollar el conocimiento a través de su adaptación a la realidad son: la asimilación y la acomodación. La asimilación, desde la disciplina biológica, consiste en integrar elementos exteriores a estructuras en evolución, o ya acabadas, de un organismo. Así, Piaget afirma que ninguna conducta tiene un comienzo absoluto, sino que siempre parte de estructuras preexistentes que se modifican para dar cabida a los nuevos conocimientos. Propuso que los seres humanos, al interactuar con su ambiente, obtienen información de éste. Pero, de toda esa información nueva, el sujeto sólo podrá captar la que se relacione con

su conocimiento ya almacenado; es decir, la información externa es asimilada cuando es similar, mas no idéntica, a los conocimientos que ya se poseen.

En este sentido, sería muy difícil aprender algo, si no se tiene un conocimiento previo que permita el acercamiento a esa nueva realidad que se presenta al sujeto; entonces, si éste entiende su mundo con base en lo que conoce, su conocimiento lo limita.

Al proceso que complementa a la asimilación Piaget lo llamó acomodación, ya que, una vez que las experiencias han sido incorporadas a las estructuras cognitivas del sujeto, es necesario reajustarlas o acomodarlas para integrar la información nueva a la información antigua. Se trata de la modificación, mayor o menor, que tiene lugar en dichas estructuras de conocimiento cada que se adquiere un nuevo conocimiento.

Considerando la tesis de Piaget, “los objetos ofrecen cierta resistencia a ser conocidos por estructuras ya construidas (asimilados), por lo que el sujeto ha de modificar (acomodar) sus estructuras de conocimiento para que puedan dar cuenta de los nuevos objetos. Este reajuste del conocimiento permite al niño conocer más parcelas de la realidad y modificar o construir nuevos esquemas de conocimiento que utilizará para abordar nuevos objetos.” (Villar, 2001, p. 270)

Este pensador suizo veía a la inteligencia humana como una construcción con una función adaptativa, tal y como otros organismos vivos desarrollan herramientas que les permiten existir¹⁷. Así, “de la misma manera en que las teorías biológicas explican la diversidad de ‘formas’, de estructuras orgánicas que contribuyen, de manera más o menos sofisticada en diferentes especies, a la adaptación del organismo a su medio, para Piaget su teoría psicológica tratará de describir y explicar las diferentes ‘formas’ o estructuras del pensamiento, cómo evolucionan y cómo cada una de ellas contribuye, de manera más o

¹⁷ Esta concepción biológica proviene de su formación: Piaget también era biólogo.

menos sofisticada, a la adaptación del ser humano a la realidad.” (Villar, 2001: p. 268)

Piaget concebía a la inteligencia como un constructo, es decir, como un sistema en el que cada conocimiento se relaciona entre sí para construir una estructura coherente que se aplica para conocer el entorno. Esta idea parte de la biología, ciencia que aportó mucho a disciplinas como la psicología y la lingüística, sobre todo por su percepción sistemática del mundo.

El desarrollo cognoscitivo depende de la asimilación de información ligeramente diferente de los conocimientos previos, y de la reestructuración del conocimiento existente, que se modifica y adapta a la nueva información para poder añadirla a los esquemas de conocimiento del sujeto.

Piaget explicaba el desarrollo cognoscitivo como una construcción de reequilibrios y reestructuras sucesivas en la que, cuando una información nueva es asimilada a las estructuras ya existentes, se presenta un proceso de equilibrio que da como resultado una nueva estructura cognoscitiva.

La finalidad del desarrollo cognoscitivo, entendido como una construcción progresiva, es alcanzar cierto equilibrio en la edad adulta; sin embargo, al ser un proceso en continuo cambio, dicho equilibrio se modifica irremediamente debido a las actividades del sujeto, mismas que se amplían de acuerdo con la edad.

Algo importante en el planteamiento de Piaget es que existen tres tipos de conocimiento que el sujeto construye al interactuar con los objetos físicos o sociales: el conocimiento físico, el lógico–matemático y el social¹⁸. La educación, entonces, se considera como un proceso de formación global, y no meramente

¹⁸ Evidentemente, en el conocimiento social se circunscribe el conocimiento histórico.

informativo. La enseñanza debe de ser progresiva, pues progresivo es el proceso de aprendizaje.

El conocimiento que se tiene permite generar más conocimiento, el cual, una vez integrado a la estructura mental del sujeto, procura la obtención de más conocimiento, y así sucesivamente. Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, y aterrizándolo en el ámbito de la educación, tratar de enseñar a un sujeto conceptos o fenómenos que van más allá de su estructura intelectual preexistente traería pocos beneficios. Lo que se enseña al sujeto sólo es asimilado de manera eficaz cuando se genera una reconstrucción activa o una reinvencción.

Piaget mismo dijo que “cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que habría podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente. Es evidente que eso no significa que el profesor no tenga que diseñar situaciones experimentales para facilitar la invención del niño.”¹⁹ Por tanto, el aprendizaje está supeditado a los niveles de desarrollo previos del sujeto.

En concreto, los aspectos educativos que más se vieron influenciados por la teoría del conocimiento de Piaget fueron: la concepción de nuevos objetivos y contenidos educativos; nuevos métodos más acordes con la naturaleza del proceso de enseñanza–aprendizaje, relacionados estrechamente con el papel que juega el alumno y el profesor en dicho proceso; y el diseño de planes de estudio con base en el desarrollo evolutivo. (Villar, 2001: p. 297)

2.1.2 La teoría de Lev Vygotsky

La teoría de Lev Vygotsky, por su parte, comenzó a desarrollarse en la década de 1920, aunque no fue sino hasta en fechas más recientes que se

¹⁹ Fragmento extraído de Villar, 2001: p. 294.

asimiló su gran potencial para el campo educativo. (Díaz Barriga F. y G. Hernández Rojas, 1998: p. 211)

Para este psicólogo de origen ruso, así como para algunos de sus contemporáneos, hacía falta una reformulación de la psicología, pues el conductismo, corriente psicológica con mucho auge durante principios del siglo XX, tenía un enfoque de análisis de los procesos mentales que pretendía reducir todo fenómeno a sus elementos, y no ofrecía una explicación satisfactoria respecto a las conductas perceptuales complejas.

Vygotsky fue crítico de muchas de las ideas existentes que tenían como base la investigación del comportamiento de los animales²⁰. Él era de la opinión de que la mayoría de los experimentos psicológicos tenían como base el modelo estímulo–respuesta, el cual no generaba grandes avances teóricos cuando se trataba de aplicar a formas más elevadas de la conducta humana.

Así, Vygotsky descartó el método científico, ya que consideraba que las nuevas ideas requerían de nuevas formas de investigación. Debía concebirse un nuevo medio de estudio para acceder a la naturaleza de la conducta humana, ya que ésta difiere cualitativamente de la conducta animal, al igual que la adaptabilidad y el desarrollo histórico.

Tomó como influencia a Engels y su método dialéctico para el estudio de la sociedad, el cual implica que el hombre afecta a la naturaleza y la naturaleza al hombre. Por tanto, el hombre crea, a través de sus cambios en la naturaleza, las condiciones naturales nuevas que apoyan su existencia.

Vygotsky extrapoló las ideas de la sociología a la psicología, y planteó que la internalización de los sistemas producidos culturalmente, como la lengua y la escritura, implican transformaciones en la conducta y forman un puente

²⁰ Un claro ejemplo de esto es el famoso método conductista conocido usualmente como “perro de Pavlov”.

entre formas tempranas y tardías de desarrollo del individuo. Señaló que el enfoque está en el análisis de los procesos, no de los objetos, y el peso debe caer sobre la explicación más que la descripción.

El análisis de los procesos requiere de una exposición dinámica de los puntos importantes que componen la historia del proceso, y la explicación se enfoca en buscar las relaciones causales y dinámicas de dichos procesos, más que la descripción de los rasgos actuales de un objeto. (Klinger y Vadillo, 1997: p. 26)

Según Vygotsky, el desarrollo de la inteligencia constituye un proceso sociogenético, ya que la actividad mental es privativa de los seres humanos y es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de signos sociales, de la cultura y de las relaciones sociales. Afirmaba que el desarrollo del pensamiento está determinado por la lengua; es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural.

La lengua, en este paradigma, tiene un papel fundamental en el proceso de aculturación de los seres humanos y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; ésta se usa primero con fines comunicativos sociales, para influir en los demás y comprender la realidad circundante, y después se usa para influir en el sujeto mismo a través de su internalización. (Hernández Rojas, 1992: p. 221)

Un concepto fundamental en la teoría de Vygotsky es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), mismo que ha tenido una gran repercusión en la enseñanza debido a que le asigna un papel relevante al docente y al ambiente educativo en general. La ZDP se concibe como la distancia entre el nivel de desarrollo real del sujeto cognoscente tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas

bajo la guía de un docente. Es decir que existe diferencia entre lo que puede hacer el alumno solo (nivel de desarrollo consolidado) y lo que puede hacer con la ayuda de un docente (nivel de desarrollo potencial).

En la práctica, el profesor debe de presentar nuevas experiencias de aprendizaje de manera en que éstas sean cualitativa y cuantitativamente superiores a los conocimientos previos del alumno, para que éste logre una superación en su desarrollo cognitivo. Así, Vygotsky pone énfasis en la importancia de la función mediadora del docente, en el trabajo cooperativo y en la enseñanza recíproca entre pares. La teoría de la ZDP tuvo un profundo eco en el llamado “interaccionismo social”, otro enfoque de la psicología educativa que, al relacionar estrechamente al sujeto con su entorno, demanda ciertas condiciones en el salón de clases que propicien la interacción y el desempeño idóneos dentro del grupo escolar, entre alumno–docente y alumno–alumno.

La mediación que ejerce el docente es fundamental para el aprendizaje del alumno, el cual, por su propia cuenta, no podría desarrollar su capacidad intelectual tanto como lo haría con un guía que le enseñe, progresivamente, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentre el alumno. Si bien es cierto que el sujeto sigue siendo la parte principal en la adquisición del conocimiento, como afirmaba Piaget, ahora Vygotsky completa ese cuadro con el importante rol que debe cubrir el docente. Como se ve, Vygotsky se enfoca más en el ámbito educativo que Piaget, y pone dos elementos que no figuraban con tanta presencia en la teoría de éste: el aspecto social del aprendizaje y el papel del mediador, que en términos educativos se refiere al docente, pero en realidad puede hacer alusión a cualquier sujeto que influya de manera positiva en el desarrollo cognitivo de otro sujeto, cuya estructura intelectual se encuentre en un estadio inferior. (Vielma, 2000: p.30)

2.1.3 El constructivismo en la educación

En suma, el enfoque constructivista establece, visto desde una perspectiva educativa, que cada alumno forma su conocimiento añadiendo nueva información, experiencias, hechos, etc., a una estructura intelectual que tiene y que se modifica cada que adquiere o interioriza esos elementos nuevos, mismos que le servirán para seguir conociendo el mundo que lo rodea, y para generar relaciones racionales y significativas respecto a su entorno.

El aprendizaje está visto como un proceso y no como un fin; por lo que es necesario atender dicho proceso y crear herramientas y estrategias didácticas que lo fortalezcan y lo hagan efectivo. En este sentido, el alumno debe, con ayuda del docente, conocer su propio proceso de aprendizaje para que pueda influir en él; el rol del alumno, entonces, es un rol necesariamente activo, tanto o más que el del propio docente. En el salón de clase, éste debe debatir sus ideas a través del desarrollo de razonamientos bien orientados (según la etapa de desarrollo en la que se encuentre el alumno), así como entender las ideas de sus compañeros de clase y aprender de ellas, ser participativo, tolerante y, por supuesto, estar interesado en la construcción de su conocimiento.

En cuanto al papel que juega el docente, el constructivismo ha dejado ver que su intervención es fundamental, y el poco o mucho éxito que obtenga se verá reflejado en la estructura intelectual del alumno, la cual, si no fue desarrollada con eficacia, difícilmente podrá acceder a conocimientos más profundos. Los encargados de la generación de planes de estudio deben basar sus propuestas en el desarrollo progresivo del conocimiento. El docente debe hacer accesible la información para el alumno, adaptarla de tal manera que el alumno pueda adherirla a su estructura cognitiva.

Asimismo, las tareas del docente son: estimular al alumno para que éste deduzca principios por sí mismo; crear actividades o situaciones educativas que

generen el interés de los alumnos; tomar en consideración los conocimientos previos del alumno; orientarlo en la formación de su conocimiento; propiciar la interacción entre los alumnos para apoyarse mutuamente y para adquirir habilidades sociales; enseñar a pensar de manera crítica y a utilizar la lengua para expresar el pensamiento de forma adecuada, logrando una comunicación efectiva.

El constructivismo está más presente que nunca en la educación, en todos los niveles escolares, y en la gran mayoría de las escuelas del país. Su trascendencia se puede observar en la formación de los planes de estudios, en los métodos de enseñanza–aprendizaje practicados en las aulas, así como en los objetivos que se plantea la diversidad de instituciones educativas mexicanas. (Serrano, J. M. y Pons, R. M., 2008: p. 681).

De igual forma, la oferta educativa del Colegio de Bachilleres ha estado siempre cimentada sobre preceptos constructivistas; y ahora con más razón debido a la Reforma Integral para la Educación Media Superior, echada a andar, como ya se mencionó antes, a partir del año 2007, y la cual considera el método constructivista como el más adecuado para la formación de los alumnos. (Colegio de Bachilleres, 2011: pp. 27-30) No obstante, los programas de asignatura del Colegio no han sido del todo completados o actualizados de acuerdo a la RIEMS, específicamente el de la asignatura de Historia de México II, cuyo programa vigente data de 1998 porque los escenarios académicos han cambiado ante nuevos retos del enfoque social. Es por ello que se necesitan propuestas didácticas con un enfoque constructivista (considerando que es el que trae mayores beneficios para el aprendizaje), las cuales propicien el flujo adecuado de conocimiento en los alumnos.

2.2 La Escuela de Annales en la didáctica de la Historia

Esta escuela, y su método de enseñanza de la disciplina histórica, es la consecuencia “de la interacción dialéctica entre un proceso histórico de investigación y producción historiográfica, unas condiciones sociales, políticas, económicas y mentales de su presente, y la aportación del genio individual de unos historiadores, que viven, piensan, investigan y hacen historia en un determinado momento histórico (1929) en un determinado espacio (Francia) y que han recibido y repensado una determinada formación escolar y social, es decir, que viven inmersos en una determinada cultura, pero que, como veremos, nos se limitarán a reproducirla acríticamente.” (Sánchez Delgado, 1993: p. 322)

Los preceptos que rigen la denominada Escuela de Annales fueron vertidos en la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, publicada a partir de enero de 1929, en Francia, bajo la tutela de Marc Bloch y Lucien Febvre. En dicha revista estaba congregada una gran parte de los historiadores que practicaban este método de hacer historia.

La Escuela de Annales surge como reacción a un tipo de historia nacionalista que se gestó en Francia durante la segunda mitad del siglo XIX. En ese momento, el Estado francés invirtió una buena cantidad de capital para la realización de investigaciones históricas, de tal forma que los historiadores comenzaron a tener, de cierta manera, funciones burocráticas. Entonces se crea el Comité de Trabajos Históricos, mientras la Escuela Metódica, cuyos artículos se publicaban en la *Revue Historique*²¹, lanzada en 1876 por G. Monod, tomaba fuerza al aliarse con el republicanismo patriótico y su deseo por recuperar Alsacia–Lorena. Es decir, en ese momento, la investigación histórica francesa está a las órdenes del estado, creando textos nacionalistas que desembocarán,

²¹ En este sentido, también es importante mencionar la *Revue des questions historiques*, donde se encuentran los historiadores ultra monárquicos, a quienes también realiza una crítica la Escuela de Annales.

debido a sus ideales, en un conflicto contra Alemania durante la Primera Guerra Mundial. (Sánchez Delgado, 1993: pp. 327-328)

Así como la investigación, la enseñanza de la Historia en Francia se ve influenciada por las pasiones patrióticas, al grado de considerar esta disciplina como un instrumento de educación cívica, con el cual se le mostrará al alumno las hazañas de los creadores de la nación, todas las batallas que libraron y toda la sangre que se derramó para obtener la libertad, las instituciones y las leyes que dicho alumno goza.

Los partidarios de la Escuela de Annales se opusieron tajantemente a la historia positivista y nacionalista en la que, de cierta manera, fueron formados. Critican su aspecto bélico y, sobre todo, esa vieja manera de hacer historia: biográfico–politico–militar. Ante esto, los annalistas reaccionaron con una historia que promovía la paz, y en la que el aspecto social y económico cobraba una importancia considerable.

Por otro lado, la concepción que los historiadores de Annales tenían sobre la ciencia también era distinta a lo que había sido hasta entonces; es decir, para ellos la ciencia ya no representaba un conocimiento total ni unívoco, una verdad absoluta. Por tanto, la historia, vista ahora como una disciplina abierta a la interpretación, ya no se podía insertar en el campo científico en un grado tan pleno como, por ejemplo, la física, en donde toda afirmación puede experimentarse; mientras que en la Historia, entendida como el conocimiento de los hechos pasados, “en el mejor de los casos –cuando existe documentación– se puede verificar un hecho, no una interpretación. La historia no se repite. El físico puede decir, en presente condicional, ‘si hiciera esto, sucedería aquello’, y puede verificar de inmediato la validez de su hipótesis. Por el contrario, si un historiador dice (en pasado condicional): ‘si se hubiera hecho esto, hubiera sucedido aquello’, nada le permite probarlo. Como norma general se le aconseja abstenerse de ello.” (citado por Sánchez Delgado, 2002: p. 332)

No obstante, esto no significa que la historia no pueda acceder a un estatuto de ciencia, como afirmaba Bloch, sino que se admite que un conocimiento puede ser científico, sin que se requieran demostraciones estrictas o leyes de repetición inmutables. Además, los historiadores de la Escuela de Annales consideraban a la historia como una ciencia en proceso de formación, por lo que precisamente uno de sus retos mayores era el de formar el camino hacia la cientificidad de la historia.

La Escuela de Annales no se caracteriza por una producción teórica considerable, debido a que rechazaba todo dogmatismo que los condicionara en sus interpretaciones históricas. “Mantuvieron siempre una actitud absolutamente abierta hacia la diversidad de tendencias, con el fin confesado de no excluir a nadie.” (Sánchez Delgado, 1993: p. 348) Aunque esto no los eximió de atender la reflexión teórica respecto a su quehacer como historiadores. Finalmente, tanto Febvre como Bloch saben que no puede haber ciencia si no hay teoría, y la historia, en tanto que aspiraba a convertirse en ciencia, no podía dejar de producir teorías.

Al respecto, el propio Febvre afirmó que “sin teoría preconcebida no hay trabajo científico posible. La teoría, construcción del espíritu que responde a nuestra necesidad de comprender, es la experiencia misma de la ciencia. Toda teoría está fundada, naturalmente, en el postulado de que la naturaleza es explicable. Y el hombre, objeto de la historia, forma parte de la naturaleza. El hombre es para la historia lo que la roca para el mineralogista, el animal para el biólogo, las estrellas para el astrofísico: algo que hay que explicar. Que hay que entender. Y por tanto, que hay que pensar.” (Febvre, 1986: p. 179)

Contraria a la posición tradicional, en la que la historia se reduce a una acumulación de datos, la Escuela de Annales plantea que se deben de seleccionar los hechos con base en un plan previo, marcado por el historiador, el cual propicie la interrogación adecuada de los documentos de donde se extraen

dichos hechos. Este plan debe mantenerse flexible por cualquier variabilidad que se presente, pues, como se vio, los planteamientos de la historia pueden ser certeros, más no irrevocables. (citado por Sánchez Delgado, 1996: p. 351)

La Escuela de Annales entiende a los hechos como construcciones del propio historiador, y ya no como construcciones hechas por el pasado. “Revisa los hechos como si vinieran dados por la historia, quien no es consciente de que los hechos están fabricados por él, que él los ha escogido necesariamente. Es un ayudante técnico. Que puede ser excelente. Pero no es un historiador.” (Sánchez Delgado, 1993: p. 353–354)

Otra circunstancia que oponía a la escuela metódica tradicional con la Escuela de Annales era el carácter objetivo del historiador, defendido por la primera y rechazado por la segunda. En efecto, tanto Febvre como Bloch negaban que existiera una objetividad absoluta al momento de hacer historia, pues la simple acción de seleccionar ciertos datos y dejar otros fuera (atendiendo al hecho de que no se puede abarcar la totalidad) ya implica un cuestionamiento a este intento de objetividad.

Febvre menciona al respecto que toda historia es elección: “lo es porque existe el azar que aquí destruyó y allá salvaguardó vestigios del pasado. Lo es porque existe el hombre: cuando los documentos abundan, abrevia, simplifica, hace hincapié en esto, relega aquello a segundo término. Y lo es, principalmente, por el hecho de que el historiador crea sus materiales o los recrea, si se quiere: el historiador no va rondando al azar a través del pasado [...] sino que parte con un proyecto preciso en la mente, un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar.” (Febvre, 1986: pp. 21-22)

La Escuela de Annales se desapega del dominio que venía ejerciendo, desde muchos años atrás, la historia política, y por tanto la historia diplomática y bélica que se relacionan necesariamente con aquella. Los historiadores de esta

escuela llevan su mirada a terrenos como el económico y el social. Pretendían formar una historia total, “una historia capaz de dar cuenta de toda la complejidad de interrelaciones dialécticas que constituyen el desarrollo histórico de las sociedades humanas.” (Sánchez Delgado, 1993: p. 364)

Al respecto, Bloch comenta que, “en una sociedad, sea la que sea, todo se liga e interdetermina: la estructura política y social, la economía, las creencias, las manifestaciones más elementales lo mismo que las más sutiles de la mentalidad.” (citado por Sánchez, 1998, p. 364) Por ello, la historia debe abarcar mucho más allá de los simples hechos patrióticos, pues, desde este punto de vista, están muy lejos de haber sido ellos solos los que crearon las diferentes naciones.

Ahora bien, una característica fundamental de la Escuela de Annales es que sus estudios involucran a otras disciplinas sociales para alcanzar sus objetivos. El historiador modelo, según Henri Berr, debe estudiar el pasado, a la vez bajo todos sus aspectos y por todos los medios que pueden servir a la historia. (Sánchez, 1993: p. 370)

Marc Bloch fue el historiador de los annalistas que más fomentó este método de hacer historia. En sus trabajos se puede observar claramente la influencia de disciplinas como la sociología, la lingüística, la geografía, la etnología, la antropología y la psicología, unas con más presencia que otras.

Esta manera de estudiar la historia a través no sólo de la historia misma, sino de otras disciplinas sociales, desembocó en un método que Bloch estableció: la comparación entre sociedades próximas en el espacio o el tiempo. Su metodología está basada en cuatro fases: 1. Descubrir semejanzas; 2. Buscar las influencias recíprocas; 3. Buscar aquello que, sin que haya habido imitación entre ambas sociedades, ha conducido a las semejanzas observadas (búsqueda de las causas); y 4. Proponer conclusiones después del análisis de

las semejanzas y diferencias entre sociedades. (Sánchez Delgado, 1993: pp. 372-373) Incluso Bloch salió de su ámbito regional (Francia) y extendió su método, aplicándolo en una historia comparada de los países europeos.

Febvre también compartía esta visión interdisciplinar. En *L'Encyclopédie française*, de la cual fue director por encargo del ministro de educación nacional, optó por un método en el que “cada problema fuese captado de modo interdisciplinar en lugar de desglosarlos atendiendo a las distintas disciplinas [...] Una de sus mayores ambiciones será fomentar el encuentro entre las diversas ciencias humanas a través de la constitución de equipos colectivos de investigación.” (Sánchez, 1993: p. 380)

Parte de este carácter interdisciplinar se debe a que, para Febvre, es indispensable colocar a los hombres dentro de un determinado espacio que los condiciona, a la vez que les da una serie de posibilidades para actuar. Así, los hombres mantienen con su entorno relaciones dialécticas: éste condiciona su forma de actuar, su comportamiento y la manera en que ven el mundo, a la vez que aquéllos construyen y modifican su entorno a través de dichos comportamientos y percepciones. De tal forma que señirse a una sola disciplina para estudiar un fenómeno tan complejo resulta insuficiente.

Los planteamientos epistemológicos más patentes de Febvre, mismos que adoptaron los historiadores annalistas, se pueden resumir en dos teorías: 1. La historia es una ciencia cuyo objeto de estudio se construye a partir de la formulación de hipótesis y el pensamiento racional aplicado a los hechos humanos efectuados a través del tiempo; 2. La historia representa una totalidad en la que los hechos de cualquier tipo muestran un alto grado de interdependencia. (Sánchez, 1993: p. 383)

En este sentido, la Escuela de Annales propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. Es

decir, mantienen una visión holista que les impondrá el reto de dar una explicación global de la estructura social, a partir del engranaje de las partes que la componen: la economía, la sociedad, la ciencia, etc.

Y es que los historiadores pertenecientes a esta escuela tenían claro que la historia basada solamente en héroes y nacionalismo no llevaba a resultados fructíferos, sino a una narrarrativa casi épica. La Escuela de Annales cultivó “una historia social, económica, demográfica y de mentalidades colectivas” (Sánchez, 1993: p. 412) en la que se tenía que dar cabida a la totalidad de aspectos que componen la vida social del hombre.

Pues la Escuela de Annales considera a la historia, más que como el transcurrir de hechos, el transcurrir de hechos humanos; es decir que esta escuela forja la historia humana. Al respecto, Lucien Febvre menciona que “la tarea del historiador es volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso.” (Febvre, 1986: p. 29)

Marc Bloch piensa en el mismo sentido que Febvre cuando afirma que el objeto de estudio que constituye la historia son los hombres (en plural, con lo que hace alusión a la colectividad). Afirma que “más que el singular, favorable a la abstracción, conviene una ciencia de lo diverso, que es el modo gramatical de la relatividad. Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia requiere aprehender a los hombres.” (citado por Sánchez, 2002: p. 417)

Cabe apuntar que los hombres a los que se refiere Bloch no son los grandes gobernantes ni los grandes generales ni todos aquéllos que se colocan en la élite de un país. Para los annalistas, los hombres en los que

verdaderamente se encuentra el quehacer histórico son aquellos que “no tienen un nombre”, es decir la masa, la población. (Sánchez Delgado, 1993: p. 417)

Por otro lado, los annalistas estaban conscientes de la importancia de los documentos y textos escritos, que en muchos casos testificaban de manera más o menos certera los hechos humanos. Sin embargo, en oposición a los historiadores positivistas, quienes sólo se basaban en documentos para hacer historia, los annalistas incluyeron en sus estudios otras fuentes de información que les ayudarían a concebir una historia abarcadora, total. Así, incluyeron en su método de estudio, además de los textos, aspectos como la tradición oral, vestigios arqueológicos e incluso material artístico, incluida la literatura.

Al respecto, Sánchez Delgado (1993) comenta que, “en cuanto a las fuentes escritas, ampliarán su espectro más allá de los repertorios documentales de los archivos, prestarán atención y elevarán al rango de documentos históricos textos como los literarios, que hasta entonces no habían tenido consideración como fuentes históricas, dado que de ellos resultaría difícil obtener los hechos tal cual sucedieron, pero que son fuente de inapreciable valor para el campo de las mentalidades, por ejemplo.” (pp. 420-421)

Para la Escuela de Annales, la enseñanza de la historia debe eliminar su empeño por el simple relato de los hechos y por el enciclopedismo, que representa la mera acumulación de datos. Y no es que la memoria sea innecesaria, pero los annalistas consideraban que ésta no representaba la capacidad cognitiva humana más relevante. Había otras capacidades cognitivas que se podían desarrollar en los estudiantes a través del estudio histórico.

Lucien Febvre pensaba que lo importante era fomentar en los alumnos: “la capacidad de comprensión, la capacidad de pensar históricamente, temporalmente, y la capacidad de pensar espacialmente, en el caso de la

geografía, que como se ha podido comprobar, él no separa en absoluto de la historia y, como se verá en los sistemas educativos, suelen aparecer asociadas casi siempre la geografía y la historia.” (Sánchez Delgado, 1993: 441)

El mismo Febvre hace mención sobre la importancia de los libros de texto para los alumnos²². Pero considera que estos “manuales” deben estar diseñados especialmente para el periodo de desarrollo cognitivo en el que se encuentra el alumno. (Febvre, 1986: p. 153) Y es aquí donde la Escuela de Annales retoma ciertas ideas del constructivismo que, para entonces, también estaba en boga dentro del estudio psicológico.

Además, no se trata de generar libros de texto en los que solamente estén vertidos datos, fechas, nombres, tratados, etc., sino de crear materiales que amplíen la visión de los procesos sociales, “a problematizar el pasado, a buscar vías de comprensión amplias de los procesos históricos que le sirvan para la vida, a romper con todos los dogmatismos de cualquier signo que únicamente contribuyen a fomentar la estrechez de miras.” (Sánchez Delgado, 1993: p. 443)

Crear libros de texto basados sólo en la acumulación de datos genera pruebas en las que los alumnos más exitosos son los que tienen una mayor capacidad de memorizar dichos datos, y no aquellos que tienen la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico y racional sobre los problemas históricos y su vinculación con la realidad presente.

Ahora bien, el docente no se debe limitar a repetir lo que ya de por sí está escrito en los libros, pues representaría una pérdida de tiempo para aquellos alumnos que saben leer o, mejor dicho, saben comprender lo que leen. El docente debe de orientar las lecturas a partir de sus propias reflexiones, de lo

²² En su texto, el autor se refiere a los “niños”, específicamente.

que el piensa respecto al texto. Pero sólo en el sentido de guía, no de imposición de sus ideas, pues esto implicaría frenar el desarrollo crítico de los alumnos.

El método crítico es, desde la visión de la Escuela de Annales, fundamental en el quehacer histórico y, por tanto, debe estar presente también en la enseñanza de esta ciencia. Dicho método debe suprimir de "la mente del alumnado tanto la imagen de una historia completamente acabada y cierta que debe limitarse a aprender, como la imagen de una historia inútil, porque todo en ella es dudoso y mera opinión, sin ningún valor racional y científico. El conocimiento del método crítico debe contribuir a crear en el alumnado la imagen de una historia en construcción que pretende progresivamente acercarse a la verdad." (Sánchez Delgado, 1993: p. 447)

Aterrizando lo anterior en el ámbito nacional mexicano, cabe mencionar que los antiguos planes de estudio diseñados para el nivel medio superior tenían una clara tendencia hacia la enseñanza positivista, que tanto Bloch como Febvre criticaron a lo largo de su carrera. En la asignatura de Historia sólo se resaltaba el aspecto militar ejecutado por los grandes personajes que "forjaron la patria". Acaso se llegaba a verter en las clases algunas aclaraciones económicas o sociales que dieran más panorama histórico a los alumnos.

No obstante, actualmente los planes y programas de estudio a nivel bachillerato han adoptado una posición totalizadora²³, pues, a partir de los postulados de la Escuela de Annales, se entendió que la realidad social se constituye por múltiples fenómenos que se influyen mutuamente. Partiendo de esta ambición, el método tradicional, periódico, cronológico, narrativo no alcanza para satisfacer o alcanzar el objetivo planteado. De ahí que se haya retomado la Escuela de Annales para el replanteamiento de qué enseñar y cómo enseñar historia. Con ello, no sólo se llenará a los alumnos con datos históricos, sino que

²³ Es a partir de 1993 que se echa a andar un "nuevo" método de enseñanza de la historia, aunque a nivel secundaria para después repercutir en el nivel medio superior.

se les formará una mentalidad crítica que les ayude a asimilar los problemas sociales suscitados a lo largo del tiempo, y su repercusión en el presente.

Así, la corriente historiográfica de Annales a formado parte del enfoque y propósitos de la enseñanza de la asignatura de Historia en los últimos años (a pesar de que esta corriente se gestó desde 1929), tanto a nivel básico como a nivel medio superior. En la enseñanza de la Historia, entonces, se deben incluir contenidos relacionados con aspectos económicos, sociales, culturales, artísticos e incluso de la vida cotidiana, pues es innegable que todos éstos forjan la historia de una nación.

Además, se le debe de enseñar al alumno que de esa Historia que aprende también es partícipe a través de sus acciones en el entorno en que se desarrolla. Por ello es necesario encontrar métodos didácticos que permitan el acceso efectivo a los objetivos que se están planteando en la actualidad.

Dentro de este marco educativo nacional, se entiende por totalidad la articulación de los fenómenos económicos, sociales, de mentalidad, culturales y políticos. Esta concepción le da, como afirmaban Bloch y Febvre, el carácter científico a la Historia, la cual se observa como un conocimiento en constante construcción, como hechos humanos capaces de ser descritos, interpretados y explicados bajo argumentos teóricos con la seriedad y el rigor que exige la ciencia.

La labor del profesor consistiría, entonces, en reconocer la pluralidad interpretativa existente, y esforzarse por transmitir una visión objetiva de la Historia a través del proceso de enseñanza–aprendizaje. Esto no significa que la enseñanza de las ciencia sociales, y de la Historia particularmente, pueda realizarse asumiendo una posición neutra. Como afirmaba Bloch, la objetividad histórica es relativa.

Además, dentro de esta propuesta educativa, el proceso se refiere al conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados. Por tanto, el estudio de la Historia requiere de un principio organizador de los acontecimientos que la constituyen, para acercarlos a los alumnos y puedan comprenderlos.

Asimismo, el método comparativo que aplicó Bloch en sus estudios ya está implícito en los planes y programas de estudio de la educación básica mexicana. El propósito principal de la asignatura de Historia es que los alumnos sean capaces de identificar: "los rasgos principales de las grandes épocas de desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico." (SEP, 1993: p. 100)

De esta manera, ya no será una enseñanza–aprendizaje de la Historia basada en la fragmentación de la misma, sino que abarcará múltiples aspectos de los hechos, procesos, sucesos y acontecimientos, lo cual permitirá establecer una transversalidad con disciplinas sociales como la geografía, la antropología, la sociología y la lingüística. Es indudable la influencia que tuvo la Escuela de Annales tanto para el estudio histórico, como para su enseñanza. Cambió la manera de ver la historia y, sobre todo, de hacer historia, al no limitarse a los hechos bélicos que sólo resaltan el fervor patriótico y, en el peor de los casos, hasta desatan guerras. Los historiadores de esta escuela optaron por asomarse a otros aspectos que conforman, incluso más que otros, la historia de la sociedad. Dieron un carácter científico a la Historia, que hasta ese momento carecía de uno fundamentado con argumentos racionales, tomando en consideración que el conocimiento de ésta no puede ser del todo verificable, pero sí certero. Cambiaron el rol del historiador, al convertirlo en un analista de los hechos históricos, más que un narrador de éstos.

2.3 El enfoque transdisciplinario

Los historiadores de la Escuela de Annales ya se habían percatado de las relaciones intrínsecas que existen entre las distintas áreas o disciplinas del conocimiento social. Sus máximos exponentes, Bloch y Febvre, habían hecho uso de la sociología, la geografía, la antropología, la arqueología y la lingüística para acercarse al conocimiento histórico; pues veían en todas ellas herramientas que les ayudarían a concebir la historia totalizadora que se habían planteado.

No obstante, es hasta muchos años después que se comenzará a hablar de transdisciplina, interdisciplina y pluridisciplina²⁴, contrarrestando el creciente y fortalecido fenómeno de la especialización del conocimiento, que alejaba cada vez más el acercamiento entre disciplinas, dispersando así el conocimiento, dejándolo fuera de cohesión. Es entonces que, hacia finales de la década de los sesenta, un grupo de científicos y académicos de origen europeo comenzó una labor de integración del saber.

Nicolescu (1996: p.11) menciona que "el término [transdisciplinariedad], que apareció hace tres décadas de manera casi simultánea en los trabajos de investigadores tan diversos como Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch y muchos otros, se inventó en aquel momento para traducir la necesidad de una transgresión jubilosa de las fronteras entre las disciplinas, sobre todo en el campo de la docencia, para superar la pluri y la interdisciplinariedad."

Y a pesar de que se había dejado de considerar durante algún tiempo, el enfoque transdisciplinar ha retomado fuerza en los últimos años, atendiendo a los desafíos que representa el mundo en esta época. En un momento anterior a la primera mitad del siglo XX, la diversidad de disciplinas era bástisima; además de que, así como cada lengua se divide en múltiples dialectos, cada una de

²⁴ Por supuesto, cada vertiente tiene sus características particulares, por lo que no podríamos englobarlas todas en un solo conjunto.

estas disciplina derivaba en múltiples especialidades, a tal grado de que ni los miembros de una misma disciplina podían ponerse de acuerdo en cuanto a sus estudios. La especialización, a pesar de haberse concebido como una profundización positiva en los distintos conocimientos, trajo consigo el hermetismo entre disciplinas, de tal forma que no había un punto de relación en el que pudieran coincidir el matemático con el lingüista, o el sociólogo con el físico, más allá de tratar temas superfluos. (Nicolescu, 1996: p. 36)

Al respecto, Edgar Morin comenta, en su página web²⁵, que existe una crisis de crecimiento: "la construcción disciplinaria del conocimiento ligada a formas culturales que tienen rango cosmovisivo. Esto significa que a partir de las 'miradas' de autores y escuelas se establecieron dogmas y doctrinas; por lo tanto, nos legaron una noción teórica muy difundida acerca del surgimiento de las disciplinas científicas. Así entonces, nos enfrentamos al proceso de separación y delimitación de objetos de estudio en disciplinas como la física, la química, la biología, y el conocimiento social."

Ante este caos por el que pasaba el saber humano, ciertos estudiosos y científicos vieron la necesidad de establecer vínculos entre las distintas disciplinas existentes. Esto debido, en parte, a que se comenzaron a encontrar (como era lógico) puntos de coincidencia entre las diferentes disciplinas, como objetos de estudio similares, o por las demandas de las actividades humanas que las integraron en el quehacer. Así, hacia la segunda mitad del siglo XX comienza el estudio pluridisciplinario e interdisciplinario, mismos que buscan la unificación, por distintos medios, de las disciplinas humanas.

La interdisciplina es descrita, por Morin, como "la forma de organización de los conocimientos, donde los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina, se transfieren a otra, introduciéndolos en ella sobre la

²⁵ Véase: www.edgarmorin.org [Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.109oa?id=67612145012>> ISSN 1665-8140

base de una justificación, que pretende siempre una ampliación de los descubrimientos posibles o la fundamentación de estos."²⁶ El resultado de esta transferencia de métodos puede desembocar en la ampliación y precisión de dicho método, así como en el cambio disciplinario por completo²⁷.

Nicolescu identifica tres grados de interdisciplinariedad: 1. El grado de aplicación, por ejemplo, los métodos de los que echa mano la física nuclear transferidos a la medicina se traducen en la aparición de tratamientos novedosos en contra del cáncer; 2. El grado epistemológico, que se da cuando los métodos de una disciplina son vertidos en otra para dar como resultado avances epistemológicos en la disciplina que recibe el método; y 3. El grado de generación de nuevas disciplinas, "por ejemplo, la transferencia de los métodos de la matemática al campo de la física ha generado la física matemática, de la física de las partículas a la astrofísica ha generado la cosmología cuántica, de la matemática a los fenómenos meteorológicos o los de la bolsa ha generado la teoría del caos, de la informática al arte, el arte informático." (Nicolescu, 1996: p. 37)

Por otra parte, la pluridisciplina (también llamada multidisciplina) no modifica los campos ni los objetos de estudio de las diferentes disciplinas, ni tampoco el bagaje metodológico que poseen. Esta corriente expresa que cada disciplina da su visión específica, para cohesionarse con el resto de las visiones disciplinarias y así generar un informe final de investigación que caracteriza, desde las distintas perspectivas involucradas, aquello que se está investigando²⁸.

²⁶ Fragmento extraído de www.edgarmorin.org [Fecha de consulta: 11 de agosto de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa=194114586009> ISSN

²⁷ En este caso se formaría una disciplina nueva basada en otras distintas. Por ejemplo, Morin cita el caso de la terapia familiar, en la que concluyen métodos de la antropología, la psicología y la sociología aplicados a la familia.

²⁸ Cf. la definición que da Morin en la siguiente liga: <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>

En este sentido, la pluridisciplinariedad comprende el estudio de un objeto de una sola y única disciplina por varias disciplinas a la vez. Nicolescu ejemplifica esta cualidad cuando dice que la filosofía marxista puede estudiarse a través de una mirada cruzada de la filosofía con la física, la economía, el psicoanálisis o la literatura. De esta manera, el objeto de estudio resulta beneficiado al enriquecerse con la aportación de varias disciplinas, y el conocimiento que de él se tiene se profundiza. (Nicolescu, 1996: p. 37)

Estos dos enfoques, el pluridisciplinar y el interdisciplinar, presentan una serie de problemas que los llevan a la ineficacia en algunas ocasiones. Entre dichos problemas, Morin subraya el hecho de que hay disciplinas que se resisten, por su propia naturaleza, a usar métodos ajenos. Asimismo, hace constatar las "diferencias de lenguajes y formas de asumir la explicación, la descripción y la fundamentación de los conocimientos [...] Sin embargo este par de visiones constituyen pasos adelante en el camino hacia formas nuevas de organización de los conocimientos, más compatibles con una perspectiva compleja."²⁹

Ya entrando al terreno transdisciplinar, como su prefijo *trans-* lo anuncia, se trata de lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las disciplinas, y más allá de toda disciplina (Nicolescu, 1996: p. 37); siendo su finalidad la de comprender el mundo presente por medio de la unificación del conocimiento.

Morin afirma que la transdisciplina busca el conocimiento relacionado y, por tanto, complejo, que "nunca será acabado", pero aspira al diálogo y la revisión permanentes. Pensar en un sólo punto de vista para un objeto (que sería el caso de una disciplina particular) es negar la existencia de las diferentes visiones que dan significado a los objetos. La realidad puede ser vista, entonces, a partir de múltiples aspectos.

²⁹ Fragmento extraído de la página web: www.edgarmorin.org [Fecha de consulta: 13 de noviembre de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/art5012>> ISSN 1665-8140

Así como Morin, Nicolescu hace explícita la diferencia radical que existe entre el estudio disciplinario y el transdisciplinario; al mismo tiempo en que explica cómo se complementan: "La investigación disciplinaria concierne, a lo sumo, a un solo y mismo nivel de Realidad; de hecho, en la mayoría de los casos, sólo comprende fragmentos de un único y mismo nivel de Realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de Realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica tiene que pasar por el conocimiento disciplinar." (Nicolescu, 1996: p. 38)

De esta manera, el enfoque transdisciplinar, que no constituye una nueva disciplina que abarca a todas las demás, no rechaza la importancia de las disciplinas individuales, pues de éstas parte para realizar sus estudios, a la vez que cada disciplina se reconstruye y nutre a través del conocimiento generado por el estudio transdisciplinar.

Ahora bien, los niveles de Realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad son los tres aspectos determinantes de la metodología de la investigación transdisciplinaria, mismos que guardan semejanza con los tres postulados de la ciencia moderna. (Nicolescu, 1996: p. 38)

Dichos postulados, sin embargo, sólo parecen rigurosamente aplicables a la física, mientras que las otras disciplinas los satisfacen de manera parcial. Esto no significa, en cambio, que "la ausencia de una formalización matemática rigurosa de la psicología, de la historia de las religiones y de otras múltiples disciplinas no conduce a la eliminación de estas disciplinas del campo de la ciencia; incluso las ciencias de punta, como la biología molecular, no pueden pre- tender, por lo menos por el momento, una formalización matemática tan rigurosa como la de la física. En otras palabras, hay grados de disciplinariedad

en función de que se asuman, de manera más o menos completa, los tres postulados metodológicos de la ciencia moderna." (Nicolescu, 1996: p. 38)

Si se tienen en cuenta los tres aspectos que determinan la metodología de la investigación transdisciplinar, se pueden observar tres grados de transdisciplinariedad, que corresponden con la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la disciplinariedad. En concreto, apunta Nicolescu (1996), "La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un único y mismo arco: el del conocimiento." (p. 39)

A pesar de ello, la pluridisciplina y la interdisciplina son enfoques totalmente distintos al enfoque transdisciplinar, en el sentido en que buscan un fin diferente, siendo la comprensión del mundo el objetivo transdisciplinario, al cual no se podría acceder tomando como herramienta la investigación disciplinaria. Por su parte, la finalidad de la pluri y la interdisciplinariedad siempre deriva en la investigación disciplinaria, al ser un complemento de ésta, es decir al ayudarle a alcanzar sus objetivos específicos.

Como rasgos fundamentales de la actitud transdisciplinar, Nicolescu (1996) menciona tres: el rigor, la apertura y la tolerancia. "El rigor es, en primer lugar, el rigor del lenguaje en la argumentación sustentada en el conocimiento vivo, interior y exterior, de la transdisciplinariedad." (p. 87)

La transdisciplinariedad es concebida, de manera simultánea como un corpus de pensamiento y una experiencia vivida, ambos aspectos inseparables. Entonces, el lenguaje utilizado por la transdisciplina tiene la obligación de traducir, tanto en palabra como en acto, dicha simultaneidad generada a partir de los aspectos mencionados. En este sentido, cualquier deslizamiento excesivo por parte del pensamiento discursivo o de la experiencia nos saca del campo de la transdisciplinariedad. El lenguaje transdisciplinario obtiene su fundamento de

la "inclusión del tercero", que se encuentra siempre entre el "Por qué" y el "Cómo", entre el "Quién" y el "Qué". El rigor al que hace referencia Nicolescu intenta unir el abismo del "Por qué" con el del "Cómo", el "Quién" y el "Qué". Lo que da como resultado "una búsqueda perpetua, alimentada, de manera permanente, por los saberes nuevos y las experiencias nuevas. El rigor de la transdisciplinariedad tiene la misma naturaleza que el rigor científico, pero los lenguajes son diferentes. Se podría incluso afirmar que el rigor de la transdisciplinariedad es una profundización del rigor científico [...]" (Nicolescu, 1996: pp. 87-88)

La apertura se refiere a la aceptación de aquello que es desconocido, inesperado e imprevisible. Atendiendo al hecho de que la investigación transdisciplinar nunca acaba, se puede decir que esos factores ajenos, en algún momento, se convertirán en factores conocidos después de ser investigados. Sin embargo, a su vez, formarán otros nuevos que serán desconocidos en principio. Y así sucesivamente.

Esta apertura obliga al investigador transdisciplinar a rechazar cualquier tipo de dogma, ceñirse a alguna ideología en específico, o adherirse a un sistema de pensamiento. "Esta apertura es el signo del nacimiento de un nuevo tipo de pensamiento inclinado tanto hacia las respuestas como hacia las preguntas. El Sujeto es en sí mismo la pregunta abisal que asegura la permanencia del cuestionamiento. El rechazo al cuestionamiento y la certeza absoluta son la marca de una actitud que no se inscribe en el campo de la transdisciplinariedad. La cultura transdisciplinaria es la cultura del cuestionamiento perpetuo que acepta las respuestas como temporales." (Nicolescu, 1996: p. 88)

Finalmente, la tolerancia se refiere al resultado que se obtiene al constatar ideas y verdades con carácter contrario a los principios fundamentales de la transdisciplinariedad. Cuando existe un problema de elección, por ejemplo

entre una visión evolutiva y una involutiva (siguiendo a Nicolescu: 1996: p. 88), la transdisciplina debe optar por alguna posición, la evolutiva. Sin embargo, su propia naturaleza le confiere la obligación de constatar la existencia de una elección opuesta a la suya, que en este caso sería la involutiva. Así pues, el enfoque transdisciplinar no pretende oponerse a esta elección contraria a la suya, por el hecho de que dicha elección se inscribe también en la naturaleza del "Sujeto". Es decir, existe y, por tanto, no se puede negar.

Como se ve, el campo que abarca la investigación y la práctica transdisciplinarias es un océano inmenso, inacabable en cierto sentido. Éste va de la fecundación de la investigación disciplinaria hasta la elaboración de un proyecto de civilización.

Nicolescu (1996) concluye en su manifiesto:

"La transdisciplinariedad no es la vía, sino una vía para dar testimonio de nuestra presencia en el mundo y de la experiencia vivida a través de los extraordinarios saberes de nuestra época. Una voz donde resuenan las capacidades del ser. Como lo señalaba claramente Jacques Robin, la transdisciplinariedad vivida puede conducirnos no sólo al cambio de mentalidades, sino también a un cambio de comportamiento social. Es necesario cuestionarse sobre las condiciones que deben crearse para hacer surgir este nuevo comportamiento [...] Cuando se abre la caja de Pandora, los males que se escapan amenazan a los humanos que pueblan la Tierra. En el fondo de la caja, estaban guardadas la espera y la esperanza. Y es de esta espera y esta esperanza que pretende dar testimonio la transdisciplinariedad." (pp. 99, 101)

2.3.1 El enfoque transdisciplinario en la educación

En cuanto al enfoque transdisciplinar y la educación, Nicolescu (1996) comenta que "el advenimiento de una cultura transdisciplinaria, que minimice las

tensiones de la vida en el planeta, no es posible sin un nuevo tipo de educación que comprenda todas las dimensiones del ser humano." (p. 93) El autor considera que el sistema educativo está basado en valores de otro siglo, y no atiende a los cambios que surgen en la época contemporánea.

Y es que la educación plantea un aspecto fundamental para la formación de los hombres, pues, en el fondo, la vida individual y social se estructura desde la educación, "y ésta es el centro de nuestro devenir. El futuro se concibe desde la educación que se ofrece en el presente, aquí y ahora." (Nicolescu, 1996: p. 93)

El problema educativo, de acuerdo con Nicolescu, ya no es tanto un problema que atañe a cada país, pues la globalización de los desafíos propios de esta época conlleva, necesariamente, a la globalización de los problemas de la educación. Al respecto, Nicolescu (1996) apunta: "Las conmociones que enfrenta este campo [el educativo], en cualquier país, no son más que los síntomas de una única y misma falla en los valores y las realidades de una vida planetaria en mutación." (p. 93)

Por fortuna, ya existe una consciencia de este desfasamiento entre la realidad cambiante y los sistemas educativos mundiales. Diversos coloquios, informes y estudios dan muestra de ello. Uno de los informes más exhaustivos que se ha realizado relacionado a este tema fue el elaborado por la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, la cual está vinculada con la UNESCO. Jacques Delors, quien preside dicha Comisión, expuso un reporte en el que apunta con énfasis a los cuatro pilares de una nueva educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser³⁰. (Nicolescu, 1996: p. 93)

³⁰ Como se observa en el Capítulo I de este trabajo, los pilares mencionados por Delors quedan implícitos en los planes y programas de estudio, incluido el del Colegio de Bachilleres. Asimismo el perfil de egreso se ve permeado por esta concepción de la educación.

Sin duda, afirma Nicolescu (1996), "el enfoque transdisciplinario puede hacer una contribución importante para el advenimiento de un nuevo tipo de educación." (p. 93) En lo que se refiere a "aprender a conocer", el autor comenta que esto significa aprender los métodos que ayudan al individuo a distinguir la realidad de la ilusión, además de acceder de forma inteligente a los saberes propios de su época. Para ello es indispensable el "espíritu científico", el cual debe inculcarse desde edad temprana y así permitir el acceso, desde el principio de la vida, a la riqueza que representa dicho espíritu científico, basado en el cuestionamiento, en el rechazo a las respuestas prefabricadas y a cualquier certeza que contradiga los hechos.

Pero esto no significa que los planes de estudio deban estar, como sucede aún, llenos de materias de carácter científico, ni de un mundo que se basa en la abstracción y la formalización, lo cual "sólo podría conducir al opuesto exacto del espíritu científico, y las respuestas hechas de otra época se reemplazarían por otras respuestas hechas (esta vez con cierta brillantez 'científica'); en suma, un dogmatismo se reemplazaría por otro." (Nicolescu, 1996: p. 94)

La calidad en lo que se enseña es lo que constituye el acceso al verdadero espíritu científico. Y con calidad Nicolescu (1996) se refiere a hacer entender al niño, al adolescente o al adulto, "en el corazón mismo del proceso científico que es el cuestionamiento permanente en relación con la resistencia a los hechos, las imágenes, las representaciones y las formalizaciones." (p. 94)

Por su parte, "aprender a conocer" se define como la capacidad de establecer enlaces entre los distintos saberes que constituyen el conocimiento humano y sus significados en la vida cotidiana. Este es un proceso puramente transdisciplinario, y funge como el complemento necesario del proceso disciplinario, "pues conlleva un ser siempre religado, capaz de adaptarse a las exigencias cambiantes de la vida profesional y dotado de una flexibilidad

siempre orientada hacia la actualización de sus capacidades interiores." (Nicolescu, 1996: p. 94)

En cuanto a "aprender a hacer", se refiere a la adquisición de un oficio y de ciertos conocimientos y prácticas interrelacionadas. El hecho de adquirir un oficio incluye, necesariamente, una especialización. Sin embargo, dedicar la vida a un solo oficio sería, siguiendo a Nicolescu (1996), arriesgado, en el sentido en que podría conducir al desempleo, a la exclusión y al sufrimiento que desintegra al ser. (p. 94)

Esto se aclara si se comprende que en esta época, las exigencias laborales imponen a los individuos la condición de poseer varios conocimientos, y no uno en específico: "Si queremos conciliar exigencia competitiva y preocupación por igualdad de oportunidades para todos los seres humanos, todo oficio en el futuro tendrá que ser un oficio que se pueda tejer, un oficio que esté religado al interior del ser humano y a los hilos que lo religan con otros oficios. Desde luego, no se trata de adquirir varios oficios a la vez, sino de construir un núcleo flexible que permita rápidamente el acceso a otro oficio." (Nicolescu, 1996: p. 94)

"Aprender a vivir juntos" quiere decir, fundamentalmente, que debe existir un respeto por las normas que rigen las relaciones entre los seres que conforman una sociedad. Las normas, antes de cumplirse, deben, idealmente, ser entendidas por los individuos y aceptadas por éstos, además de constatar la inexistencia de coacciones externas hacia los individuos.

En este sentido, Nicolescu (1996) apunta: "Vivir juntos o quiere decir simplemente tolerar al otro en sus diferentes opiniones sobre color de piel y creencias; doblegarse a las exigencias de los poderosos; navegar entre los meandros de los numerosos conflictos; separar por completo la vida interior de la exterior; hacer creer al otro que se le escucha, mientras uno sigue convencido de la precisión de sus propias posiciones. Si esto es así, entonces 'vivir juntos'

se transforma indudablemente en todo lo contrario: la lucha entre unos y otros." (p. 95)

Finalmente, "Aprender a ser", otro de los pilares educativos propuesto por Delors, plantea una cuestión que Nicolescu (1996) expresa de la siguiente manera: "Sabemos existir, pero ¿cómo aprender a ser?" (p. 96) Para ello, propone primero definir bien la palabra "existir", que, en sus propios términos, es descubrir los condicionamientos de los individuos, descubrir la armonía o la discordancia entre la vida individual y social, sondear los fundamentos de las convicciones para descubrir lo que se encuentra en el fondo. "Para fundar el ser, es necesario primero escavar sobre nuestras certezas, creencias, condicionamientos; cuestionar, cuestionar siempre, y para ello, también el espíritu científico constituye una guía muy valiosa. Es algo que aprenden tanto profesores como estudiantes." (p. 96) De esta forma, el aprendizaje del ser es continuo, y tiene una dinámica en la que el profesor informa al alumno y el alumno al profesor.

Como se ve, existe una interrelación entre los cuatro pilares del sistema educativo nuevo que se propone. Esta interrelación se hace patente con la pregunta: ¿Cómo aprender a ser aprendiendo a conocer, y cómo aprender a ser aprendiendo a vivir juntos?

Desde la óptica transdisciplinar, hay una trans-relación³¹ que vincula los cuatro pilares del sistema educativo, misma que tiene su génesis en la propia constitución como seres humanos.

Nicolescu (1996) concluye el apartado dedicado a la educación de la siguiente manera: "Una educación viable sólo puede ser una educación integral del hombre, según la fórmula muy precisa del poeta René Daumal. Una educación que se dirige a la totalidad abierta del ser humano y no a uno solo de sus componentes [...] La educación transdisciplinaria confirma, de nuevo, la

³¹ Sic. Nicolescu, 1996: p. 96.

creciente necesidad actual de una educación permanente. La educación transdisciplinaria, por su propia naturaleza, debe realizarse no sólo en las instituciones de educación, desde el preescolar hasta la universidad, sino también durante toda la vida, y en todos los espacios de la vida." (pp. 96-97)

Después de recorrer el Capítulo I de este trabajo de tesis, y relacionarlo con este apartado respecto a la educación transdisciplinar, no cabe duda de que los planes y programas de estudio que están en pleno desarrollo dentro de la educación mexicana, en todos los niveles, incluyen este enfoque para su creación, y para el planteamiento de nuevos métodos de enseñanza que sean eficaces en cuanto a su búsqueda por la formación de ciudadanos con un conocimiento integral.

El Colegio de Bachilleres no es ajeno a esta visión transdisciplinar y, como quedó constatado en el mencionado Capítulo I, su visión, misión, objetivos, perfil de egreso, plan de estudios y programas de asignaturas están permeados por el enfoque transdisciplinar, el cual constituye la formación de un novedoso sistema educativo que pretende ser global.

A través de todo este segundo capítulo se manifiestan las teorías que ayudaron a la conformación de la propuesta didáctica contenida en el capítulo subsecuente. Por una parte, el constructivismo da luces respecto de cómo se adquiere el conocimiento y, por tanto, cómo se debe enseñar, considerando las etapas de desarrollo humano por las que atraviesan los estudiantes a lo largo de su formación escolar. Pues no será benéfico mostrar cierto conocimiento a un individuo que todavía no tiene la facultad de adquirirlo.

De tal forma que la propuesta didáctica presentada a continuación tomó en consideración, como lo sugiere la escuela constructivista, la etapa en la que los alumnos de bachillerato se encuentran, con el fin de encontrar estrategias de

enseñanza–aprendizaje efectivas, que permitan la adquisición del conocimiento en cuestión, en este caso sobre el desarrollo de la Historia de México.

Como los documentos oficiales del Colegio de Bachilleres lo expresan abiertamente, el plan de estudios de la institución fue creado tomando como base la teoría constructivista; es decir que dicho plan se desarrolla de manera progresiva, dando a los alumnos el conocimiento de forma ordenada y de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

En el caso particular del campo de conocimiento relativo a las Ciencias Sociales, ubicado en el Área de Formación Básica, primero se comienza con el estudio de los fundamentos teóricos de dichas ciencias (primer y segundo semestre), para dar paso a las asignaturas de Historia de México I y II (tercer y cuarto semestre). Finalmente, concluye este campo con la asignatura de Estructura Socioeconómica de México I y II (quinto y sexto semestre).

De acuerdo con la teoría constructivista, la adquisición del conocimiento debe ser progresiva, y el conocimiento previo ayudará siempre a entender y a aprehender el nuevo. En este sentido, resulta idónea la manera en la que está estructurada la enseñanza de las Ciencia Sociales en el Colegio de Bachilleres, pues primero se enseña qué son y cuál es su función dentro de la sociedad, para después ir a la práctica, en este caso con la asignatura de Historia de México, que constituye (desde una perspectiva basada en la teoría de la Escuela de Annales) una ciencia social.

También se hace patente la presencia de la Escuela de Annales en los temas que se estudian durante el curso de Historia de México I y II, pues éstos van más allá de la historia tradicional y oficial, para indagar en aspectos económicos, culturales y sociales del pasado mexicano. Por ejemplo, temas como La consolidación del liberalismo mexicano y su impacto jurídico–político; La economía de enclave en el Porfiriato; o La sociedad porfirista y sus

contradicciones³², muestran el afán del Colegio por la enseñanza de la Historia de México desde varias vertientes, para generar un conocimiento global.

La Escuela de Annales ayudó a la confección de la propuesta didáctica en tanto que sus preceptos de hacer y enseñar una Historia más rigurosa, alejada del nacionalismo patriótico, fueron aplicados en ella. Lo que se pretende es que el alumno se forme una idea más completa y certera del desarrollo histórico de México, por lo que el espectro de estudio debe rebasar los acontecimientos bélicos y fijarse en cuestiones económicas, sociales, culturales y hasta geográficas, aspectos que componen la vida de una sociedad, su pasado y su devenir.

Así, el contenido histórico que se pretende enseñar con la propuesta didáctica va más allá de la memorización de fechas, nombres de tratados y de personajes, que finalmente componen sólo una parte muy reducida de lo que es la Historia de México. En este sentido es importante la inclusión de esta teoría francesa en el marco teórico del trabajo, pues deja claro el camino que se pretende atravesar en la enseñanza de la Historia.

El capítulo que a continuación se presenta constituye el paso de la teoría a la práctica, por medio de una propuesta didáctica en la que se busca enseñar a los alumnos del Colegio de Bachilleres, que cursan la asignatura de Historia de México II, el tema de *El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924)*. Esto fundamentado en la teoría constructivista, en la Escuela de Annales y en el enfoque transdisciplinario, propuestas que componen el marco teórico.

³² Estos núcleos temáticos están presentes en el programa de asignatura de Historia de México (Colegio de Bachilleres, 2012: 12, 179, 257).

Capítulo III

El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924): Propuesta Didáctica.

En este capítulo, se presenta la elaboración de la propuesta didáctica, así como la obtención de los resultados de la aplicación al Grupo 411, Historia de México II, del Colegio de Bachilleres, Plantel 5 Satélite, turno matutino, del semestre 2016 A.

Se plantea una propuesta de trabajo, para desarrollar el tema *El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924)*, correspondiente al Bloque temático 1. Construcción del Estado Moderno Mexicano (1910-1940). Se consolidan estrategias desde una perspectiva constructivista con enfoque transdisciplinar, en donde se enfatiza en el análisis de la Historia, desde los acontecimientos del presente hacia el pasado.

Esta propuesta didáctica, surge con la finalidad de contrarrestar la falta de interés que el alumnado muestra en la clase de Historia. Sobre todo ante la cuestión de que dicha materia es percibida como aburrida y tediosa, que no representa aspectos significativos en relación al presente, motivo por el cual, el alumnado muestra desinterés por el estudio de los acontecimientos históricos.

3.1 Contenidos Generales de la Asignatura de Historia de México

A continuación se muestran los temas generales de Historia de México II, con la finalidad de conocer los contenidos de los temarios estipulados por el Colegio de Bachilleres, para tener una visualización general de los temas

previos y posteriores, al tema concreto en el que se desarrolla este trabajo de tesis.

BLOQUES TEMÁTICOS

Bloque Temático 1

Construcción del Estado Moderno Mexicano(1910-1940)

Propósito

El estudiante será capaz de analizar crítica y reflexivamente el proceso de construcción del Estado Moderno Mexicano de 1910 a 1940 en su contexto internacional, para comprender la consolidación del Estado mexicano e interpretar su realidad histórico-social, local y nacional.

Contenidos y Referentes para la evaluación

Contenidos	Referentes para la Evaluación
1. La Revolución Mexicana. 2. El proceso de reconstrucción del Estado posrevolucionario.	- Caracteriza el proceso de la Revolución Mexicana y sus implicaciones para la construcción del Estado Moderno Mexicano. - Analiza las implicaciones socio-políticas de la Primera Guerra Mundial en la conformación del Estado

<p>3. El Nacionalismo Cardenista.</p>	<p>Mexicano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza la influencia ideológica de la Revolución Rusa de 1917 en la Construcción del Estado Moderno Mexicano. - Relaciona el Corporativismo y el Nacionalismo del Cardenismo como base para la consolidación del Estado Moderno Mexicano. - Compara las diferentes expresiones culturales en la vida cotidiana de 1920 a 1940 como elementos de identidad del Estado Moderno Mexicano. - Identifica la influencia de proceso del Estado Moderno Mexicano en la vida del México actual.
---------------------------------------	---

Bloque temático 2

Consolidación del Estado Moderno (1940-1982)

Propósito

El estudiante será capaz de analizar críticamente el proceso de consolidación del Estado Moderno Mexicano en el contexto internacional para identificar los factores que generaron la crisis de dicho Estado y sus repercusiones en la vida política, social y cultural en el México actual.

Contenidos y Referentes para la evaluación

Contenidos	Referentes para la evaluación
<p>1. México en el contexto internacional (1940-1970).</p> <p>2. La modernización en México. 1940-1970.</p> <p>3. La crisis del Estado mexicano 1970- 1982.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Identifica la relación de México y Estados Unidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.- Identifica las principales políticas y acciones implementadas por el Estado Mexicano para la modernización y crecimiento económico.- Explica las acciones del Estado Mexicano que llevaron al fortalecimiento de la identidad nacional.- Analiza los factores económicos, políticos, sociales y culturales que originaron movimientos sociales disidentes.- Identifica los efectos de la crisis del capitalismo mundial en México y los cambios en la política del Estado de 1970 a 1982.- Identifica las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que llevaron al gobierno

	mexicano a una etapa de crisis que afectó a la población en su cotidianidad.
--	--

Bloque temático 3

De la crisis capitalista a la Globalización (1982-2000)

Propósito

El estudiante será capaz de explicar los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que permitieron la consolidación del Estado Neoliberal Mexicano en el marco de la globalización, para identificar su impacto en la vida del México actual.

Contenidos y Referentes para la evaluación

Contenidos	Referentes para la evaluación
1. La modernización Neoliberal en México en el marco de la	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica el impacto del nuevo orden internacional en la política del Estado Neoliberal Mexicano. - Caracteriza la relación de dependencia de México y los EUA en su inserción a la globalización.

<p>globalización.</p> <p>2. Las contradicciones sociales generadas por el Estado Neoliberal: Reformas política y social.</p> <p>3. Los cambios socioculturales en el México de finales del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza el proyecto de la modernización de México implementada por el Estado. - Analiza las reformas políticas, económicas y sociales que implementó el Estado Neoliberal Mexicano. - Identifica los principales movimientos sociales y sus demandas en respuesta al neoliberalismo del Estado Mexicano. - Identifica el impacto de la globalización en su vida cotidiana.
--	---

Se reproduce de forma íntegra los bloques temáticos del Programa de Historia de México II, del Colegio de Bachilleres para observar aspectos generales de los contenidos, y comprender cómo se abordará la propuesta didáctica: El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) Ya que vinculará aspectos transdisciplinarios de temas anteriores y posteriores respectivamente.

Cabe mencionar, que la propuesta está presentada solo en seis sesiones, debido a que la autorización para aplicarla fue estipulada en ese tiempo. Debido a que el docente titular del grupo, requería continuar con sus sesiones de clase, por tal razón se conjugaban otras actividades académicas.

3.2 Propuesta didáctica para el tema: El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924)

A continuación se presenta el diseño de la propuesta a impartir, no obstante, desde el punto 3.2.1 se describe cómo fue el desarrollo de ésta, y al final, en los anexos se integran las evidencias del trabajo realizado por los alumnos.

El trabajo se desarrolló en el grupo 411, Historia de México II, del Colegio de Bachilleres, Plantel 5 Satélite, turno matutino, del semestre 2016 A. El número de alumnos en lista era de 52, hubo muchas variaciones en cuanto a la presencia del alumnado en la clase, ya que no todos asistieron debido a cuestiones personales, situaciones ajenas a la titular en turno.

Esta propuesta se desarrolla como medida de intervención para vincular la enseñanza y aprendizaje del tema histórico en cuestión, desde un enfoque transdisciplinar, en donde se le explique al alumnado la importancia del estudio del presente a través del pasado, es decir, revisar causas y consecuencias de un acontecimiento histórico.

Tema: El proceso de reconstrucción del Estado Posrevolucionario, Presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924)

Propósito: El alumnado conocerá la relevancia de la Estructuración del Estado y el impacto que tiene en los procesos sociales, económicos y políticos, revisando los aspectos generales de la Presidencia de Álvaro Obregón.

Conceptos a resaltar: Modernización en México, Estado Mexicano, Tratados Internacionales, Poder gubernamental, Participación militar, Materia Agraria, Desarrollo tecnológico, Seguridad Social, Sistema Financiero Mexicano, Rubro petrolero.

Competencias a desarrollar con las actividades	Actividades de Apertura	Evidencias de aprendizaje
<p>El alumnado describe la interacción de problemas económicos, socioculturales, políticos y económicos del presente hacia el pasado</p> <p>El alumnado explica la temporalidad y la causalidad de las características del escenario, acontecimientos históricos</p>	<p>Escenario:</p> <p>Carlos se ha preguntado ¿por qué las Instituciones públicas no contrarrestan la violencia, y hacen algo en contra de la inseguridad?</p> <p>Él y sus amigos, ya son mayores de edad y fueron a buscar trabajo los fines de semana, para subsanar algunos gastos de la escuela, sobre todo porque ya se van a graduar, y quieren divertirse preparando un viaje para su graduación. Aún no tienen claro el trayecto y rutas. No obstante, no les dieron empleo en los lugares a los que acudieron, como tiendas departamentales, verificentro, franquicias</p>	<p>Trabajo Colaborativo en Equipos</p> <p>Elaboración de Mapas Mentales</p> <p>Debate del escenario</p>

	<p>de comida rápida o almacenes comerciales.</p> <p>Desafortunadamente fueron asaltados, y la experiencia fue lamentable. Cuando acudieron con unos oficiales de policía para pedir ayuda, no tuvieron apoyo por parte de las autoridades e incluso los culpaban de haber provocado el percance por ser chicos vándalos.</p> <p>¿Qué hacer? ¿Con quién quejarse? ¿Derechos humanos?</p> <p>Ellos se han preguntado, si en tiempos anteriores, la situación de la inseguridad, la falta de apoyo por parte de las instituciones, las oportunidades de empleo estaban tan restringidas o carentes de apoyo.</p> <p>Manuel preguntó - ¿entonces el gobierno qué hace? ¿Cómo se</p>	
--	---	--

	<p>constituye? ¡En este país todo es un caos! – Exclamó Ricardo ... expresando una situación de desconcierto e impotencia.</p> <p>Pancho... interrumpiendo a todos exclamó ... - Por mi casa hay seguridad, todos los militares están en mi colonia y la gente se siente segura ...</p> <p>Y Minerva dijo ¿y eso es seguridad?- pero sí estás vigilado y a veces ellos intimidan y abusan...</p> <p>La discusión se prolongó, hasta que a alguien se le ocurrió decir ...</p> <p>Recuerdo que en mi clase de Historia, el profesor siempre explicaba las causas y consecuencias de algo, sobre todo de algún acontecimiento, aunque</p>	
--	---	--

	<p>no me queda claro cómo se relaciona todo eso ...</p> <p>Y Minerva le dijo –Ah pues cuando veas a tu prof, le pides que nos explique, porque hay muchas cosas que ya cambiaron y no se me hacen justas.</p> <p>Todos los chicos, se quedaron con cara de intriga porque deseaban explicaciones ...</p>	
<p>El alumnado comprende las características democráticas y autoritarias durante el periodo de Gobierno de Álvaro Obregón</p>	<p>El profesor inició la sesión recuperando las ideas de la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto General del gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) <p>De Leonardo Vanegas</p>	<p>Trabajo Colaborativo en Equipos</p> <p>Elaboración de un cuadro comparativo con base en el texto proporcionado de Leonardo Vanegas, que se cita con posterioridad.</p>
<p>El alumnado analiza su realidad social a partir de los procesos</p>	<p>El docente efectúa una explicación acerca de los siguientes temas:</p>	<p>Elaboración de un collage.</p> <p>Material proporcionado:</p>

<p>históricos nacionales, y la utilidad de la Historia con un enfoque transdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones del gobierno en el Estado Mexicano - Instituciones de la Administración Pública Federal - Utilidad de la comprensión de los acontecimientos del pasado, para relacionarlo con el escenario nacional actual 	<p>Periódico <i>La Jornada</i>, Febrero 2016.</p>
<p>El alumnado analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y puede hacer la comparación con el gobierno de Álvaro Obregón, haciendo la diferencia de las características de los procesos, en relación al periodo histórico expuesto y aspectos generales del presente.</p>	<p>El profesor proyecta el siguiente documental: https://www.youtube.com/watch?v=3q7ikN6F4QY (El video explica aspectos concretos de la vida de Álvaro Obregón, así como la contextualización del desarrollo en el ámbito político, económico, sociocultural hasta convertirse en el</p>	<p>Cierre de la sesión, retomando aspectos generales de las clases anteriores.</p> <p>Se realiza una reflexión personal vinculando los temas desarrollados.</p>

	presidente de México, también se muestran aspectos de su gobierno)	
--	--	--

3.2.1 Sesión de Sensibilización con el Grupo: Guía de Observación y Evaluación diagnóstica (Primera Sesión)

Debido a que no se trabajó con el grupo desde inicios del semestre, ya que la aplicación de la propuesta didáctica estuvo supeditada a la autorización de la Coordinación de Historia, se tuvo que hacer un sondeo general para tener conocimientos globales del grupo, y abordar las particularidades que se podrían presentar. Por eso se optó por aplicar la guía de observación y la aplicación de una evaluación diagnóstica, para saber desde dónde partir con la cuestión teórica del tema antes mencionado. Por lo tanto, la aplicación de dichas acciones se registró como la primera de seis sesiones autorizadas para trabajar con el grupo.

Guía de Observación

Propósito:

Observar el desarrollo y ejecución de algunas competencias del alumno, durante la clase con el profesor titular, para identificar necesidades educativas en relación a los aspectos esenciales, la explicación del tema y las actividades colaborativas.

Nota: Debido a que solo se pudo efectuar en una sola sesión, los resultados pudieron variar.

Competencia:	Sustenta una postura personal sobre temas de la asignatura de Historia, de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Atributos:	Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias de la explicación presentada. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética

Guía de observación en el aula

Datos Generales:

Nombre del profesor: Lucia Ramo Zárate

Curso: Historia de México

Fecha: Febrero 2016

Nombre del observador

A. Aspectos esenciales

¿Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión? ¿Cuáles fueron?	No, porque el docente en turno, retomó la explicación del tema anterior para dar apertura al tema que correspondió en la sesión
¿Se establecieron con claridad los	No, porque no se estructuró el

objetivos colaborativos de la sesión? ¿Cuáles fueron?	trabajo colaborativo para esa sesión
Descripción del tamaño del grupo	Es un salón amplio, en donde se perdía el sonido de la voz, aunado a que en lista había 50 alumnos, pero no todos asistieron a la sesión
¿Cuál fue el procedimiento para asignar a los alumnos a los equipos?	No hubo participación en este rubro
¿Cómo fue la organización física del salón?	No aplica, porque las condiciones del salón no fueron las apropiadas, debido al espacio y al inmobiliario.
¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los alumnos?	En este aspecto se esperaba algunas lecturas de apoyo, pero no fue posible. Solo se brindó la explicación del tema.

B. Explicación del tema

¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el profesor?	Las reglas estaban estipuladas desde antes que yo llegara para trabajar con el grupo. Se enfocaban la puntualidad y asistencia
Describe cómo se realizó la introducción al tema	No hubo
La explicación central fue: Ejemplo: Detallada, compleja, sin retos para el alumno, etc.	Fue una explicación precisa, sin brindar ejemplos o utilidad de por qué se veía el tema que se explicó en la sesión

Los contenidos históricos expuestos ¿presentaron alguna cuestión de relación con otras áreas de conocimiento, para complementar la explicación?	Ninguna
¿Hubo algún análisis de temporalidad, causalidad del acontecimiento histórico expuesto?	Solo se enfatizó en la cuestión cronológica de los años, considerando la cuestión temporal
¿Cómo fue el cierre de la sesión?	Preciso y contundente, no hubo oportunidad para dar una retroalimentación más global.

C. Actividades colaborativas

Los alumnos que hayan participado de forma oral ¿diferencian hechos de opiniones, interpretaciones, valoraciones, en las argumentaciones de otros?	La participación de los alumnos fue escasa, aproximadamente fueron 3 jóvenes que comentaron algo relacionado al tema expuesto, pero fueron preguntas relacionadas a fechas
Describe las conductas que los alumnos mostraron durante el desarrollo de la sesión	Se presentaron actitudes de indiferencia, poco interés porque algunos alumnos realizaban trabajos de otras materias
Los alumnos formulan opiniones y valoraciones propias de forma respetuosa	Los alumnos que participaron, fueron respetuosos entre sí

Evaluación Diagnóstica

La finalidad de este rubro, permitió conocer aspectos generales de los conocimientos globales que los alumnos tenían acerca de los contenidos históricos, ante todo, cómo concebían la utilidad de la historia desde un enfoque transdisciplinar, ya que esta característica permitiría contextualizar las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, para que pudieran comprender la situación actual de sus referentes sociopolíticos, económicos, culturales, etc.

Nombre de la Institución:	Nombre del alumno:
Indicaciones: Responde a las siguientes preguntas, con base en tus conocimientos generales acerca de la temática.	
1. ¿Cómo consideras que es el análisis histórico del periodo que comprende (1920-1924) del Presidente Álvaro Obregón, puede aportar aspectos de reflexión en el contexto actual?	
2. ¿Cómo se vincula con otras áreas del conocimiento, para conocer la construcción del Nuevo Estado Mexicano?	

*Nota: Este esquema del formato, se encuentra resuelto por los alumnos en la parte de anexos.

Las respuestas de los alumnos a dichos cuestionamientos, se presentan en la parte de los anexos. Se integran todas las participaciones, ya que lo que contestaron son aspectos muy relevantes.

Es importante resaltar, que de forma general a la primera pregunta, algunos alumnos consideraron los temas explicados con anterioridad desde la Revolución Mexicana, para tratar de contextualizar la situación y explicar lo que se solicitaba en la pregunta, aunque hubo dificultades como la de comprender la relación pasado – presente, y dar respuesta a un periodo de gobierno y las aportaciones que tuvo a través del tiempo.

En relación a la segunda pregunta, algunos alumnos no tenía conocimiento de cómo se vinculaba el estudio histórico con otras áreas del conocimiento, más aún, si se les pedían comentarios acerca de un tema concreto como la construcción del Nuevo Estado Mexicano, hubo dificultad para responderlo.

3.2.2 Aplicación del escenario de la situación problema.

(Segunda Sesión)

Competencias a desarrollar con las actividades	Actividades de Apertura	Evidencias de aprendizaje
<p>El alumnado identifica la interacción de problemas económicos, socioculturales, políticos y económicos del presente hacia el pasado</p> <p>El alumnado vincula la temporalidad y la</p>	<p>La profesora inició la sesión propiciando la indagación con el alumnado acerca de la creación de las instituciones creadas por la sociedad y el Estado, y su impacto en la localidad actual de los alumnos</p>	<p>En equipo los alumnos comentaron la situación que se presentó en el escenario, el docente problematizó con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es la participación de la población en</p>

<p>causalidad de las características del escenario, porque indaga en las causas y consecuencias de lo que se describe en la problemática del escenario, y esto lo revisa con los acontecimientos históricos que se estudian en la sesión.</p>	<p>El profesor aplicó el escenario de la situación problema que a continuación se presenta.</p> <p>En equipos de 5 personas, en una hoja impresa se les proporcionó para que lo leyeran y comentaran, posteriormente se solicitó una lluvia de ideas para comentar las características que detectaron en dicho escenario.</p> <p>Escenario:</p> <p>Carlos se ha preguntado ¿por qué las Instituciones públicas no contrarrestan la violencia, y hacen algo en contra de la inseguridad?</p> <p>Él y sus amigos, ya son mayores de edad y fueron a buscar trabajo los fines de semana,</p>	<p>temas de gobierno?</p> <p>¿Qué temas resaltan del escenario planteado?</p> <p>Como por ejemplo: Cuestiones laborales, participación de militares, Orden y seguridad, las funciones del Estado Mexicano, las características del gobierno en turno.</p> <p>¿Qué aspectos han cambiado desde la época actual, en comparación con el periodo posrevolucionario? ¿Se notan algunas diferencias? ¿Cómo cuáles?</p> <p>¿Cuál es la utilidad del conocimiento histórico para tratar de reflexionar sobre acontecimientos del presente?</p> <p>Y poder reflexionar en temas como los que se presentan en el</p>
---	---	--

	<p>para subsanar algunos gastos de la escuela, sobre todo porque ya se van a graduar, y quieren divertirse preparando un viaje para su graduación. Aún no tienen claro el trayecto y rutas. No obstante, no les dieron empleo en los lugares a los que acudieron, como tiendas departamentales, verificentro, franquicias de comida rápida o almacenes comerciales.</p> <p>Desafortunadamente fueron asaltados, y la experiencia fue lamentable. Cuando acudieron con unos oficiales de policía para pedir ayuda, no tuvieron apoyo por parte de las autoridades e incluso los culpaban de haber provocado el percance por ser chicos vándalos.</p> <p>¿Qué hacer? ¿con quién quejarse? ¿Derechos</p>	<p>escenario.</p> <p>La participación fue oral. Se rescataron los aspectos centrales que los alumnos comentaron de la lluvia de ideas.</p>
--	---	--

	<p>humanos?</p> <p>Ellos se han preguntado, si en tiempos anteriores, la situación de la inseguridad, la falta de apoyo por parte de las instituciones, las oportunidades de empleo estaban tan restringidas o carentes de apoyo.</p> <p>Manuel preguntó - ¿entonces el gobierno qué hace? ¿Cómo se constituye? ¡En este país todo es un caos! – Exclamó Ricardo ... expresando una situación de desconcierto e impotencia.</p> <p>Pancho... interrumpiendo a todos exclamó ... - Por mi casa hay seguridad, todos los militares están en mi colonia y la gente se siente segura ...</p> <p>Y Minerva dijo ¿y eso es seguridad?- pero sí</p>	
--	--	--

	<p>estás vigilado y a veces ellos intimidan y abusan...</p> <p>La discusión se prolongó, hasta que a alguien se le ocurrió decir ...</p> <p>Recuerdo que en mi clase de Historia, el profesor siempre explicaba las causas y consecuencias de algo, sobre todo de algún acontecimiento, aunque no me queda claro cómo se relaciona todo eso ...</p> <p>Y Minerva le dijo –Ah pues cuando veas a tu profesor le pides que nos explique, porque hay muchas cosas que ya cambiaron y no se me hacen justas.</p> <p>Todos los chicos, se quedaron con cara de intriga porque deseaban explicaciones ...</p>	
--	---	--

3.2.3 Propuesta didáctica: Vinculación con el enfoque transdisciplinar (Tercera Sesión)

Competencias a desarrollar con las actividades	Actividades de Apertura	Evidencias de aprendizaje
<p>El alumnado analiza las características democráticas y autoritarias durante el periodo de Gobierno de Álvaro Obregón</p>	<p>El profesor inició la sesión recuperando las ideas de la sesión anterior.</p> <p>Posteriormente, formalizó la clase propiciando la reflexión con el alumnado acerca de la creación de las instituciones del Estado, y su impacto en la población durante el gobierno de Álvaro Obregón, y posteriormente vinculó esos aspectos con los de la localidad actual del alumnado.</p> <p>El profesor organizó al grupo en equipos de 5 personas cada uno, los cuales de forma grupal, leerán la lectura :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto General del gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) <p>Lomelí Vanegas, L; (2005). “La recuperación económica y su impacto en el centro de México durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924)”. <i>Economía, Sociedad y Territorio</i>, () 1-31. Recuperado de</p>	<p>En equipo, utilizando la lectura proporcionada, los alumnos realizaron una investigación del Contexto histórico en el que revisaron las características de los aspectos económicos, políticos y sociales.</p> <p>Elaboraron un cuadro comparativo de las características en papel</p>

	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1110990 [Fecha de consulta:5 de febrero de 2016] Disponible en:< http://www.redalyc.org/ao.oa?id=67012 > ISSN 1665-8140	rotafolio.
--	--	------------

En relación a la vinculación del enfoque transdisciplinar y la aplicación de la secuencia didáctica, éste comienza con la presentación del escenario, en donde los alumnos cuestionan las situaciones que se describen en el mismo y se comparan con las ideas centrales del texto de Lomelí Vanegas, en donde se vinculan aspectos del presente para comprender el pasado y la transdisciplinariedad de diversas áreas de estudio que intervienen para su explicación, esto se desarrolló en las sesiones, y la evidencia está reflejada en los trabajos del alumnado, específicamente en la construcción de los cuadros comparativos que realizaron, en donde se diferencia las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos del periodo de Álvaro Obregón en relación a la situación actual del país. Los trabajos mencionados se presentan en los anexos.

3.2.3.1 Cuarta Sesión

El gobierno de Álvaro Obregón; política económica, diplomática y social. Relación presente-pasado y su vinculación con la conciencia histórica, del proceso histórico de 1920 a 1924.

El objetivo de la sesión es trabajar con los conceptos de: Consolidación del Estado y de ahí efectuar una revisión del momento actual con las características del gobierno de Álvaro Obregón.

Competencias a desarrollar con las actividades	Actividades de Apertura	Evidencias de aprendizaje
<p>El alumnado establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.</p>	<p>El profesor inició la sesión, indagando en el trabajo elaborado en la clase anterior por parte del alumnado.</p> <p>El Profesor organizó las exposiciones de los equipos antes conformados. De forma aleatoria, se eligió a un alumno para que expusiera el trabajo colaborativo, pero los integrantes pudieron brindar apoyo en la explicación</p> <p>El profesor realizó las exposiciones de los equipos, guiando los contenidos presentados a través de las siguientes preguntas problema</p>	<p>Se consideró la participación Oral y se prepararon las exposiciones de los equipos antes conformados, con el material obtenido de la clase anterior</p> <p>El cierre de esta sesión se vinculó con el cuestionamiento de las preguntas hacia el gobierno de Álvaro Obregón</p> <p>Nota: En esta sesión se solicitó una reflexión personal al alumnado para que la entregara en siguiente clase.</p> <p>La reflexión tenía que</p>

	<p>Las preguntas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué se firma un tratado que reconozca los derechos de la propiedad de los estadounidenses? 2. ¿Cómo fue el reparto de poder entre los integrantes de la milicia? 3. ¿Por qué Obregón Debilitó al partido que lo llevó a la presidencia? 4. ¿Qué aportes hubo en materia agraria? 5. En el ámbito de las comunicaciones ¿qué impacto tuvo el surgimiento de la radio en México? ¿y qué propició 	<p>basarse en los siguientes aspectos a considerar:</p> <p>Los acontecimientos del presente revisados en las sesiones ¿por qué pueden ser analizados desde los procesos históricos?</p> <p>Vincula la conciencia histórica, responsabilidad social y toma de decisiones.</p> <p>Los acontecimientos del</p>
--	--	---

	<p>este desarrollo tecnológico?</p> <p>6. ¿En qué contexto se crea el antecedente de la Seguridad Social?</p> <p>7. ¿Por qué se reconstruye el Sistema financiero Mexicano y qué impacto tiene?</p> <p>8. ¿En Materia Internacional explica en qué consistió el tratado de la Huerta Lamont?</p> <p>9. ¿Cuál fue una de las tácticas principales que Obregón ejecutó ante las compañías petroleras norteamericanas?</p> <p>10. ¿En qué consistió el apoyo extranjero para la sucesión de Álvaro Obregón?</p>	<p>presente revisados en las sesiones ¿por qué pueden ser analizados desde los procesos históricos?</p> <p>Vincula la conciencia histórica, responsabilidad social y toma de decisiones.</p>
--	--	--

3.2.4 Enfoque Transdisciplinar: Utilidad de la Historia

Debate: Restructuración de Ideas

Quinta Sesión

Competencias a desarrollar con las actividades	Actividades de Apertura	Evidencias de aprendizaje
<p>El alumnado comprende su realidad social a partir de los procesos históricos nacionales, y la utilidad de la Historia con un enfoque transdisciplinar</p>	<p>El profesor retomó una de las primeras sesiones, en donde se presentó el escenario e incita a la reflexión :</p> <p>¿Qué tipo de explicaciones necesitan los jóvenes del relato?</p> <p>¿Cómo se vinculan las preguntas de la exposición con el escenario?</p> <p>El docente efectuó una explicación acerca de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones del gobierno en el Estado Mexicano 	<p>Se explicaron los elementos teóricos del enfoque transdisciplinar, para la comprensión y utilidad de los procesos históricos en relación al contexto nacional que plasmó el escenario</p> <p>Se explicó cómo se conectó la temporalidad, causalidad, espacialidad.</p> <p>Para el cierre de esta sesión, se retomaron las ideas e inquietudes del alumnado, y se propició un debate con las características solicitadas que se</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Instituciones de la Administración Pública Federal- Utilidad de la comprensión de los acontecimientos del pasado, para relacionarlo con el escenario nacional actual	habían presentado para la elaboración de la reflexión personal
--	---	--

3.2.5 Rúbrica de Evaluación y Retroalimentación de los Trabajos

Sexta sesión

Competencias a desarrollar con las actividades	Actividades de Apertura	Evidencias de aprendizaje
<p>El alumnado analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y puede hacer la comparación con el gobierno de Álvaro Obregón, haciendo la diferencia de las características de los procesos, en relación al periodo histórico expuesto y aspectos generales del presente.</p>	<p>El profesor inició la sesión, indagando en las ideas centrales que recopiló de los ensayos</p> <p>Los escritos del alumnado presentaron coherencia, trataron de vincular la importancia del estudio de la Historia, porque algunos pudieron comprender la utilidad de la Historia, desde un enfoque transdisciplinar y con la vinculación del presente hacia el pasado.</p>	<p>Cierre de la sesión final, atendiendo las dudas del alumnado.</p> <p>Participación Oral.</p>

Conclusiones

La docencia es una actividad que requiere aspectos multifactoriales para que se realice con dedicación, respeto, congruencia y verdadera vocación.

La conclusión general de este trabajo de tesis, se centra en reflexionar cómo ejerzo mi práctica docente, la cual, es perfectible en todo momento, porque los alumnos con los que trabajo, cambian en tiempo y espacio al igual que yo, así como los escenarios de las instituciones académicas son distintos, y también depende de la asignatura a impartir. Son variables multifactoriales, que trascienden y se deben considerar cuando se está frente a grupo.

A través de retomar nuevamente el ejercicio docente, aunque sea de forma paulatina, y tener la oportunidad de trabajar con los jóvenes de tercer semestre del Colegio de Bachilleres, reitero que la docencia es un arte, un proceso dinámico y enriquecedor, en donde un cúmulo de experiencias se conjugan para dar pauta a actividades académicas complejas, en donde se deben atender las características, demandas y necesidades del alumnado, el cual, siempre fue clave en el eje articulador de mi propuesta didáctica y su aplicación.

Se me brindó la oportunidad de aplicar la propuesta en el Colegio de Bachilleres, plantel Satélite, en donde a través de la Coordinación se me otorgó el apoyo y la confianza para conocer aspectos generales de su estructura académica, y pude comprender la articulación y seriación de materias, que en algún momento en la explicación oral que les proporcioné a los alumnos acerca del enfoque transdisciplinar y utilidad de la Historia, les fue de significativo.

Así me lo hicieron saber, algunos alumnos a través de comentarios en la evaluación que realizaron, la cual, me dio la pauta para reflexionar en la importancia de cómo se trabaja el conocimiento histórico.

A continuación, presento fragmentos íntegros de 5 alumnos seleccionados al azar, en donde redactan las opiniones acerca de la clase. Cabe mencionar que las evaluaciones completas se encuentran en la parte de los anexos.

Posteriormente, presento los resultados de cada pregunta en graficas, para detallar los resultados.

Alumna 1 : Fernanda Gómez Castillo.

a) ¿Qué te pareció la exposición de la profesora?

Buena.

b) ¿Vinculó temas con un enfoque transdisciplinar?

El gobierno de Obregón y que materias se relacionan con la Historia.

c) ¿Fue de tu interés?

Como ha ido evolucionando todo desde la tecnología como las leyes.

d) ¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si, ya que la mayoría o todo tiene que ver con la Historia desde la tecnología como una persona.

e) ¿Te quedó clara la utilidad de la Historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si, porque lo que estamos viviendo en el presente, las cosas importantes que vivimos serán la historia en varios años.

Alumna 2 : Diana Valencia Ilagor

a) ¿Qué te pareció la exposición de la profesora?

Muy bien, ya que manejó muy bien el tema, lo hizo agradable, preciso y de mucho interés.

b) ¿Vinculó temas con un enfoque transdisciplinar?

Si, ya que nos explicó el tema de conciencia histórica, como influye en todo.

c) ¿Fue de tu interés?

Sí, me quedo clara la importancia de la historia.

d) ¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Sí, nos explico que si la historia, no tendríamos la política, avances tecnológicos, etc.

- e) ¿Te quedó clara la utilidad de la Historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Sí, ya que la historia esta presente en todo momento.

Alumno 3 : Uriel Hurtado Zuñiga

- a) ¿Qué te pareció la exposición de la profesora?

Bien ya que sabia como hacernos entender mas la historia.

- b) ¿Vinculó temas con un enfoque transdisciplinar?

Si para comprender como pasaban las cosas en ese entonces.

- c) ¿Fue de tu interés?

Se me hizo un poco pesado los temas vistos ya que era demasiada información.

- d) ¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si para entender la historia en diferentes puntos de vista.

- e) ¿Te quedó clara la utilidad de la Historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si, y de hecho la maestra lo sabia vincular bien.

Alumno 4 : Ricardo León González

- a) ¿Qué te pareció la exposición de la profesora?

Agradable, entendible, sabe explicar, ideas claras y precisas.

- b) ¿Vinculó temas con un enfoque transdisciplinar?

Si, yo lo sentí así al momento de tratar el tema de con conciencia histórica, pues ahí influye notablemente.

- c) ¿Fue de tu interés?

Sí, pues aprendí nuevos conocimientos que nunca antes había estudiado.

- d) ¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Sí, ya que sin nuestra historia no serían iguales esos ámbitos.

e) ¿Te quedó clara la utilidad de la Historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si, pues es una misma sociedad, que está ocurriendo a lo largo del tiempo, diferentes etapas, y en base a ello podemos retomar errores del pasado para su mera corrección en el presente.

Alumno 5 : Mariel Alejandra Arellano Castillo

a) ¿Qué te pareció la exposición de la profesora?

Muy buena, interesante, entendible.

b) ¿Vinculó temas con un enfoque transdisciplinar?

Si porque nos platico de la historia con el enfoque actual.

c) ¿Fue de tu interés?

Si.

d) ¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si relaciono la historia con dif disciplinas y la importancia que hay en cada una de ellas.

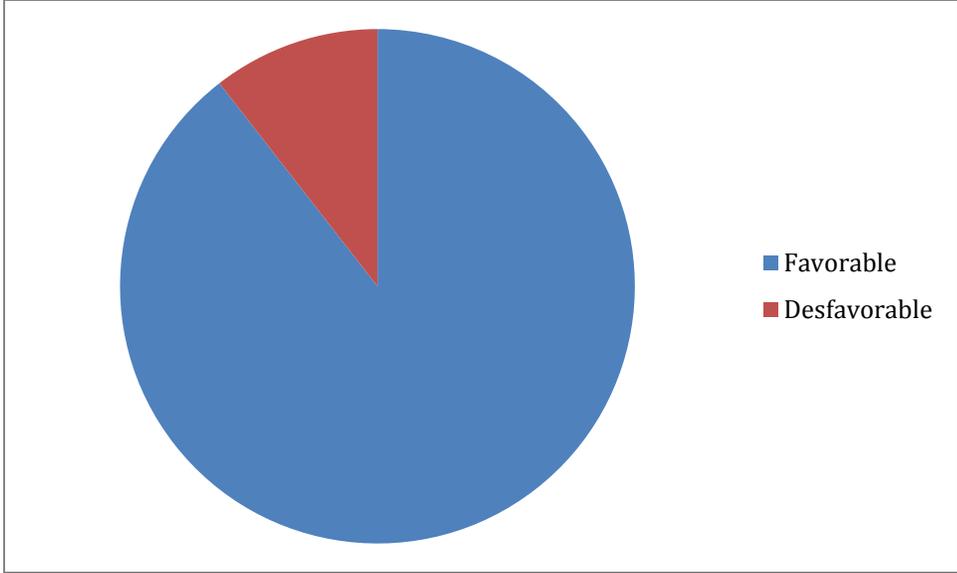
e) ¿Te quedó clara la utilidad de la Historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si porque ambos se relacionan y por aspectos del pasado tenemos cosas en el presente.

De los 52 alumnos en la lista, sólo 38 realizaron la evaluación, debido a que no todos asistían a las sesiones.

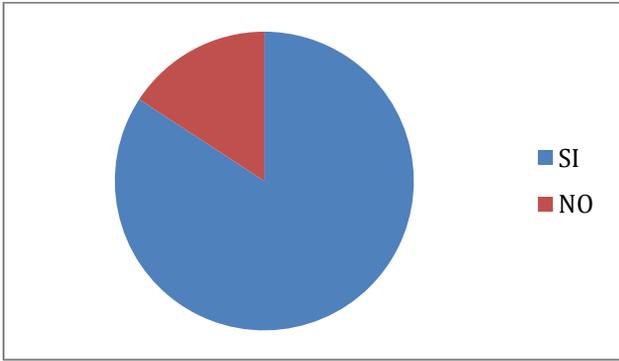
1. Grafica correspondiente a la pregunta ¿Qué te pareció la exposición de la profesora?

Alumnos	Favorable	Desfavorable
38	34	4



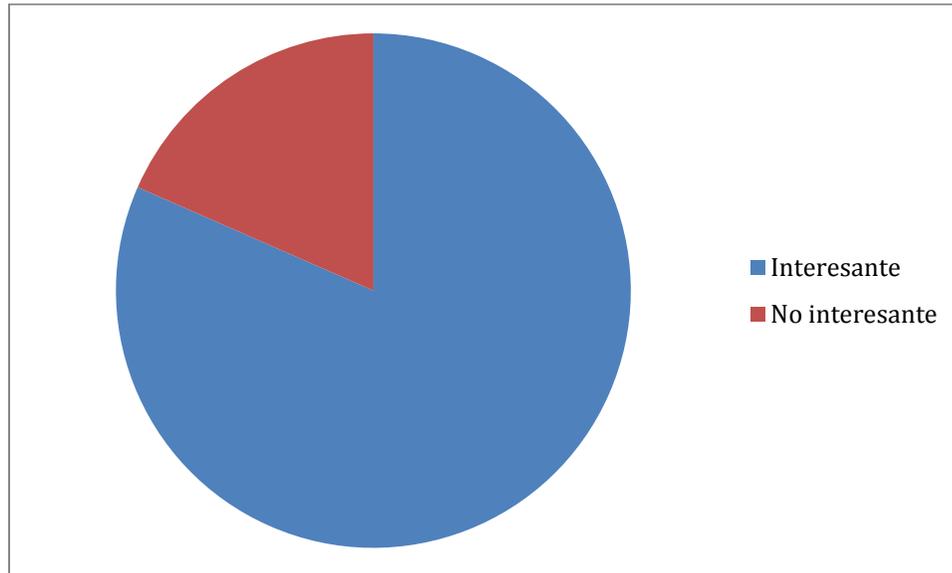
2. Grafica correspondiente a la pregunta ¿Vinculó temas con un enfoque transdisciplinar?

Alumnos	SI	NO
38	32	6



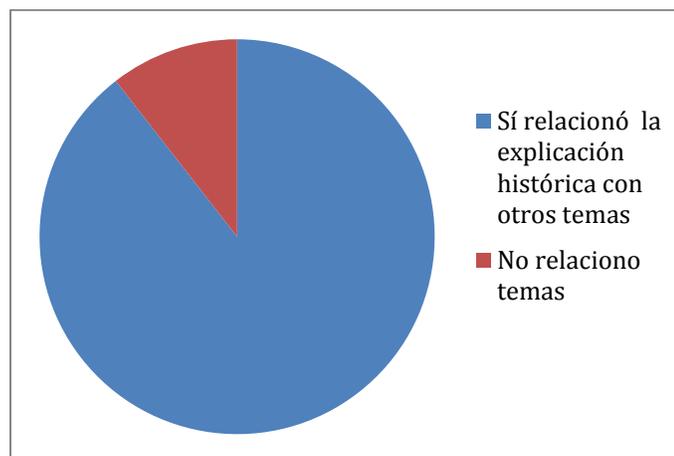
3. ¿Fue de tu interés?

Alumnos	Interesante	No interesante
38	31	7



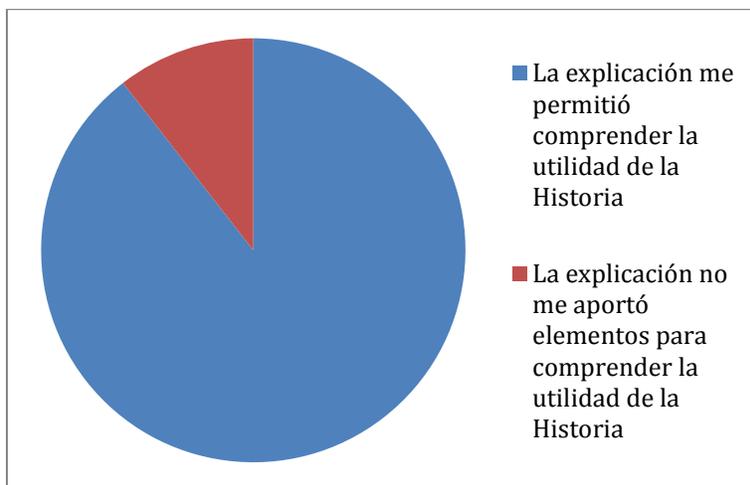
4. Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Alumnos	Sí relacionó la explicación histórica con otros temas	No relaciono temas
38	34	4



5. ¿Te quedó clara la utilidad de la historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

	La explicación me permitió comprender la utilidad de la Historia	La explicación no me aportó elementos para comprender la utilidad de la Historia
Alumnos	34	4
	38	4



Cabe destacar que la explicación transdisciplinar en donde los alumnos pudieron retomar aspectos de asignaturas pasadas, en cuanto a relación de temas de su interés, y poder vislumbrar a futuro, cuestiones prácticas del conocimiento histórico, fue significativo porque encontraron interacciones de acontecimientos pasados con aspectos del presente, y este aspecto lo considero esencial para seguir trabajando en experiencias docentes posteriores.

Con respecto a la corriente teórica que consideré para articular una explicación transdisciplinar, vincular los aportes de Jean Piaget, Lev Vygotsky y la Escuela de los Annales, no fue sencillo, debido a que mi formación disciplinar se maneja en otra área, en la cuestión Jurídica. No obstante, al recordar las clases durante mi formación en la MADEMS, reitero de forma respetuosa y

comprometida, que sí se requiere de una formación psicopedagógica, didáctica e histórico social para entablar el diálogo con cuestiones docentes y tener conocimientos generales acerca de dicho objeto de estudio. Porque se adquieren conocimientos teórico metodológicos de cómo tratar a los jóvenes en el ámbito académico, contextual, personal.

Ahora bien, las aportaciones de la teoría del constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky a mi práctica docente, se centran en la importancia del contexto para trabajar con el alumnado, se vincula con la sensibilidad para construir escenarios redituables que les sean útiles y aplicables. Y en relación a la escuela de los Annales, es una aportación sustancial, para analizar la concepción de la realidad desde diversas ópticas y enfoques, desde lo cultural, social, político, económico, etc. En donde impera el enfoque transdisciplinar para diversos temas de estudio y la vinculación entre los mismos. Definitivamente el conocimiento está en construcción y es redituable la actualización constante y la aplicación de dicho conocimiento a diversas áreas laborales, personales y académicas.

Si bien mi práctica docente y trabajo presentado tiene muchas áreas de oportunidad, al reflexionar acerca de los resultados y revisando las evaluaciones de los alumnos, se puede decir que el objetivo de brindar una explicación transdisciplinar del conocimiento histórico, al vincular el presente con el pasado y viceversa, sí se alcanzó, ya que con base en los resultados antes expuestos, los aportes de los alumnos en sus trabajos así lo reflejaron, por lo que comprendieron la trascendencia de los acontecimientos a través del tiempo y espacio, sus causas y consecuencias, así como sus repercusiones para entender una realidad con referentes matices de construcción social.

Trabajar con seres humanos es complejo, y específicamente considerar el espacio de los adolescentes, en este caso con los que tuve la oportunidad de trabajar, abre el preámbulo para reflexionar en el papel que uno tiene como

docente, el rol que va construyendo con base en las características de la personalidad y contexto en el que se desenvuelva. La sensibilidad hacia la otredad es fundamental para crear espacios de respeto y confianza, y poder trabajar en un ambiente armónico y respetuoso, liderar a jóvenes que tienen muchas expectativas, inquietudes e intereses, requiere de un conocimiento de sus características, ambiente y características de la institución, esto con la finalidad de instrumentar estrategias acertadas que contribuyan al aprendizaje del alumnado.

ANEXOS

1. Preguntas diagnóstico

Viernes 26-Febrero-2016

¿Cómo consideras que el análisis histórico del periodo que comprende (1920-24 Obregón) puede aportar aspectos de análisis en el contexto actual?

Bueno pues yo pienso que hoy en la actualidad el gobierno se relaciona con el de Obregón ya que Obregón daba a entender que si lo apoyaban el los iba a apoyar aunque esta un poco más peor ya que el gobierno quiere apoyar más sin embargo el gobierno no nos apoya en nuestras necesidades.

¿Cómo se vincula con otras áreas del conocimiento para conocer la construcción del Nuevo Estado Mexicano?

Pues se vincula con Geografía ya que trata sobre la Población y tierras.
En Derecho todos los artículos vistos.

Robles Lopez Angela Sarahi

Grupo: 411

¿Como consideras que el analisis historico del Periodo que comprende (1920-24 Obregon) puede aportar aspectos de analisis en el contexto actual?

Yo creo

El gobierno de obregon se relaciona un poco con la actualidad el pedía que lo apoyaran y el acambio tambien apoyaba a los demas y ahora en la actualidad el gobierno quiere que lo apoyen pero ellos no nos quieren apoyar

¿Como se vincula con otras areas de conocimiento para conocer la construccion del Nuevo Estado Mexicano?

Geografia: se vincula con la perdida de territorio que le ocurrio al pais

Ciencias Sociales: Con la sociedad y la guerra

Derecho: Se vincula con la constitucion Politica.

Garcia Reyes Ariel
Grupo: 411

¿Cómo consideras que el análisis histórico del periodo que comprende (1970 - 24 Oregon), puede aportar aspectos de análisis de contexto actual?

En la educación ya que actualmente la educación es laica, no es gratis ni obligatoria, pero con ser laica aporta ya que estando en alguna escuela no te obligan a tener una religión o no hablan acerca de una religión. En los derechos laborales aporta que existieron algunas leyes ya que actualmente hay leyes laborales pero no todas las cumplen.

¿Cómo se vincula con otras áreas del conocimiento del Estado Mexicano? Para conocer la construcción del Nuevo Estado Mexicano? Con Política, ya que con las reformas y derechos laborales han ayudado a los trabajadores de alguna empresa eq. s. Con geografía ya que no cualquier persona puede ser despedido de sus tierras sin alguna razón.

4: Como consideras que el analisis historica del periodo que comprende (1920-24 Obregon), puede aportar aspectos de analisis en el contexto actual?

R: Pues en su tiempo funciono ahora ya nada es igual, las leyes ni se cumplen todo ha cambiado escuelas, gobiernos, leyes, pero lo que si hay son muchisimos problemas que ya habia, falta de recursos petrolas entre paises, etc.

¿Como se vincula con otras areas del conocimiento para conocer la construccion del Nuevo Estado Mexicano?

Pues se vincula con muchas ya que gracias a lo que ha pasado en los tiempos arios (la historia) surgen las ideas, los compromisos, las leyes todo lo que ha pasado, la historia de los numeros, etc, etc,

Bueno para mi es eso, por que la verdad no se muere

Andrea Ortega Rojas G:41

Evaluación Diagnóstico

① ¿Cómo consideras que el análisis histórico del Periodo que comprende (1920-24 Obregon) puede aportar aspectos del analisis en el contexto actual?

Bueno pues yo pienso que aporta casi todo lo que estamos haciendo ahorita pero, peor por que Obregon lo hacia por un bien para la poblacion y ahora el gobierno lo hace por un bien pero para el, y que nos perjudica a nosotros.

② ¿Cómo se vincula con otras áreas del conocimiento para conocer la construcción del Nuevo Estado Mexicano?

Se vincula con las demandas que tenían los demás por ejemplo la iglesia, que ella decía que solo estudiarían los hombres y los buenos y NO ya ahora como que fue todo justo para todos fue como q' Obregon te echó la mano pero tu también se la echas para q' te ayude. Bueno creo q' me equivoque pero bueno yo digo que las áreas son los Derechos por los contratos y todo eso, la Geografía, por que alomejor las tierras, tratos con E.U.

Nancy Rojas Hernandez Grupo 411

2. Preguntas de evaluación hacia la exposición de la Profesora.

COLEGIO DE BACHILLERES
PLANTEL 5 SATELITE

HISTORIA DE MEXICO II

Alumno Medina Contreras Vanessa Grupo 411

¿Qué te pareció a exposición de la profesora?

muy buena a alguien que sabe embolver en lo que habla y explica y fue muy interesante.

¿Vínculo temas con un enfoque transdisciplinar?

Si nos explicaba todo con aspectos de la vida diaria o de lo que pasaba

¿Fue de tu interés?

Algunas ocasiones me gusta su forma de hablar y explicar y ella misma que los temas fueran interesantes

¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si varias veces

¿Te quedó clara la utilidad de la historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

si bueno un poco me confundió un poco pero entendí varios cosas

COLEGIO DE BACHILLERES
PLANTEL 5 SATELITE

HISTORIA DE MEXICO II

Alumno Pérez Flores Ericka Itzel Grupo 411

¿Qué te pareció a exposición de la profesora?

Interesante, por que buscaba explicarnos lo del Cardenismo
en forma pasado, presente y futuro

¿Vínculo temas con un enfoque transdisciplinar?

Si, como la educación y lo político

¿Fue de tu interés?

Si

¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si, como en la ciencias sociales, biología, Química, Física
También con lo político y social

¿Te quedó clara la utilidad de la historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si en varios aspectos, esto me queda claro que los aspectos
del pasado no se repiten, quizás afecten o influyan al
futuro

COLEGIO DE BACHILLERES
PLANTEL 5 SATELITE

HISTORIA DE MEXICO II

Alumno Maribel Alejandra Arellano Castillo Grupo 411

¿Qué te pareció a exposición de la profesora?

muy buena, interesante, entendible

¿Vínculo temas con un enfoque transdisciplinar?

Si, porque nosy platica de la historia con el enfoque actual

¿Fue de tu interés?

Si

¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si relaciona la historia con dif disciplinas y la importancia que hay en cada una de ellas

¿Te quedó clara la utilidad de la historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si, porque ambos se relacionan y por aspectos del pasado tenemos cosas en el presente.

COLEGIO DE BACHILLERES
PLANTEL 5 SATELITE

HISTORIA DE MEXICO II

Alumno Hernández Rangel Jocelin Elena Grupo 411

¿Qué te pareció a exposición de la profesora?

Me pareció una exposición completa pues de los temas que vimos lo resumio en las exposiciones para entender mejor

¿Vínculo temas con un enfoque transdisciplinar?

Si

¿Fue de tu interés?

Si por que son temas de interes y que a lo largo de la vida se van dando

¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si, para poder entender mejor el contexto

¿Te quedó clara la utilidad de la historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si, por que estos temas es algo que pasa en la actualidad por eso es importante, va desde otro punto lo que es el pasado - presente

COLEGIO DE BACHILLERES
PLANTEL 5 SATELITE

HISTORIA DE MEXICO II

Alumno Salinas Lopez Ana Lilian Grupo 411

¿Qué te pareció a exposición de la profesora?

Aburrida, la verdad casi no me gustaron sus explicaciones

¿Vínculo temas con un enfoque transdisciplinar?

Si, si lo hizo

¿Fue de tu interés?

No

¿Explicó la importancia de la Historia con otras disciplinas?

Si, si lo explico

¿Te quedó clara la utilidad de la historia para comprender acontecimientos del pasado y explicar aspectos del presente?

Si, si me queda claro todo

3. Trabajos de evaluación (Reflexión personal)

Reflexión

Bien, a mi punto de vista todos estos temas resumidos en pasado-presente nos ayuda a la construcción de un pensamiento tratando de superar la racionalidad que tenemos de la subalternización a través de la conciencia histórica que no solo implica reconocer la variedad de los temas históricos que hacen parte de nuestra esencia sino es tratar de reconstruir nuevos sentidos en el presente que inmediatamente evocan un pasado y de esta manera articular opiniones en un futuro, en pocas palabras consiste en resignificar la historia del pasado intentando recuperar la experiencia y la cultura de aquellos tiempos que permita comprender el presente e imaginar unas posibles variables históricamente que vinculen los sentidos vitales e identitarios que permita reconocernos así mismo en un contexto histórico-social.

MI REFLEXIÓN

Bueno pues a mí en lo personal se me hicieron muy interesantes y divertidas ya que en sus clases los temas nos los explicaba de una manera sencilla y eficaz para comprender más fácilmente los temas y sobre todo tiene ética profesional porque la clase o los temas nos los daba de una manera muy divertida para así no aburrirnos.

Pues para empezar la ciudadanía se involucra mucho en la toma de decisiones ya que gracias a la sociedad por medio de el voto se elige a los presidentes que van a regir el poder a su cargo, y así los ciudadanos toman decisiones para mejorar el país o hacer cosas buenas dentro de la sociedad.

Los temas pueden ser analizados desde los procesos históricos ya que hay temas que aún se ven hoy en la actualidad y también pueden ser analizados para comparar el México de ahora con el de el pasado bueno creo que es mi punto de vista.

También los jóvenes tenemos que tener conciencia histórica para ver los cambios que sufrido o ha mejorado el país y para saber toda la historia de nuestro país ya que hay aspectos importantes que repercuten en nuestra vida diaria ya que también la tecnología entra en el rango de la historia esto se debe a que la tecnología va evolucionando día a día.

También la profesora nos habló de el tema de Obregón en el cual se baso en unos artículos como el 3°, 27° y el 123°

"Mi Reflexión"

En las clases, regularmente la maestra era muy atenta, nos daba otro punto de vista sobre los temas, sobre el gobierno de Obregón, las características de su gobierno, el comercio que surgía con más frecuencia, y la convivencia entre los ciudadanos, como es que con el cambio les afectaba o les beneficiaba.

También sobre los artículos que conocemos hoy en día como el artículo 3°, 123°, 27°, que fueron modificados a través de los años,

Así como la formación del Nuevo Estado Mexicano, como es que el país, se forma con poderes que son el Ejecutivo, Judicial, y Legislativo esto se hace principalmente para mejorar el país, con apoyo de estos poderes.

Es muy importante conocer sobre la historia de México, porque no conocemos sus grandes avances que ha tenido, o la forma de gobierno que nos rige.

Reflexión.

Desde mi punto de vista, este es un tema muy interesante debido a que no solo se está hablando del pasado, si no también del presente. Me puede dar cuenta que lo que pasó hace años no se repite, en el presente, si no que varios aspectos se perpetúan o continúan pero no iguales. En el transcurso del pasado al presente, ha habido muy buenos aspectos relacionados con el mundo en el que actualmente vivimos, ejemplo, la radio, esta fue y es o sigue siendo una forma de conexión directa con las personas, la cual ha sido muy útil, debido a la divulgación o información que en ocasiones se puede dar de manera urgente. Otro aspecto importante a retomar son los derechos laborales, que antes se luchaba por un seguro, días de descanso, prestaciones, mejores empleos y una pensión para la vejez, pero en este presente la situación ha cambiado, a nosotros como jóvenes que apenas estamos en el bachillerato, más adelante no podremos obtener la oportunidad de una pensión, esto quizás podría afectar a la economía o quizás mejorarla, pero también podría ser un aspecto importante, por que tomaríamos más conciencia sobre el ahorro, y se pensaría más sobre una vida donde uno ya no podrá trabajar, pero también a la vez no es justo que ya no se de una pensión, por que quizás abra trabajadores, que aporten mucho a ese trabajo, y no sean bien pensionados, entonces no sería justo, por que muchas personas se apoyaban de esta pensión.

REFLEXIÓN PERSONAL

En esta clase pude comprender puntos clave, ya solo ver en televisión cortometrajes de el México en donde vivo, en sus peores tiempos, tiempos de guerra, pobreza, indignación y la necesidad urgente de un cambio para el pueblo, El cuál en su lucha tuvo percances, traiciones y cada vez más de una lucha que ellos mismos vieron perdida pero su miseria no los hacia retroceder, no tenían nada que perder,

Ahora en la actualidad de Mi País México veo las consecuencias del pueblo Mexicano de hace más de 100 años en donde lucharon por motivos que ahora nos vemos beneficiados a ellos.

Luchas en donde ahora no veo claro las causas de su lucha ya que ahora el pueblo Mexicano esta incontente con el nuevo gobierno y las personas a cargo de tomar decisiones en beneficio a nosotros ahora solo se hacen mas ricos y los pobres mas pobres. Pero esas luchas por un cambio igual tuvieron un impacto y cambio importante, cambio la Forma del trabajo, abrio mejores oportunidades a los Mexicanos y brindo la oportunidad de tener conocimientos con la propuesta de abrir escuelas.

Tambien fue un gran cambio en el ambito de el gobierno y la forma de postular un presidente y como votar por uno.

Entiendo que todo esto se dio por un mal manejo o un pueblo mal dirigido antes y alguien debio proponer ideas para una mejoria y cambio para beneficio del pueblo.

Fuentes Consultadas

Bisquerra, R. (1989), Métodos de investigación educativa. Guía práctica, Barcelona, CEAC.

Bonalde, Yolanda (2012). ¿Cómo elaborar un cuadro comparativo? Venezuela, Universidad de Venezuela. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2016] [Disponible en: <http://files.psicologiaparabachilleres.webnode.es/200000016081ae0efaf/C%C3%93MO%20ELABORAR%20UN%20CUADRO%20COMPARATIVO%20ULTIMO.pdf>]

Colegio de Bachilleres (2015). Programa de asignatura: Historia de México I. [Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2016] [Disponible en: www.cbachilleres.edu.mx]

Colegio de Bachilleres (2011). Modelo Académico. México. Secretaría General; Dirección de Planeación Académica. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en: www.cbachilleres.edu.mx]

Colegio de Bachilleres (2009). La reforma académica en el marco de la RIEMS. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en: www.cbachilleres.edu.mx]

Colegio de Bachilleres (1998). Programa de asignatura: Historia de México. Contexto Universal II. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en: www.cbachilleres.edu.mx]

Collazos, César y Jair Mendoza (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula Educación y Educadores (en línea) : [Fecha de consulta: 25 de julio de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=813490204>> ISSN 0123-1294

De la Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En: J. Paredes, A. de la Herrán *et al.* (Coords.) La práctica de la innovación educativa. Madrid. Síntesis (pp. 251-278). [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/exposicionyparticipacion.pdf]

Díaz, F. y G. Hernández (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill.

Educa y crea (2016). Cuadro comparativo. Revista Digital Educa y Crea. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] disponible en: <http://www.educaycrea.com/2012/12/cuadro-comparativo/>

Febvre, Lucien (1986). Combates por la historia. España. Planeta-De Agostini.

Gaceta UNAM (1971) Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades".

Glinz, Patricia (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. En: Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 35. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en: rieoei.org/deloslectores/820Glinz]

Hernández, G. (1991). Paradigmas en la psicología educativa. México. ICCC; OED; PROMESUP.

Jensen, Erick (2004). Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas. Madrid. Narcea.

Klinger, C. y G. Vadillo (1997). Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México. McGraw-Hill.

Mabarak, Doricela (2016). La exposición como técnica didáctica. Monterrey. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

Maqueo, A. M. (2004). Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México. Limusa; Noriega Editores.

Nicolescu, Basarab (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. México. Multiuniversidad Mundo Real Edgar Morin; 7 Saberes. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en: www.edgarmorin.org]

Organización de Estados Iberoamericanos (1994). Evolución del sistema educativo mexicano. México. OEI.

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española, 23^a ed. México. Espasa.

Sánchez, Primitivo (2002). Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la historia de España, tesis doctoral inédita. Madrid. Universidad Complutense de Madrid; Facultad de Educación.

Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México. Diario Oficial.

Secretaría de Educación Pública (1993). Planes y programas de estudio 1993, Educación Básica Secundaria. México. SEP.

Serrano, J. M. y R. M. Pons (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el día 15 de julio de 2016 en:
<http://redie.vabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 38, 681-712

Torres, Minerva (2002). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016] [Disponible en:
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf]

UTEL (2014). Cuadro comparativo, en asociación con PEARSON
Disponible en: [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016]
http://gc.initelabs.com/recursos/files/r162r/w18141w/cuadro_comparativo.pdf

Villar, Feliciano (2001). *Psicología evolutiva y psicología de la educación*, Barcelona. Universitat de Barcelona Cap. 5. (pp. 263-305)

Vielma Vielma, Elma; Salas, María Luz; (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, junio, 30-37.

Zambrano, Armando (2009). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. En PRAXIS Educativa, vol. 13, pp. 10-24. ISSN 03289702