



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía Letras
Colegio de Estudios Latinoamericanos

Reflexión en torno al curso Historia Universal I durante el ciclo escolar 2018-2019 en el Colegio Anglo Francés INPO secundaria

I N F O R M E A C A D É M I C O D E A C T I V I D A D P R O F E S I O N A L

Que para obtener el título de:
Licenciada en Estudios Latinoamericanos

P R E S E N T A :

Zuleima Miranda Jiménez

ASESOR:

Dr. Martín Ríos Saloma



Ciudad Universitaria, CD. MX, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Agradecimientos	2
Introducción	3
Capítulo 1. Los proyectos educativos del siglo XXI	9
1.1 La calidad educativa en México	9
1.2 La Historia en el Nuevo Modelo Educativo	13
Capítulo 2 La enseñanza de la historia desde la formación en estudios latinoamericanos	16
2.1 El Colegio de Estudios Latinoamericanos	16
2.2 Particularidades de los Estudios Latinoamericanos.....	19
2.3 La docencia como campo laboral del latinoamericanista	22
Capítulo 3 Contexto educativo	25
3.1 Características de la población estudiantil.....	27
Capítulo 4 Logros y retos. La práctica docente	32
4.1 Libro de texto, dosificación, temarios y aprendizajes esperados.....	33
4.2 Objetividad y veracidad en la enseñanza de la historia	34
4.3 Enseñanza de las categorías temporales: cronología, periodización, tiempo, cambio, continuidad, duración.....	36
4.4 Lectura de fuentes y estructura de textos históricos	40
4.5 El uso de la imagen y los recursos audiovisuales	43
4.6 Mapas históricos	47
4.7 “Sociaman Vs. Capital América”	49
Conclusiones	61
Anexos	64
FUENTES	74
BIBLIOGRAFÍA	75
RECURSOS AUDIOVISUALES	78

Agradecimientos

A Dios, por el don de la existencia.

A mi madre, cuyo esfuerzo y apoyo incondicional se ven reflejados en cada línea de este informe.

A mi padre, que me enseñó el valor de la perseverancia.

A mi hijo, el motor de mi vida.

A mi esposo, que me ha movido a alcanzar mis objetivos.

A mi tía Carmen, a mi abuela y a mis hermanos, modelos de fortaleza.

A la Lic. Leticia Olgún Correa y al Ing. Didier Cruz Olgún, por permitirme formar parte de su sueño, llamado Colegio INPO.

A mi asesor, Dr. Martín Ríos Saloma, por su inagotable paciencia en este proceso.

Al Lic. Roberto Machuca, por su apoyo durante la licenciatura y como miembro del sínodo durante esta etapa final.

A mis sinodales, la Dra. María Teresa Álvarez Icaza Longoria, el Dr. Roberto Fernández Castro y la Mtra. Erika Michelle Ordoñez Lucero, cuyos sabios consejos enriquecieron este trabajo.

Introducción

A lo largo de mi experiencia como profesora de Historia, he identificado aspectos de mi formación como latinoamericanista que enriquecen la práctica docente pero también he enfrentado una serie de retos sobre los cuales considero necesario reflexionar; tal es el motivo por el que elegí el informe por actividad profesional como modalidad de titulación. El ejercicio de la docencia ha representado para mí un gran desafío, puesto que es una práctica de tiempo completo que requiere aprendizaje constante en todas las áreas de la vida; exige incrementar y actualizar los conocimientos sobre historia y didáctica pero también requiere aprender a ser empático y a identificar las fortalezas, debilidades, estados de ánimo, intereses y necesidades de los alumnos.

Considero importante expresar la realidad a la que me he enfrentado como profesora, ya que la historia que se enseña en nivel secundaria dista mucho de la que se aprende en la universidad. La enseñanza en secundaria actualmente está enfocada en el desarrollo de competencias, de manera que los conocimientos que adquieren los alumnos tienen que ser específicos y dirigidos al perfeccionamiento de habilidades históricas, tales como el análisis de fuentes.

La enseñanza de la Historia Universal desde la trinchera del latinoamericanismo brinda la posibilidad de explorar y explicar los acontecimientos y procesos históricos desde una perspectiva interdisciplinaria, además de proporcionar un enfoque crítico sobre el presente y las proyecciones del futuro de la región y su papel en el mundo. El aprendizaje sobre América Latina, desde su geografía hasta su historia, ha permanecido fuera de los límites de la educación básica en México, la formación en Estudios Latinoamericanos me ha dado la

oportunidad de abrir el panorama de los alumnos y hacer notar que México tiene más vecinos que los Estados Unidos de América.

Por otra parte, es necesario reconocer y hacer notar brevemente algunas inconsistencias del plan de estudios 2004 de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos para el ámbito de la docencia, particularmente la docencia en Historia Universal.

El objetivo general de este trabajo es reflexionar en torno a los retos y logros enfrentados durante mi experiencia como docente de Historia Universal a nivel secundaria, durante el ciclo escolar 2018-2019 en el Colegio Anglo Francés INPO; para ello, se pretende describir de forma crítica la labor docente y analizar la pertinencia de las herramientas del latinoamericanista en la enseñanza de la Historia, ya que se plantea como uno de los principales campos de inserción laboral de los egresados de la licenciatura. Se describirá la práctica docente que tuvo lugar durante el ciclo 2018-2019 porque fue el primero en el que impartí la materia de Historia, pero, además, fue el ciclo escolar en el que entró en vigor el Plan 2016 con alumnos de 1º de secundaria, por ello los ejemplos se enfocarán en ese grupo.

Debido a que la actividad docente que se informa se desarrolló en el marco del Modelo Educativo 2016, es necesario puntualizar las concepciones que aquí se emplearán, las cuales han sido, en su mayoría, tomadas del material diseñado para el curso de capacitación docente *Aprendizajes Clave*¹.

En primer lugar, se entenderá el concepto Historia como la disciplina que “estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes

¹ Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, p. 383.

espacios”², esta noción se fundamenta en la propuesta de la escuela de los *Annales*, particularmente de Lucien Febvre y Marc Bloch³.

La Reforma Educativa del 2016 introduce el concepto de “aprendizaje clave”, que se entenderá como el “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante”⁴. No debe confundirse con la noción de “aprendizajes esperados”, que se refiere a los conocimientos mínimos que se espera que el alumnado adquiera al concluir determinado periodo o secuencia de actividades, es decir, las metas de aprendizaje de los alumnos en función del programa⁵.

El término transposición didáctica no se hace presente en los manuales de la Reforma Educativa. Sin embargo, pienso que es indispensable su consideración para el desarrollo del presente informe; será entendido en palabras de Michel Verret (a quien se le atribuye la acuñación del término⁶) como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”⁷, deben tomarse en cuenta las reflexiones que hace Chevallard en torno al término⁸.

A pesar de que el concepto “tiempo” se lee reiteradamente en el programa 2016 como eje transversal y es una noción elemental para la enseñanza de la historia, no se proporciona

² *idem*.

³ Vid. Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, 2ª ed. revisada, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁴ Definición propuesta por la UNESCO a través de Coll, César y Elena Martín, *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, luego reeditado en México por la SEP a través de la Serie Cuadernos de la Reforma, 2006 y finalmente incorporado al manual *Aprendizajes clave para la educación integral...*, *op.cit.* p.107.

⁵ Cfr. Secretaría de Educación Pública, *ibid*.

⁶ Miguel Ángel Gómez Mendoza, “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, p. 84. [en línea], pp. 83-115, ISSN: 1900-9895 1(1), Bogotá, 2005.

⁷ Michel Verret, *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion, 1975, p. 135.

⁸ Vid. Yves Chevallard, “¿Por qué la transposición didáctica?”, en *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*.

definición alguna en el material *Aprendizajes Clave*; por ser la concepción que mejor se adapta a los fines que nos interesan, se entenderá el tiempo histórico en palabras de Trepát, es decir, como “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado”⁹.

En el ámbito de las categorías temporales, y desde la perspectiva de la Reforma Educativa 2016, la “continuidad” es clave para la enseñanza, no sólo de la Historia, si no de otras ciencias sociales y humanas como la Geografía y la Formación Cívica y Ética, así como de las ciencias naturales. La continuidad será entendida aquí en el sentido histórico, es decir, como una categoría para “definir hechos o estructuras que se extienden en el tiempo y mantienen sus rasgos sin alteraciones excesivas”.¹⁰ Por su parte, se entenderá el cambio como la categoría que define “acontecimientos o situaciones que han sufrido una transformación en el tiempo y han provocado el nacimiento de nuevos sistemas”¹¹. Sebastián Plá recupera el concepto de presentismo, propuesto por el historiador francés François Hartog, entendido como el “*régimen de historicidad* en el que predomina el presente” y lo incorpora como categoría fundamental para el estudio de las concepciones del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia¹²; en el presente informe debe entenderse en el mismo sentido. Cabe hacer notar las concepciones de cronología y periodización histórica; la primera se entenderá aquí como “la representación de un tiempo objetivo, que necesitamos para situar los acontecimientos históricos, así como para ordenarlos en una sucesión o, en algunos casos, para decidir la simultaneidad de los hechos”. La periodización histórica, por

⁹ Cristòfol A. Trepát y Pilar Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, p. 22.

¹⁰ Ángel Blanco Rebollo, *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*, p. 133

¹¹ *Ibid.* p. 135.

¹² Sebastián Plá Pérez, “El presente como tiempo de la didáctica de la Historia” en Romualdo López Zárate, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

su parte “corresponde a una representación cualitativa del tiempo, ya que los períodos históricos no son regulares, es decir, no tienen una duración equivalente”¹³, de modo que se entenderá sólo como una herramienta para agrupar los hechos y procesos en el tiempo con el fin de facilitar el estudio y comprensión de los mismos.

Es importante definir el espacio, ya que ha sido una herramienta indispensable para mi práctica docente. Dado que es “testimonio del tiempo”¹⁴, será entendido aquí en sentido geográfico, como “el espacio vivido, socialmente construido y transformado por la sociedad a lo largo del tiempo, como resultado de las interacciones entre los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que lo integran”¹⁵, esta definición es tomada del material *Aprendizajes clave*.

Finalmente, se entenderá la acción de “pensar históricamente” en términos de Sebastián Plá, esto es, “como el conjunto de procedimientos cognitivos que permiten pensar el pasado a partir del uso de fuentes primarias para contextualizar e interpretar objetivamente los acontecimientos a través de narraciones y explicaciones complejas.”¹⁶

El presente informe se divide en tres capítulos, el primero de ellos, “Los proyectos educativos del siglo XXI”, sintetiza los antecedentes del *Nuevo Modelo Educativo* impulsados en México desde el año 2000 para posteriormente explicar algunos lineamientos propuestos por el Nuevo Modelo Educativo para la enseñanza de la Historia. El segundo capítulo, “La enseñanza de la historia desde la formación en estudios latinoamericanos”, ofrece un panorama general del Colegio de Estudios Latinoamericanos y del Plan de estudios

¹³ Joan Pagés Blanch y Antonio Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria” *Cad. Cedes*, pp. 295-196.

¹⁴ Joan Pagés y Antonio Santisteban, “Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica” en Jara, M.A, *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*, p .107.

¹⁵ Secretaría de Educación Pública, *op. cit.* p. 163

¹⁶ Sebastián Plá y Margarita Pérez Caballero, “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México”, *Memoria Académica*, p. 32.

2004, haciendo énfasis en las posibilidades que ofrece la licenciatura para la docencia en Historia. En el tercer capítulo “El contexto educativo”, el lector encontrará una descripción del Colegio donde se llevó a cabo la práctica docente y de la población escolar atendida. El cuarto capítulo “Logros y Retos. La práctica Docente” refiere las principales dificultades enfrentadas durante la práctica que se informa y ejemplos de estrategias empleadas para resolverlas; muestra también algunos ejemplos de productos sobresalientes y estrategias de evaluación exitosas. El informe concluye con una serie de reflexiones sobre la práctica docente desde los Estudios Latinoamericanos. Es importante resaltar que el aparato crítico ha sido construido con base en los lineamientos indicados por la coordinación del CELA. El lector interesado podrá encontrar en la bibliografía final los datos precisos para la localización de las obras consultadas.

Capítulo 1. Los proyectos educativos del siglo XXI

A lo largo 200 años de Historia nacional, los países latinoamericanos han compartido experiencias de represión, lucha política, segregación, explotación, violencia y pobreza que, sin lugar a duda, han tenido un impacto negativo en el sector educativo. Como lo ha señalado Mario Waissbluth, América Latina requiere que se atiendan las dificultades socioeconómicas que la aquejan para poder generar políticas educativas funcionales¹⁷.

La UNESCO sugiere a las naciones destinar entre el 4% y el 6% del PIB al mejoramiento de la calidad educativa en la región¹⁸, sin embargo, debido a las condiciones socioeconómicas del subcontinente, destinar tal porcentaje pondría en riesgo el sostenimiento de otros sectores fundamentales. Ante tal disyuntiva, para alcanzar una mejora en la calidad educativa en América Latina, se requiere que los gobiernos atiendan los problemas estructurales que aquejan a la región mejorando las condiciones materiales de los educandos al tiempo que se propicia en ellos una formación crítica mediante la conciencia histórica.

1.1 La calidad educativa en México

El arribo del Partido Acción Nacional a la presidencia de México por primera vez en diciembre de 2000 se entrelazó convenientemente con la transición al tercer milenio y el inicio de la extensión masiva de las redes de telecomunicación. En ese contexto, el presidente Vicente Fox Quezada propuso un Plan de Desarrollo orientado a las “cuatro grandes transiciones” del momento: demográfica, económica, política y social¹⁹. La educación jugaría un papel primordial en dicho proyecto como eje transversal; de manera que los

¹⁷ Vid. Mario Waissbluth, *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

contenidos propuestos para la educación en todos los niveles se vincularían con otros ámbitos del proyecto nacional. Vale la pena señalar dos elementos fundamentales del proyecto educativo en cuestión. En primer lugar, pugnaba por una educación basada en valores y principios éticos, pero más allá de una orientación ética de los contenidos, se proponía una nueva concepción de la educación desde dicho enfoque: “un nuevo pensamiento educativo”; en este sentido, se entendía la calidad educativa como elemento central para la formación equitativa y justa. El segundo elemento central del proyecto es el referente a la innovación educativa, se proponía la adaptación de habilidades elementales como la lectura y la escritura a los nuevos retos que representaron las tecnologías de la información²⁰. En 2002 se modificó el artículo 3º constitucional en su párrafo primero, fracciones III, V y VI²¹, para incorporar la educación inicial a la formación básica y obligatoria, el Estado asumía con ello la obligación de garantizar el nivel preescolar a la mayor cantidad posible de menores. En agosto del mismo año se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México, cuyo objetivo era “realizar diagnósticos objetivos y explicativos que orientan, describen y muestran el estado de la educación y sus niveles de calidad”²²; más tarde, ya en 2006, se creó el examen ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).

Es importante situar las reformas educativas del s. XXI en el contexto de la economía neoliberal para comprender la aplicación del modelo por competencias, el cual se enfoca en que los estudiantes desplieguen “habilidades y destrezas para desarrollarse eficientemente en el mercado laboral y con los valores propios de una sociedad capitalista”²³. En 2008 se

²⁰ Cfr. Plan Nacional de Educación 2001-2006, pp. 40-49.

²¹ Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

²² Instituto para la Evaluación de la Educación, “Acerca del INEE”

²³ Policarpo Chacón Ángel y Nicolaza Rodríguez Olivero, "La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo." *Educere* 13, no. 46, p. 646, 2009.

introdujo la categoría “calidad” como un elemento clave del proyecto educativo denominado “Alianza por la calidad de la educación”.

La Alianza fue diseñada durante la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa, siendo Josefina Vázquez Mota secretaria de educación pública. El pacto pretendía “propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional.” Para cumplir con dicho propósito, la alianza se servía del denominado “Federalismo educativo”, que era concebido “como el espacio en que los diferentes actores habrán de participar en la transformación educativa y de asumir compromisos explícitos, claros y precisos”. La Alianza pretendía incrementar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los ejes propuestos por el pacto fueron los cinco siguientes: Modernización de los centros escolares; profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; bienestar y desarrollo integral de los alumnos; formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y, finalmente, evaluar para mejorar²⁴. El concepto de “evaluación educativa” conservaría su importancia en la reforma subsecuente como una herramienta para identificar áreas de oportunidad en todo el proceso educativo; se fomentó la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación tanto a los alumnos como al personal docente, directivo y demás miembros del sistema educativo.

En diciembre de 2012 fue aprobada la Reforma Educativa impulsada por el presidente en funciones Enrique Peña Nieto. Óscar Hugo Faustino Zacarías afirma que los principales objetivos de dicha reforma fueron la recuperación de la rectoría de la educación por parte del

²⁴ Secretaría de Educación Pública, *Alianza por la calidad de la educación*, p. 5.

Estado y la garantía del cumplimiento de las acciones establecidas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y por la Alianza por la Calidad de la Educación en 1992 y 2008, respectivamente²⁵. La Reforma educativa dirigió sus acciones a mejorar la calidad en cuatro aspectos: el servicio profesional docente, el programa escuelas al CIEN para mejorar la infraestructura, el plan de la escuela al centro y el Nuevo Modelo Educativo, cuyo planteamiento curricular tenía un enfoque humanista²⁶.

El Nuevo Modelo Educativo plantea como fin último “una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos.” De tal suerte que todas las acciones del sistema educativo deben orientarse a cinco ejes: El planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad y, finalmente, la gobernanza del sistema educativo.²⁷

Como puede notarse, el concepto “calidad” es fundamental en el Nuevo Modelo; sin embargo, no es fortuito, los países de la región latinoamericana, entre ellos México, responden a derroteros internacionales e intereses globales. Sebastián Plá ha señalado que la calidad educativa puede entenderse en dos sentidos: el economicista (promovido mayoritariamente por el Banco Mundial) y el humanístico (defendido por la UNESCO)²⁸. El *Nuevo Modelo Educativo* se inclina por el segundo. La educación de calidad es uno de los 4 Objetivos de Desarrollo Sostenible formulados por la ONU, que propone “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

²⁵Vid. Óscar Hugo Faustino Zacarías, “La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir” en *Nexos* [en línea]

²⁶ *Idem.*

²⁷ Secretaría de Educación Pública, *Nuevo Modelo Educativo*

²⁸Vid. Sebastián Plá, “Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012” en *Revista Tempo e Argumento*, [En línea] *Florianópolis*, v. 6, No. 11, pp. 162-192

durante toda la vida para todos”²⁹, además forma parte fundamental de la *Agenda Mundial Educación 2030*.

1.2 La Historia en el Nuevo Modelo Educativo

El enfoque pedagógico propuesto por el *Nuevo Modelo Educativo* enfatiza la dimensión formativa de la historia; en este sentido, el objetivo de los programas de historia en el nivel educativo básico no es que los alumnos aprendan “hechos históricos”, sino que desarrollen habilidades propias del pensamiento histórico: “la ubicación espaciotemporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos.”³⁰

Se plantea como meta que los alumnos de secundaria sean capaces de comprender y reflexionar sobre su presente a través de experiencias del pasado y con ello “vislumbrar un futuro mejor”. La reforma concibe el conocimiento histórico como dinámico, puesto que se encuentra en permanente construcción, en función de “nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones”.

El material *Aprendizajes clave*, herramienta fundamental del *Nuevo Modelo Educativo* para la capacitación docente, hace hincapié en la importancia de la formación de una conciencia histórica crítica en los alumnos, así como en el desarrollo de un aprendizaje integral; promueve la vinculación interdisciplinaria, particularmente con Geografía en lo referente a “la relación del ser humano con el espacio geográfico” y Formación Cívica y Ética, ya que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es promover la “reflexión

²⁹ “Objetivos y metas de desarrollo sostenible”, Objetivos de desarrollo sostenible, Organización de las Naciones Unidas.

³⁰ Secretaría de Educación Pública, *Nuevo Modelo Educativo*.

acerca de la convivencia y los valores democráticos de hoy”³¹. El texto toma en consideración que, para cumplir los objetivos, es necesario que los alumnos conozcan y manejen conceptos históricos, formulen y expongan argumentos pertinentes, manejen diversas fuentes e interpretaciones y adquieran habilidades para la investigación. Del mismo modo, resalta la importancia del papel del docente para la sensibilización de los alumnos “en el conocimiento histórico y propiciar su interés y gusto por la historia”. Se plantean como propósitos generales para la enseñanza de la historia en la educación secundaria que el alumno comprenda qué es la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico; que ubique los procesos en el tiempo y el espacio para explicar cambios, simultaneidad y permanencias entre los acontecimientos, que analice, contraste y argumente históricas, que investigue las causas de problemas “para argumentar su carácter complejo y dinámico” y que valore el patrimonio para su cuidado y preservación³²

En consonancia con el enfoque pedagógico, el *Nuevo Modelo* propone una metodología basada en el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente. Se sugiere el planteamiento de “preguntas detonadoras” para impulsar “labores de seleccionar, analizar, comparar y evaluar información obtenida en diferentes fuentes”³³. Dicha metodología se identifica con el presentismo, en la medida que “valora como condición del presente al pasado”³⁴. El presentismo se reitera en el material *Aprendizajes clave* “El presente que vivimos [...] está construido por diversos hechos que acontecieron en el pasado; es decir, son resultado de la experiencia de las generaciones que nos han antecedido y han dejado

³¹ *Aprendizajes clave*, p.421.

³² *Cfr., Ibid.*, p. 162.

³³ *Ibid.* p. 21.

³⁴ Sebastián Plá, “Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente”, en *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, [en línea], p. 4.

huella en la humanidad.”³⁵ Sin embargo, del planteamiento adecuado de las “preguntas detonadoras” dependerá que los alumnos estructuren un conocimiento crítico, objetivo respecto del pasado o hagan una interpretación simplista o anacrónica de los hechos históricos. El mismo material aclara que “cuando se haga la reflexión sobre el impacto o el reflejo de ciertos fenómenos del pasado en la época actual, y se valoren las continuidades o semejanzas, será necesario tener en cuenta que los contextos son distintos y que ninguna realidad permanece inalterada con el paso del tiempo”³⁶.

El Nuevo Modelo enfatiza la relevancia de la enseñanza transversal, sugiere el empleo de habilidades adquiridas en otras disciplinas para la concepción y análisis de nociones como el tiempo y el espacio geográfico: habilidades para la consulta e interpretación de textos, expresión oral y escrita, métodos y técnicas de investigación, análisis de manifestaciones culturales y artísticas, valoración del patrimonio cultural, medición del tiempo, elaboración e interpretación de gráficas y estadísticas, reconocimiento de la diversidad cultural, respeto a la forma de vida democrática y los derechos humanos³⁷.

Cada proyecto educativo surge como resultado del contexto en el que se plantea, al decir de Sebastián Plá “Todo currículo o plan y programa de estudio [...] tiene, explícito o no, un diagnóstico sobre el presente, una comprensión sobre el pasado y un futuro que se desea alcanzar”³⁸, de manera que suele proyectar los ideales e intereses políticos de los que detentan el poder, el Nuevo Modelo Educativo es, quizá, el ejemplo más claro.

³⁵ *Aprendizajes clave*, p. 383.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.* p. 386.

³⁸ Sebastián Plá, “Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente”, en *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, [en línea], p. 6.

Capítulo 2 La enseñanza de la historia desde la formación en estudios latinoamericanos

2.1 El Colegio de Estudios Latinoamericanos

En la década de los sesenta, en un contexto de agitación política y social, así como de aplicación de políticas neoliberales en todo el mundo, pero con especial impacto en los países de América Latina, se fundó el Centro de Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La fundación del Centro fue resultado de la iniciativa del entonces director de la facultad Leopoldo Zea³⁹. A diferencia del actual Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el cual ofrece únicamente estudios de posgrado sobre la región con un enfoque social, el Centro de Estudios Latinoamericanos de la FFyL planteó una licenciatura interdisciplinaria que tomaba como base “las materias impartidas en la Facultad en los colegios de Historia, de Filosofía y de Letras Hispánicas”⁴⁰ y, por ello, se orientaba esencialmente a las humanidades apoyándose marginalmente de las ciencias sociales.

En 1975 se creó un nuevo plan de estudios y dos años más tarde se fundó el actual Colegio de Estudios Latinoamericanos, conocido como CELA; este nuevo plan estuvo vigente hasta 2003. El plan 1975 daba mayor protagonismo al enfoque social y reforzaba la perspectiva interdisciplinaria de la licenciatura con la introducción de materias como Geografía Física, Económica y Humana de América Latina, Introducción a la Teoría

39 *Cfr.* Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos Sistema escolarizado, Tomo I, 2018, p. 4.

40 Proyecto de modificación de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos, 2002, p. 5.

Económica y Subdesarrollo y Dependencia, además de la creación del Área de Historia Socioeconómica por regiones de América Latina.⁴¹

Como puede traducirse de los objetivos y planteamientos de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos y del contexto intelectual de su fundación, la base sobre la cual se trazaron los primeros planes de estudio (1967 y 1975) fue la teoría del Subdesarrollo y dependencia. A principios del siglo XXI, en un contexto de políticas neoliberales más radicales, mayor integración económica mundial y un insólito e intenso flujo de información, se propuso un nuevo plan de estudios para la licenciatura que se adecuase a la realidad latinoamericana del momento. Surgió entonces el denominado “Plan 2004”.

Como puede verse en el mapa curricular que se presenta a continuación, el plan 2004 organizaba los contenidos en dos ciclos, que habían de cursarse en 9 semestres: el Ciclo Básico, compuesto por 40 materias obligatorias no seriadas (252 créditos) y el Ciclo Terminal, integrado por 14 materias o seminarios optativos (al menos 56 créditos). El objetivo del ciclo terminal era que el estudiante profundizara en el área de conocimiento de su preferencia sin desdeñar el enfoque interdisciplinario de la licenciatura. Mi interés personal siempre estuvo en el área de Historia, por lo que seleccioné las siguientes materias: Temas selectos de Historia de América Latina 1, Tendencia Geopolítica en América Latina 1 y 2, Descubrimiento y Conquista de América 1 y 2, Historia de la Cultura en América Latina 1 y 2, Arte prehispánico en Mesoamérica 1, Historia del Arte en América Latina Época Colonial 1, Historia del Arte en América Latina Época Contemporánea 1 y 2, Arquitectura

41 Vid. Facultad de Filosofía y Letras, *Proyecto de modificación de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, UNAM, 7 de junio de 2002.

Colonial de México 1 y 2 (Optativa Subárea 3 Arte Colonial Mexicano. Colegio de Historia)
 e Historia Medieval 1 (Optativa Subárea 1 Historia Medieval. Colegio de Historia).

SEM.	Cursos						Créditos	CICLO BÁSICO ÁREA DE CONOCIMIENTO HISTORIA DE AMÉRICA LATINA Y MÉXICO ÁREA DE CONOCIMIENTO HISTORIA ÁREA DE CONOCIMIENTO FILOSOFÍA ÁREA DE CONOCIMIENTO LETRAS ÁREA DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES ÁREA DE CONOCIMIENTO INVESTIGACIÓN ÁREA DE CONOCIMIENTO TEORÍA DE LA CULTURA CICLO TERMINAL ASIGNATURAS OPTATIVAS O SEMINARIOS OPTATIVOS 14 asignaturas, 56 créditos mínimo horas créditos CRÉDITOS OBLIGATORIOS 252 OPTATIVOS 56 TOTAL 308 TESIS Sin créditos. Obligatoria
1*	HISTORIA DE AMÉRICA PRECOLOMBINA	HISTORIOGRAFÍA GENERAL 1	PROBLEMAS FILOSÓFICOS 1	EL TEXTO LITERARIO	GEOGRAFÍA DE AMÉRICA LATINA 1	AMÉRICA LATINA HOY 1	40	
2*	ETNIAS CONTEMPORÁNEAS EN AMÉRICA LATINA (Esp. XIX y XXI)	HISTORIOGRAFÍA GENERAL 2	PROBLEMAS FILOSÓFICOS 2	LITERATURA EN AMÉRICA LATINA 1	GEOGRAFÍA DE AMÉRICA LATINA 2	AMÉRICA LATINA HOY 2	40	
3*	HISTORIA DE AMÉRICA LATINA COLONIAL 1	TEORÍA DE LA HISTORIA 1	FILOSOFÍA EN AMÉRICA LATINA 1	LITERATURA EN AMÉRICA LATINA 2	TEORÍA ECONÓMICA	POBRES Y EDUCACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	40	
4*	HISTORIA DE AMÉRICA LATINA COLONIAL 2	TEORÍA DE LA HISTORIA 2	FILOSOFÍA EN AMÉRICA LATINA 2	LITERATURA EN AMÉRICA LATINA 3	TEORÍA ECONÓMICA EN AMÉRICA LATINA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 1	44	
5*	HISTORIA DE AMÉRICA LATINA SIGLO XIX-1	MÉXICO Y AMÉRICA LATINA 1	TEORÍA DE LA CULTURA 1	CENCIA Y TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA 1	TEORÍA SOCIAL EN AMÉRICA LATINA 1	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 2	36	
6*	HISTORIA DE AMÉRICA LATINA SIGLO XIX-2	MÉXICO Y AMÉRICA LATINA 2	TEORÍA DE LA CULTURA 2	CENCIA Y TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA 2	TEORÍA SOCIAL EN AMÉRICA LATINA 2	SEMINARIO OBLIGATORIO DE TESIS	32	
7*	HISTORIA DE AMÉRICA LATINA SIGLO XX-1	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	SEMINARIO OBLIGATORIO DE TESIS	10 Ob. Y 16 Op. Mn	
8*	HISTORIA DE AMÉRICA LATINA SIGLO XX-2	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	SEMINARIO OBLIGATORIO DE TESIS	10 Ob. Y 16 Op. Mn	
9*	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	OPTATIVA O SEMINARIO OPTATIVO	24 mínimo	

Fig. 1 Mapa curricular de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos. Plan 2004.

2.2 Particularidades de los Estudios Latinoamericanos

La licenciatura en Estudios Latinoamericanos que oferta la FFyL de la UNAM, tiene algunas particularidades que la distinguen de otras disciplinas humanísticas y sociales. El objetivo de la licenciatura planteado en el plan 2004 es “formar un humanista con conciencia regional, con una sólida *base metodológica en la historicidad*, con el aporte fundamental de la filosofía, la literatura y las ciencias sociales, que pueda comprender, *producir conocimientos y actuar desde y para la región latinoamericana y caribeña*.”⁴² En este sentido, se procura formar profesionales que, con una perspectiva regional y echando mano de diversas disciplinas sean capaces de estudiar América Latina desde el interior mismo del objeto de estudio.

Si bien los estudios latinoamericanos son un campo explorado por especialistas de diversas latitudes, es importante señalar el énfasis que se hace en la producción de conocimientos relacionada con la acción *desde y para* América Latina. La *praxis* es inherente a los Estudios Latinoamericanos propuestos por el CELA: el latinoamericanista es al mismo tiempo sujeto y parte activa del objeto de estudio. Los estudios latinoamericanos desde la región (particularmente desde México) se han orientado desde su origen “a generar conocimientos sobre una historia compartida y sobre problemáticas comunes con miras a la integración de los países latinoamericanos”⁴³. En este sentido, Mario Miranda Pacheco resalta en su ensayo “Alegato en pro de los estudios latinoamericanos”, la importancia de formar especialistas en la región desde la región: “los fines se condensan preferentemente en

42 Facultad de Filosofía y letras, *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos Sistema escolarizado*, Tomo I, UNAM, 2018, p. 5.

43 *Idem*.

la adquisición de un saber utilitario, vinculado a su papel dominante. En lo que corresponde a nosotros, [...] tienen por finalidad comprender, conocer y explicar nuestra realidad interpretada y *enriquecida con la experiencia cotidiana* de su estudio.”⁴⁴

Otra particularidad que vale la pena señalar es el carácter interdisciplinario de los Estudios Latinoamericanos, que ha sido rasgo característico de la licenciatura desde su creación. La complejidad de los fenómenos y la configuración de los elementos que componen a la región ponen de manifiesto la necesidad de integrar saberes, técnicas y enfoques de diversas disciplinas para su estudio; no obstante, mucho se ha discutido sobre la posibilidad real de que los egresados del CELA adquieran durante el programa las herramientas que les permitan integrar de forma satisfactoria los conocimientos de las diversas áreas para aproximarse a su objeto de estudio. Ignacio Sosa Álvarez se refiere al conocimiento interdisciplinario como “mito fundacional del gremio latinoamericanista” e incluso compara la pretensión de interdisciplinariedad con la búsqueda de la piedra filosofal en el Medioevo⁴⁵ y, si bien el propio Mario Miranda Pacheco afirmaba hace algunas décadas que aún no existían condiciones adecuadas para la interdisciplinariedad en la enseñanza de los estudios latinoamericanos, también señala que el objetivo de la misma debe ser la formación polivalente. En este sentido, el enfoque interdisciplinario de los Estudios Latinoamericanos puede entenderse como una forma de aproximarse al objeto de estudio

44 Mario Miranda Pacheco, “Alegato en pro de los estudios latinoamericanos”, en *El oficio del latinoamericanista*, 2ª ed., México, Secretaría de Prensa y Propaganda del STUNAM, Cubo Ediciones y Proyectos Culturales Víctor Jara, 2010, p. 85.

45 *Cfr.*, Ignacio Sosa Álvarez, “De la Memoria a la Historia. Los Estudios Latinoamericanos como disciplina y como comunidad” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (4), No. 144, octubre-diciembre de 2007, pp. 57-85.

desde técnicas y “conocimientos dinámicos, [...] asimilando ideas vivas de la ciencia social, la filosofía, la historia y la literatura”.⁴⁶

Una última particularidad de la licenciatura es la que se refiere a la historicidad como eje articulador del análisis de la región. Si bien los Estudios Latinoamericanos buscan estar a la vanguardia para plantear alternativas futuras para la región, requieren y exigen amplio conocimiento de las condiciones históricas que propiciaron el presente. El programa de licenciatura ofrece materias de Historia de América Latina, Historiografía y Teoría de la Historia a lo largo de todo el ciclo básico con el fin de proporcionar una trama alrededor de la cual los alumnos puedan desarrollar estudios de mayor complejidad tomando herramientas de otras disciplinas. Esta flexibilidad es precisamente uno de los aspectos que nos distingue de los historiadores. Los latinoamericanistas disponemos de un amplio abanico de posibilidades al momento de acercarnos al objeto de estudio, así como para explorar el mundo laboral, podemos acceder a los más diversos enfoques humanísticos y sociales, como bien se menciona en el proyecto del nuevo plan de estudios 2018: “Lo que no tiene en especialización, el latinoamericanista lo obtiene en el trabajo mismo y lo compensa en una amplitud de perspectivas de abordaje”⁴⁷. No obstante, como se hace notar con frecuencia, esta amplitud representa también una desventaja: carecemos de una formación metodológica específica que facilite nuestro oficio y, en consecuencia, nuestro desempeño académico y laboral.

46 Mario Miranda Pacheco, “Diez notas sobre la carrera universitaria de Estudios latinoamericanos” en *op.cit.* pp. 42-43.

47 Facultad de Filosofía y Letras, *Proyecto de modificación de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, UNAM, 7 de junio de 2002, p. 22

2. 3 La docencia como campo laboral del latinoamericanista

En plan 2004 de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos reitera la importancia de la docencia como campo laboral para sus egresados “[...] La entrada del latinoamericanista al mundo del trabajo por la vía docente es la más significativa e importante, no sólo porque en ese ámbito se concentran los egresados sino también porque, de alguna manera, y ojalá en gran proporción, por esa vía Latinoamérica se hace presente en la conciencia de las nuevas generaciones”⁴⁸.

Coincido totalmente en la necesidad de hacer presente al subcontinente, puesto que es escaso el conocimiento que se tiene en las aulas acerca de los países de Sudamérica y América Central (incluso de los que tienen frontera con nuestro país), muy pocos alumnos son capaces de nombrar o ubicar en el mapa al menos dos países latinoamericanos mientras que la mayoría de ellos reconoce y ubica Estados Unidos de América, Canadá e incluso algunos países de Europa Occidental. Más allá de la escasez de conocimiento geográfico al respecto, poco se sabe de las convergencias culturales, políticas, económicas e históricas que nos hacen parte de América Latina, en otras palabras, pocos se saben hoy latinoamericanos. Podrá argumentarse que la complejidad del subcontinente exige cierta madurez que los alumnos de secundaria no han alcanzado, pero ¿acaso no se requiere también madurez para enfrentar la difícil realidad social a la que nuestros adolescentes latinoamericanos, particularmente mexicanos, se enfrentan día a día? Es urgente que, en los salones de clase, desde primaria hasta nivel medio superior, la enseñanza de la Historia entreteja la historia nacional con la

48 *Ibid.*

global y, sobre todo, con la regional, de manera que los alumnos aprendan a comprender los hechos nacionales como parte de estructuras y coyunturas de escalas mayores.

En el proyecto de modificación del plan 2004 se menciona que “la preparación interdisciplinaria del latinoamericanista, [...] permitirá enfrentar con suficiente profundidad y amplitud la preparación e impartición de cualquier asignatura vinculada a su formación, cuyos ejes son la Historia, la Literatura, la Filosofía y las Ciencias Sociales”⁴⁹. Las pretensiones interdisciplinarias del plan de estudios de la licenciatura se adaptan a las necesidades planteadas en las más recientes propuestas de educación básica del país. La Secretaría de Educación Pública ha hecho esfuerzos en las últimas reformas educativas para alcanzar una enseñanza transversal en el nivel básico, aunque hasta el momento no se ha implementado una estrategia funcional, en este sentido, la capacidad de los latinoamericanistas para vincular saberes y técnicas de distintas disciplinas puede ser de gran ayuda en el sector educativo.

Otra capacidad que el latinoamericanista puede explotar en el campo docente es la perspectiva “desde el mirador regional”⁵⁰. La realidad latinoamericana contemporánea es inherente a la interpretación que un latinoamericanista hace de los hechos históricos, ello tiene un inevitable impacto en la trasposición didáctica. Como docente de historia identifiqué el sello latinoamericanista en mi enseñanza al escuchar y leer a mis alumnos manejando conceptos como periferia, colonialismo, polarización y Estado de derecho; interesándose en temas, no sólo de América Latina, sino de otras regiones periféricas; explicando fenómenos

49 Facultad de Filosofía y Letras, *Proyecto de modificación de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, UNAM, 7 de junio de 2002, p. 22.

50 *Ibid.* p. 33.

en función de las dinámicas globales y regionales e integrando aprendizajes geográficos a la Historia.

Si bien en el programa no figuran asignaturas que correspondan al ámbito educativo en el Ciclo Básico, se proponen como materias optativas Historia de la Educación en América Latina 1 y 2, así como la posibilidad de integrar materias del colegio de Pedagogía; no obstante, considero necesaria la implementación de medidas enfocadas al desarrollo de habilidades para la docencia que, más allá de la transmisión de conocimientos, le permitan al latinoamericanista comprender y enseñar las ciencias sociales y las humanidades (particularmente la historia) como parte del proceso de formación de los adolescentes, así como entender la manera en que los adolescentes interpretan la historia, conciben el tiempo, el cambio y la continuidad y adquieren y generan nuevos conocimientos, todo esto desde el enfoque latinoamericanista.

Capítulo 3 Contexto educativo

El colegio Anglo Francés INPO es una institución privada ubicada al sur de la Ciudad de México, en la alcaldía Tlalpan; pertenece a la Dirección Operativa No. 4, zona escolar 100. Cuenta con tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. La clave que corresponde al nivel secundaria es 09PES0824O y el horario escolar para dicho nivel es de 7:20 am a 3:00 pm.

La institución, que se constituye como Asociación Civil, fue fundada en el año 2000 por la Lic. Leticia María Olguín Correa y actualmente está bajo la Dirección General de la fundadora con el apoyo de su hijo, el Ing. Didier Cruz Olguín. El nombre del colegio deriva de los nombres de los padres de la fundadora, “Inés y Ponciano”. La Dirección Administrativa del nivel secundaria está a cargo —desde el 2018— de la Lic. Brisa Pérez García, pedagoga egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

A pesar de encontrarse en una zona con vasta oferta de instituciones educativas de carácter privado, el INPO tiene una población escolar considerable, cada grupo oscila entre los 20 y los 30 alumnos. Es característica del Colegio su extendida oferta extracurricular. Se enseña francés e inglés, oratoria, teatro y deportes (natación, equitación, tenis y fútbol). Adicionalmente, se ofrece sin costo la estancia opcional vespertina en “clubes” de banda de guerra, tenis y fútbol rápido.

El colegio tiene una planta docente de ocho profesores para secundaria, cuatro de ellos imparten más de una materia. La profesora de Lengua materna español es a su vez docente de oratoria y teatro, la profesora de Historia enseña también Formación Cívica y Ética y Geografía; el profesor de Física es también profesor de Educación tecnológica y la profesora de Ciencias imparte Química y Biología.

El viernes 2 de junio de 2017 me presenté en las instalaciones del Colegio Anglo Francés INPO con currículum en mano y sin cita previa. Después de un par de horas, fui atendida por el ing. Didier Cruz Olgún. Una vez terminados los cuestionamientos propios de una entrevista de trabajo y el constante hojear de los documentos probatorios, me ofreció hacerme cargo de la enseñanza de español, teatro y oratoria en los tres grados de secundaria y 6° de primaria con una condición: primero tendría que cubrir la vacante de profesora de inglés en todos los grupos de preescolar, 1° y 2° de primaria durante junio y julio de 2017. Acepté la oferta porque estaba segura de que los aprendizajes que adquiriría serían invaluable para mi formación personal y profesional, de manera que comencé a laborar el lunes siguiente. Si bien la experiencia con los niños pequeños fue breve, el aprendizaje que de ella obtuve en efecto fue fundamental para lo que habría de llegar.

Durante el ciclo escolar 2017-2018 fui profesora de las materias acordadas para 6° de primaria y secundaria: español, oratoria y teatro. Entre los retos a los que me enfrenté durante el ciclo se cuentan: terremotos, constantes suspensiones de clases, cambio de zona escolar, un método de instrucción tradicional y, quizás lo más difícil, mi primera aproximación a la enseñanza con adolescentes. Al término del ciclo solicité el cambio de materias, me fue concedido y para el ciclo escolar 2018-2019 me correspondió impartir las materias de ciencias sociales: geografía en 6° de primaria y 1° de secundaria, historia y formación cívica y ética en 6° de primaria, 1°, 2° y 3° de secundaria.

El colegio ofrece un sistema de instrucción “tradicional” que prioriza la disciplina y la seguridad de los alumnos sobre el aprendizaje activo. Las bancas de las aulas se encuentran alineadas en filas con el objetivo de limitar la comunicación entre los estudiantes. No se propicia el trabajo en equipo ni actividades de investigación; por el contrario, se promueve el trabajo individual y en silencio. No se admiten visitas grupales a museos o zonas

arqueológicas, y se restringen las actividades lúdicas dentro o fuera del salón. Como respuesta a las limitaciones descritas, en un primer momento se planearon actividades grupales para mantener la atención y asegurar la comprensión de todos los alumnos, limitando así el trabajo en equipos; a pesar de ello, en más de una ocasión fui reprendida por llevar a cabo actividades que implicaban participación de los estudiantes.

Se debe hacer notar que el ing. Didier Cruz Olguín siempre se mostró atento a las sugerencias de los profesores y dispuesto a proporcionar materiales y espacios para innovar las estrategias, no obstante, el área de prefectura de aquel momento y la dirección general veían con desconfianza las actividades menos tradicionalistas.

3.1 Características de la población estudiantil

La mayor parte de la población estudiantil vive cerca de las instalaciones del colegio y, en general, comparten características socioeconómicas. Los alumnos de secundaria, en su mayoría, han cursado primaria –y a veces incluso preescolar– en la misma institución educativa. Cerca de la quinta parte de la población estudiantil tiene acceso a becas que van del 10% de descuento en colegiaturas (beca de excelencia académica) hasta la exención total de pago (beca para hijos de empleados del colegio con desempeño académico sobresaliente y buena conducta)⁵¹. En muchos de los casos los alumnos están bajo el cuidado de los abuelos, sean estos paternos o maternos.

3.1.1 *El grupo de 1° de secundaria*

El grupo de 1° de secundaria tiene 29 alumnos con fortalezas y áreas de oportunidad muy desiguales. Es una constante entre las alumnas la tendencia a la introversión y al

⁵¹ Entrevista al Ing. Didier Cruz, Olguín, 14 de mayo de 2019, Ciudad de México.

desinterés, así como a las conductas autodestructivas. En general, el grupo tiene gran potencial a desarrollar. La población del grupo está compuesta en un 63% por hombres. Es efectivo el trabajo mnemotécnico asociando elementos de la cultura popular, el trabajo con mapas mentales, tablas con imágenes, actividades a contrarreloj y/o en competencia. Es importante señalar que es la primera generación con la que se trabajó el programa del Plan 2016 y tuve la oportunidad de vincular los contenidos de Historia Universal, Geografía de México y el Mundo y Formación Cívica y Ética 1 mediante proyectos. Por ejemplo, se vincularon los temas “Primera Guerra Mundial” y “Segunda Guerra Mundial” con el de “Conflictos” de Geografía y con los temas “Instituciones internacionales que defienden los derechos humanos” y “Cultura de paz” de Formación Cívica y Ética dando como resultado los siguientes proyectos:

1. “Causas de las Guerras ayer y hoy”: En este proyecto se analizaron las causas de las guerras mundiales en consonancia con los conocimientos adquiridos en Geografía, es decir, se analizaron las tensiones que pueden generar conflictos entre dos o más naciones y se identificaron dichas tensiones en el contexto previo a la Primera Guerra Mundial y en el periodo de entre guerras. Previamente se había hecho un breve registro en fichas de trabajo de las tensiones mundiales actuales. Se elaboraron diagramas de las causas de las guerras mundiales y se ubicaron en planisferios los territorios bajo tensión antes de la Primera Guerra Mundial, después del Tratado de Versalles y en la actualidad. Finalmente, los alumnos expusieron sus resultados frente al grupo. Se evaluó la búsqueda de fuentes referentes a las tensiones previas a la Gran Guerra (fuentes bibliográficas) y las tensiones contemporáneas (fuentes periódicas); la ubicación espacial mediante los planisferios y la explicación histórica de las tensiones contemporáneas a partir de la exposición oral.

2. “Libro didáctico de las instituciones que defienden los derechos humanos”: En este proyecto se analizaron las consecuencias de la guerra en general y de las grandes guerras del siglo XX en particular. Se realizó una breve investigación sobre las consecuencias del uso de armas químicas en la Primera Guerra mundial, de las bombas nucleares en la Segunda Guerra Mundial, de los Guetos y campos de concentración, así como de la violación de derechos fundamentales en general durante las guerras y conflictos internacionales. A partir de la investigación y de la información trabajada tanto en Formación Cívica y Ética como en Historia sobre el surgimiento de ONU y los acuerdos internacionales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, así como los temas “Cultura de paz” y “Derechos humanos” estudiados en Formación Cívica y Ética, los alumnos elaboraron manualmente un pequeño libro didáctico con imágenes, esquemas y mapas. Los alumnos lograron un aprendizaje significativo ante la posibilidad de vincular los aprendizajes de distintas materias. Se evaluó la búsqueda de fuentes bibliográficas y periódicas, la ubicación espacial mediante el manejo de mapas y la explicación histórica a partir de la exposición del libro didáctico.

3.1.2 El grupo de 2° de secundaria

En el grupo de 2° de secundaria se detectan dificultades para conservar la atención, y por ello, también conflictos para alcanzar los aprendizajes esperados. La población está compuesta mayoritariamente por hombres. Muchos de los alumnos de este grupo se enfrentan a situaciones de abandono relativo o absoluto en el hogar y tienden a buscar la atención de sus compañeros y profesores. Salvo algunas excepciones, muestran un notable desinterés por las disciplinas sociales y serias deficiencias en cuanto a conocimientos elementales, así como para comprender procesos y asociar acontecimientos. Es un grupo demandante, ya que los alumnos requieren atención personalizada para evitar distracciones. Con 2° de secundaria

funcionaron las actividades manuales, representaciones teatrales y trabajo en equipo; algunos ejemplos de los resultados más notables fueron:

1. Exposición de maquetas de culturas antiguas. Las maquetas fueron acompañadas de una breve investigación bibliográfica realizada en equipos. Se evaluó el manejo de la información a partir del contenido de las fichas bibliográficas; la interpretación de las fuentes mediante la explicación de la maqueta y el trabajo en equipo mediante las actividades programadas en clase.
2. Personificación de artistas del Renacimiento: los alumnos investigaron datos biográficos de los principales artistas del Renacimiento y presentaron la información en primera persona utilizando ropa o accesorio alusivos a la época. Se evaluó el manejo de información histórica a partir de los datos proporcionados durante la personificación.

3.1.3 El grupo de 3° de secundaria

En general, 3° de secundaria es un grupo sobresaliente. La mayoría de los alumnos muestra un profundo interés por el aprendizaje, suelen ser competitivos, responsables y participativos. La población del grupo está compuesta predominantemente por estudiantes de sexo femenino. Son efectivas las actividades que implican competencia, lectura grupal y debate. A continuación, se describen algunos ejemplos de productos:

1. “Caricatura política”: En consonancia con los aprendizajes que los alumnos habían obtenido en Lengua materna español sobre las características de una caricatura periodística y la exposición de caricaturas políticas del s. XIX por parte del docente, los alumnos elaboraron su propia caricatura sobre personajes de la escena política decimonónica. Se consideró para evaluación el manejo de la información histórica, pues la caricatura debía

contener elementos alusivos a la participación histórica del personaje, a su contexto e ideología política.

2. Proyecto de investigación sobre la Revolución mexicana: Los alumnos elaboraron un proyecto de investigación sobre temas específicos de la Revolución mexicana; dicho proyecto fue dirigido y corregido por la profesora desde la búsqueda de fuentes hasta la redacción de cada sección del texto. Se evaluó la búsqueda y el uso de fuentes, la interpretación de información histórica y el uso de tiempos históricos en el producto final.

Capítulo 4 Logros y retos. La práctica docente

A continuación, se describen los logros y retos observados durante el ciclo escolar 2018-2019, particularmente en la enseñanza de Historia con 1° de secundaria.

Los objetivos de la enseñanza de la historia superan los límites de la memorización de fechas y personajes, al decir de Mario Carretero y Miguel Montanero, la enseñanza de la historia “pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*.”⁵² No quiere decir que el fin sea reproducir pequeños historiadores, sino que los alumnos desarrollen habilidades propias de la historia para comprender *su* presente, así como que adquieran destrezas históricas que puedan utilizar en otras áreas, como la crítica de fuentes, la cronología y la explicación histórica. Dichos objetivos representan un gran reto para la docencia, especialmente con las limitantes tanto institucionales como formativas a las que me enfrenté. Es importante hacer notar la importancia de los aprendizajes que obtuve en las asignaturas Teoría de la Historia 1 y 2, durante el 3er y 4° semestre de la licenciatura para la comprensión y explicación de las categorías de análisis histórico, indispensables en el programa propuesto por el *Nuevo Modelo Educativo*. A continuación, se describen los principales desafíos y resultados de la práctica docente.

⁵² Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” en *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), p. 135. Las cursivas son de los autores.

4.1 Libro de texto, dosificación, temarios y aprendizajes esperados

Durante el ciclo escolar 2018-2019, se trabajó con el libro de texto *Historia I*⁵³ de la serie ¡Actívate! Secundaria de Ek Editores, que fue asignado por los directivos del colegio. El libro, escrito por Carlos Germán Gómez López, tiene la particularidad de ofrecer información sucinta pero meticulosamente vinculada con los aprendizajes esperados de cada secuencia. El material se divide en tres bloques, que corresponden a los tres ejes temáticos propuestos por el *Nuevo Modelo Educativo* (Formación de los Estados nacionales, Cambios sociales e instituciones contemporáneas y Construcción del Conocimiento histórico). El primer bloque está integrado por siete secuencias, el segundo por seis y el tercero por dos; cada secuencia se divide, a su vez, en inicio, desarrollo y cierre. Entre cada secuencia, el libro sugiere el desarrollo de una Unidad de Construcción de Aprendizaje (UCA), propuesta central del Nuevo Modelo Educativo para que los alumnos profundicen “en el estudio de alguno de los temas comprendidos en los periodos históricos que toca el programa a partir del análisis de fuentes históricas”⁵⁴. La mayor riqueza del libro de texto radica en la basta cantidad de sugerencias didácticas y materiales de apoyo, tales como mapas, tablas, esquemas, fotografías, lecturas sugeridas, etc. Personalmente, el libro de texto me resultó una herramienta muy útil debido a mi escaso conocimiento de didáctica, sin embargo, conforme fue avanzando el ciclo escolar incorporé estrategias ajenas al libro de texto que se adaptaron mejor al contexto educativo.

Si bien considero que la dosificación propuesta por el libro es adecuada, decidí dedicar más tiempo a temas que, desde mi formación como latinoamericanista, considero

⁵³ Carlos Germán Gómez López, *Historia*, Serie ¡Actívate! Secundaria

⁵⁴ *Aprendizajes clave*. p.165.

indispensables para comprender los procesos históricos entre los s. XVIII y XXI, tales como el liberalismo, el colonialismo, los nacionalismos, el mundo bipolar, el capitalismo, el socialismo, los conflictos en oriente y en América Latina durante la Guerra Fría. Es claro que no puede reducirse la importancia de potencias como Inglaterra, Francia y EUA en el desarrollo de la historia, sin embargo, a lo largo del curso se procuró hacer énfasis en la relevancia de regiones como América Latina, África y Medio Oriente como partes activas de los procesos históricos. En el anexo 1 se podrá observar con detenimiento la organización de los temas y aprendizajes esperados en los meses que integraron el ciclo escolar 2018-2019.

4.2 Objetividad y veracidad en la enseñanza de la historia

La docencia en historia a nivel secundaria permite comprobar que la enseñanza elemental del pasado está plagada de mitos; la visión nacionalista y reiterativa de la Historia, impuesta desde el nivel preescolar, genera desconfianza y desinterés en los alumnos. La Historia para los estudiantes es una especie de *collage* de imágenes emblemáticas de héroes y villanos, les parece tan distante que se funde con la ficción. Con desdén se enuncian preguntas como: “¿Apoco Juárez si existió?”, “¿Cómo sabe que eso es cierto?”, “¿Para qué nos sirve aprender historia?” En este contexto, lo más difícil de la docencia es persuadir a los estudiantes de la veracidad y la utilidad de la Historia.

Diversos autores, entre ellos Plá, Pagés y Carretero, han hecho notar la primacía del presentismo en el aprendizaje de la historia; en el afán de legitimar el presente, los discursos de la Historia oficial enseñada en la educación básica han causado simplificación y descontextualización de los hechos históricos, dificultando la aproximación crítica al estudio de la disciplina.

Pero ¿Cómo explicar la objetividad a jóvenes de 11 años? Trabajar con adolescentes requiere flexibilizar –que no trivializar– el lenguaje especializado, en este sentido, empleé lo que llamo “el ejemplo del pavo”. Consiste en dibujar en el centro del pizarrón un pavo y a su alrededor cinco personajes. El docente relata brevemente la experiencia de cada personaje: el primero es vegano, el segundo está enfermo del estómago, el tercero nunca ha comido pavo, el cuarto adora comer pavo y el quinto acaba de comer así que no tiene hambre. Posteriormente se pregunta a los alumnos: “¿todos los personajes están de acuerdo en que lo que está al centro es un “pavo”?” “¿Todos tienen la misma opinión o expectativa del “pavo”?” “¿De qué depende la opinión de cada personaje respecto del “pavo”?” “¿Lo que cada personaje piensa del “pavo” cambia el hecho de que se trata de un “pavo”?” Al responder las preguntas los estudiantes inducen que la idea de las personas respecto de un objeto depende del contexto y la experiencia de cada uno sin que ello altere la realidad de este, en este punto el docente explica que una objetividad pretende apegarse a la realidad del objeto que se observa, mientras que la visión subjetiva está en función de la experiencia del sujeto que observa⁵⁵. Una vez superada esta primera etapa, se explicó a los alumnos que, en tanto ciencia social, la historia se apega en la medida de lo posible a la realidad a partir de la investigación objetiva mediante el rastreo y la crítica de fuentes. El ejercicio que he descrito aquí funcionó satisfactoriamente y se reforzó con la confrontación grupal de breves textos históricos.

⁵⁵ También se explicó a los alumnos el papel del rigor científico de la historia para la objetividad, así como la relación entre objetividad y verdad; para ello me fue muy útil leer las reflexiones de Evandro Agazzi en su libro *La objetividad científica y sus contextos*, México, Fondo de Cultura Económica-Universidad Panamericana, 2019.

4.3 Enseñanza de las categorías temporales: cronología, periodización, tiempo, cambio, continuidad, duración

Stow y Haydn subrayan la importancia de la cronología en la educación básica e indican que “la cronología debe enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico”⁵⁶. En este sentido, tuve la oportunidad de vincular los aprendizajes de la materia Formación Cívica y Ética con los de Historia, lo que permitió trabajar a nivel personal la cronología y con ello algunas nociones históricas básicas como el cambio.

Se ocupó la definición de historia que Bloch sugiere en *Apología para la historia o el oficio del historiador*⁵⁷, que en primer lugar le da categoría de “ciencia a la historia”, en segundo, habla del estudio de los hombres y, por último, introduce la categoría tiempo. Esta definición chocó con las concepciones que los alumnos tenían: “El estudio del pasado”, “El estudio de personas que hicieron algo importante” y “El estudio de los hechos importantes”; sobre todo porque la palabra “tiempo” implica movilidad, cambio, duración, lo que perturba las concepciones estáticas que los estudiantes tenían de “los hechos históricos” y del pasado.

El problema de la comprensión del tiempo histórico —característica de hecho del grupo de edad⁵⁸— fue un verdadero reto, ya que la cantidad de horas destinadas a las clases de historia era apenas suficiente para cubrir los contenidos del programa, los cuales resultaban completamente incomprensibles sin antes trabajar la concepción del tiempo (hablar del pasado sin comprender su relación con el presente es de por sí irrealizable, no

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Vid. Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador* y Lucien Febvre, *Combates por la historia*.

⁵⁸ Vid. Jean Peaget, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*.

sólo en la docencia). En otras palabras, trabajar la concepción del tiempo histórico representaba, paradójicamente, un problema “de tiempo”. A pesar de ello, en la medida de lo posible se realizaron ejercicios, primero con tabla numérica (suma y resta de negativos y positivos) y luego problemas a partir de líneas del tiempo, por ejemplo:

Ubica en la línea del tiempo la Toma de la Bastilla y la Caída del Imperio Romano de Occidente, luego contesta:

1. ¿Cuántos años han pasado entre un acontecimiento y otro?
2. ¿Cuál de ellos ocurrió primero?
3. ¿Cuál de ellos sucedió antes de nuestra Era?

También se realizaron numeraciones y ejercicios con números romanos con el objetivo de comprender y medir la duración, por ejemplo:

Si la Edad Media comenzó en el s. V d.C y terminó en el s. XV d.C ¿Cuántos siglos duró?

Pagès y Santisteban resaltan la importancia del aprendizaje del tiempo histórico a nivel personal y social⁵⁹, en este sentido, se solicitó a los alumnos que elaboraran una línea del tiempo que incluyera los acontecimientos más relevantes de su vida desde el nacimiento hasta la actualidad, posteriormente se les pidió realizar lo siguiente:

1. Identificar y marcar los acontecimientos que marcaron un cambio importante.
2. Identificar y escribir los aspectos de su vida que se han mantenido sin cambios desde el nacimiento.

⁵⁹ Joan Pagès Blanch y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria” en *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, pp. 295-196, 2010.

3. Agrupar los acontecimientos de la línea del tiempo por etapas de desarrollo.

Esta actividad facilitó la explicación del cambio, la permanencia y la periodización mediante analogías.

Fue especialmente complicado trabajar con los alumnos la “duración”, para ello recurrí a “La larga duración” de Fernand Braudel⁶⁰. En la práctica se utilizaron tablas para clasificar una serie de acontecimientos y procesos estudiados previamente en clase, según su duración en las categorías “acontecimiento”, “coyuntura” y “estructura”. Para algunos estudiantes fue una actividad particularmente sencilla mientras que para otros fue todo un reto; sin embargo, luego de dos sesiones y gracias al apoyo personalizado tanto de mi parte como de los alumnos que habían comprendido exitosamente, todos los estudiantes consiguieron comprender y manejar las categorías apropiadamente.

La realización de líneas del tiempo para enseñar la cronología es esencial en la adolescencia porque permite localizar visualmente los acontecimientos y procesos en el tiempo, facilitando la comprensión de la duración, la simultaneidad, la sucesión, el cambio y la permanencia. Cada trimestre, se proporcionó a los alumnos una cronología para estudio personal, sin embargo, grupalmente se elaboró una línea del tiempo que denominamos “El tendedero del tiempo”, a continuación, se describe su elaboración:

Primero se asignó a cada alumno un acontecimiento o proceso que el alumno tendría que escribir y decorar en un papel, posteriormente los estudiantes colocaron su papel en “el lazo”, colocado en el friso del aula, prendiéndolo con una colorida pinza de ropa. “El tendedero del tiempo” dio muy buenos resultados, ya que al colocar su papel en el lazo

⁶⁰ Vid. Fernand Braudel, “La larga duración”, *La historia y las ciencias sociales*, pp. 60-106.

calculaban la distancia respecto de los hechos y procesos colocados previamente trabajando con ello la duración y la sucesión. [Fig. 2]



Fig. 2. En la fotografía se observa un ejemplo de “tendedero del tiempo”, que fue realizado durante el ciclo escolar 2021-2022. Imagen Zuleima Miranda. Archivo personal. Fecha: 10/06/22

Es importante mencionar la producción bibliográfica de Sebastián Plá en torno a la concepción del tiempo histórico en las escuelas. El autor resalta la importancia de la *subjetivación* y la *socialización* del tiempo histórico, de tal suerte que la comprensión del tiempo en los educandos está en función de la percepción del tiempo en la escuela y del orden cronológico en el que se aproximen a los hechos históricos. “Hay un lugar social que legitima ciertas significaciones sobre el pasado y lo hace a través de ritos, contenidos disciplinares, formas narrativas, posicionamientos historiográficos, ideas de enseñanza y aprendizaje, experiencias del tiempo, tendencias educativas nacionales e internacionales y otras tantas

formas.”⁶¹ En este sentido, la transposición didáctica resulta trascendental, tanto para la legitimación del conocimiento histórico como para la subjetivación y la socialización del tiempo histórico.

Vale la pena relatar aquí la siguiente anécdota. Durante la clase, un alumno preguntó con genuina curiosidad: “¿El nacimiento de Jesús fue antes o después de Cristo?” Más allá de lo absurdo que pueda parecer la pregunta a primera vista, fue para mí una gran revelación: por un lado el alumno conseguía con este razonamiento plantear una asimilación entre el *kairos* y el *cronos* (proceso importante dentro de la cultura predominantemente judeo-cristiana) por otro, expresaba la habilidad de asignar una dimensión histórica a un hecho significativo para él, evidenciando la capacidad de trasladar la categoría “tiempo” del mundo de lo abstracto (ajeno) a lo concreto (cercano).

4.4 Lectura de fuentes y estructura de textos históricos

Otra dificultad a la que me enfrenté fue el limitado vocabulario de los alumnos, aunado a una serie de errores ortográficos y gramaticales severos. Sólo por citar un ejemplo, durante una clase solicité a los alumnos que mencionaran preguntas útiles para obtener información respecto del tiempo. Uno de los alumnos dijo que preguntaría sobre la hora, así que le pedí que escribiera el cuestionamiento en el pizarrón; lo que el estudiante escribió fue: “¿*Aquioras* pasó?” Para mi sorpresa, muy pocos identificaron el error. Entre los errores ortográficos y gramaticales más comunes que detecté en los alumnos se cuentan: *Questionario* por “cuestionario” (parece que la convivencia de los alumnos con el inglés y el francés puede tener alguna inferencia en este caso), conjugaciones de los verbos “haber” y

⁶¹ Vid. Sebastián Plá, “Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato” en *CPU-e*, Revista de Investigación Educativa [en línea]. 2015, (20), pp. 25-44.

“hacer”, acentuación de pronombres y adverbios interrogativos, así como de verbos en pretérito perfecto y pospretérito.

El buen manejo de los tiempos verbales en la redacción de un texto histórico escolar favorece una de las habilidades fundamentales de la Historia: “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente”⁶². Esta habilidad se reforzó mediante la redacción de oraciones en un único tiempo verbal definido, para luego realizar otra versión del mismo texto en otro tiempo verbal para su posterior comparación; el objetivo de esta actividad fue que los alumnos identificaran la distancia que cada tiempo verbal implica respecto del presente, así como la relación entre los hechos históricos (simultaneidad, sucesión, causa, consecuencia).

Con el objetivo de ampliar el vocabulario de los jóvenes se trabajó con glosarios trimestrales, en los que se definieron conceptos fundamentales para cada temario; por ejemplo: burguesía, mercantilismo, estamento, capitalismo, capital, proletariado, monarquía, absolutismo, liberalismo, ilustración, revolución, Estado, nación e imperialismo. Inicialmente yo proporcionaba las definiciones, posteriormente se solicitó a los alumnos que investigaran algunas definiciones y, grupalmente, se eligieron aquellas que funcionaron mejor para el contexto trabajado. El resultado fue satisfactorio, con el paso del tiempo los alumnos mostraron gran capacidad para manejar y contextualizar conceptos.

La lectura y escritura de textos históricos contribuyó al conocimiento y empleo de la lengua; permitió comprender, mediante la práctica, los modos y tiempos verbales, además de facilitar la organización y diferenciación de acontecimientos sucesivos y simultáneos.

⁶² Mario Carretero y Manuel Montanero, *op. cit.*, p. 135.

El trabajo con cuestionarios para guiar la lectura individual resultaba una labor titánica para los alumnos, tanto por el desconocimiento del vocabulario empleado en el libro de texto –a pesar de que se trataba de lecturas diseñadas para su grupo de edad– como por el bajo nivel de comprensión de lectura que manejan los alumnos del colegio en general⁶³ y del grupo de 1° de secundaria en particular, de manera que una actividad planeada para 20 minutos podía requerir hasta dos clases de 50 minutos. Ante tales dificultades, opté por planear actividades grupales como lecturas dirigidas y comentadas, las cuales permitieron trabajar habilidades fundamentales como lectura en voz alta, identificación de ideas principales, interpretación de textos y trabajo colaborativo. Las lecturas grupales dirigidas me permitieron además tener un mejor control de grupo, identificar las dificultades y capacidades de cada alumno, estimular la generación de conocimiento en los estudiantes y hacer una evaluación continua de su avance a lo largo del ciclo escolar. Generalmente, la lectura grupal estuvo precedida de una explicación del tema a mi cargo; después de cada lectura se solicitó a los estudiantes organizadores gráficos con las ideas principales señaladas en el texto de forma grupal. Los organizadores gráficos permiten que el alumno organice y visualice las relaciones causales.

Conforme las habilidades básicas de comprensión e interpretación de los textos históricos fueron evolucionando, se complejizó la dinámica con la confrontación de fuentes sobre un mismo hecho histórico para potenciar la interpretación crítica de los alumnos, la cual “se consigue ayudando a los estudiantes a que descubran el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en un texto; que analicen las carencias o inconsistencias en la información, o bien los puntos de vista conflictivos que se exponen en varias fuentes; que critiquen la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría”⁶⁴.

⁶³ En la última prueba PISA el colegio obtuvo calificaciones deficientes tanto en comprensión lectora como en habilidad matemática.

⁶⁴ Mario Carretero, *op. cit.*, p. 136.

4.5 El uso de la imagen y los recursos audiovisuales

4.5.1 *Galería de arte*

A lo largo del curso, se trabajó con fuentes como fotografías, arte de vanguardia, grabados y anuncios; se alternaron fuentes de México, América Latina y de Europa para que los alumnos pudieran ubicar acontecimientos y movimientos artísticos nacionales dentro de procesos globales e identificar sucesos simultáneos. En este sentido, se elaboró el proyecto “Galería de arte”, que involucró a los tres grupos de secundaria y a 6° de primaria, consistió en una pequeña exposición de obras de arte de distintas latitudes y épocas. Los alumnos formaron parte de “la curaduría”, apoyaron en la búsqueda de las imágenes, en el rastreo de fuentes sobre el contexto histórico de las obras, en la elaboración de fichas técnicas y en el ensamble de la pequeña exposición; al momento del recorrido, cada alumno explicó la obra que le había sido asignada. El alumnado mostró interés en las piezas que habían aportado los otros grupos (en el proyecto se integró arte grecorromano trabajado con 6° de primaria y 2° de secundaria, arte colonial y del s. XIX trabajado con 3° de secundaria y arte contemporáneo trabajado con 1° de secundaria) lograron establecer vínculos entre las manifestaciones artísticas de distintos espacios y momentos históricos.

4.5.2 *Revoluciones industriales*

Los recursos audiovisuales, particularmente largometrajes, se emplearon a lo largo del curso como fuentes históricas. Carretero y Montanero señalan que “este tipo de recursos facilita que los estudiantes generen escenarios que posibilitan contextualizar los hechos

históricos, profundizando en los eventos y motivaciones de los personajes históricos”⁶⁵. Para el tema de las revoluciones industriales, por ejemplo, existe una gran cantidad de recursos audiovisuales disponible el internet. A continuación, se describe la experiencia que lo ejemplifica.

Eje: Formación de los Estados nacionales

Secuencia: Industrialización y competencia mundial.

Tema: La industrialización y su efecto transformador

Aprendizaje esperado: Identifica el efecto transformador de la industrialización.

Páginas del libro de texto: 76-80

Se inició el tema con la descripción y reflexión de los alumnos mediante lluvia de ideas en torno a la pintura de William Turner *El Temerario remolcado a dique seco*⁶⁶, obra representativa de las revoluciones industriales. El análisis que los alumnos realizaron de la pintura despertó su interés en el tema, pero también en las manifestaciones artísticas como fuentes históricas. Se les proporcionó una pequeña descripción del contexto histórico, así como datos generales sobre el pintor y la obra.

Posteriormente, una vez que expliqué el tema y se realizó la lectura dirigida de las páginas 76 a 80 del libro de texto, se mostraron fragmentos de las primeras proyecciones

⁶⁵ Mario Carretero, *op. cit.*, p. 138.

⁶⁶ Esta actividad fue tomada del libro de texto: Susana Luisa Sosenski Correa, (*et.al*), *Historia 1*, pp. 268, Larousse, Ciudad de México, 2018.

cinematográficas de la historia: *La estación del ferrocarril*⁶⁷ y *La Salida De Los Obreros De La Fábrica*⁶⁸, se mostraron también las versiones remasterizadas de las mismas proyecciones con el objetivo de que los alumnos identificaran el impacto de la tecnología en dos épocas diferentes. También se proyectaron fragmentos de las películas *Tiempos modernos*⁶⁹, *La quimera del oro*⁷⁰ y *El chico*⁷¹, de Charles Chaplin; *El hombre de la cabeza de goma*⁷² y *El viaje a la luna*⁷³, visionado que se complementó con relatos referentes a su producción con el objetivo de mostrar a los alumnos las implicaciones que la tecnología tuvo en la vida social. Los comentarios sobre dicho material audiovisual mostraron la fascinación de los alumnos. Finalmente, se pidió a los alumnos que investigaran la ficha técnica de alguno de los materiales que habíamos visto en clase y que elaboraran una reseña en la que integraran sus aprendizajes sobre las revoluciones industriales y su efecto transformador en la sociedad.

4.5.3 Guettos y campos de concentración

Para alcanzar los aprendizajes esperados del taller de investigación “Guettos y campos de concentración” (Analiza las condiciones de vida en los campos de concentración, investiga las características de la persecución nazi de judíos y otros grupos, analiza las condiciones de vida en los campos de concentración y reflexiona sobre el proceso de exterminio de millones de seres humanos bajo el nazismo y comprende el significado del

⁶⁷ Carlos J. García Romero. (2009, 14 septiembre). 1895: LA LLEGADA DEL TREN (HERMANOS LUMIÈRE) [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/qawVtd32DOQ>

⁶⁸ Jose Enciso. (2015, 25 diciembre). *La Salida De Los Obreros De La Fábrica Lumière en Lyon (1895) - Hermanos Lumière* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qPC5Nx8y5Yk>

⁶⁹ Time pass. (2018, 10 mayo). *Modern Times 1936 (Charlie Chaplin) Full Movie 1080p* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gLa4wAia9g>

⁷⁰ Películas antiguas en español. (2013, 12 agosto). 1925 ► *La quimera del oro (sub esp+eng)* [Vídeo].

⁷¹ Leweejie1960. (2019, 2 septiembre). *Charlie Chaplin - The Kid (uncut-full length 1921)* [Vídeo].

⁷² oscar4ans. (2013, 22 diciembre). *GEORGES MÉLIÈS : L'Homme à la tête en caoutchouc (1901) LES CHEVALS & LAWRENCE LEHERISSEY (2013)* [Vídeo].

⁷³ Billi Brass Quintet. (2018, 9 abril). *Le Voyage dans la Lune (1902) - Georges Méliès - (HQ) - Music by David Short - Billi Brass Quintet* [Vídeo].

término holocausto), se transmitió el largometraje *La vida es bella*⁷⁴, cuya trama se desenvuelve en el contexto del hostigamiento de judíos en Italia y la vida en los campos de concentración. Se solicitó a los alumnos que elaboraran la ficha técnica de la película y que escribieran un texto en el que establecieran una relación entre la trama de la cinta y la investigación realizada durante el taller. Con el objetivo de mostrar el impacto de la Segunda Guerra Mundial en las potencias del Eje, se reprodujo la película animada *La tumba de las luciérnagas*⁷⁵, que relata la experiencia de dos hermanitos japoneses que quedan huérfanos durante la Segunda Guerra Mundial y tienen que enfrentar juntos las desavenencias de la derrota japonesa.

4.5.4 Independencia de las Trece Colonias

Los recursos audiovisuales también fueron empleados como herramientas didácticas. A continuación, se describe el proyecto audiovisual “Independencia de las Trece Colonias”. El proyecto se elaboró en tres etapas, la primera de las cuales consistió en elaborar un *podcast* en el que el alumno relatara las causas principales del descontento de los colonos (aprendizaje esperado: Identifica cuáles fueron los motivos principales del descontento de los colonos con la metrópoli). En la segunda etapa se solicitó un video breve (02:00 minutos) en el que se presentara un mapa de las zonas de conflicto y una reflexión sobre los acontecimientos de la Revolución de Independencia de las Colonias (aprendizaje esperado: Reflexiona sobre las condiciones económicas, sociales y culturales que hicieron posible la independencia de los territorios ingleses de Norteamérica). Finalmente, los alumnos realizaron una presentación

⁷⁴ Begnini, R. (Director). (1997). *La vida es bella* [Película]. 116 min.

⁷⁵ Takahata, I. (Director). (1988). *La tumba de las luciérnagas* [Película]. 89 min.

de diapositivas con las consecuencias de la Independencia y las conclusiones del proyecto (aprendizaje esperado: Analiza la relación entre la historia de Europa y la independencia de las colonias.). Los alumnos mostraron bastante entusiasmo y los productos del proyecto fueron, en su mayoría, de muy buena calidad. Cabe destacar que, para la elaboración del proyecto audiovisual, los alumnos tuvieron que realizar una investigación guiados por el docente, sobre ello se hablará en otra sección de este informe.

4.6 Mapas históricos

La interpretación y la realización de mapas históricos permitieron trabajar con los alumnos la concepción del espacio. Si bien las asignaturas de geografía que ofrece el colegio de Estudios Latinoamericanos enfocan los aprendizajes a la región latinoamericana, también proporcionan las herramientas necesarias para realizar análisis del espacio geográfico, tales herramientas resultaron fundamentales para mi práctica docente.

Es importante recordar que tuve la oportunidad de impartir la clase de Geografía con el grupo referido en este informe, de manera que pudimos vincular los mapas realizados en dicha asignatura con los mapas históricos; por ejemplo, para el tema de Globalización aprovechamos los mapas de comercio mundial y regiones comerciales trabajados en Geografía. Se aprovecharon los conocimientos adquiridos en Geografía respecto de los elementos de los mapas y su interpretación, favoreciendo la ubicación espacial y las concepciones de cambio y permanencia, teniendo como referente las transformaciones del espacio geográfico (particularmente en el componente político).

En el ejemplo que se muestra a continuación, se observa el mapa de Europa antes de 1914, mientras que el segundo mapa representa las divisiones establecidas en el Tratado de

Versalles de 1919. Mediante su realización, los alumnos pudieron identificar las modificaciones en la configuración política de Europa como consecuencia de la Primera Guerra Mundial. La representación visual de los procesos y acontecimientos mediante mapas permite que los alumnos los asocien a aspectos geográficos como el relieve, la latitud y la división política. El uso de mapas en la enseñanza de la historia permite comprender la relevancia de los territorios en los procesos históricos, sea por su ubicación estratégica, por la riqueza de recursos, por su diversidad étnica o cultural, etc. además de facilitar la explicación histórica y la vinculación de procesos históricos con la reconfiguración del espacio geográfico en sus distintos componentes.



Fig. 3 Mapa que representa la configuración geográfica de Europa en el año 1914. Elaborado por la alumna de 1º “A” Yesica Espinosa Salgado durante el ciclo escolar 2021-2022. Imagen Zuleima Miranda. Archivo personal. Fecha: 16/05/22



Fig. 4 Mapa que representa la configuración geográfica de Europa propuesta por el Tratado de Versalles en el año 1919. Elaborado por la alumna de 1º “A” Yesica Espinosa Salgado durante el ciclo escolar 2021-2022. Imagen Zuleima Miranda. Archivo personal. Fecha: 16/05/22

4.7 “Sociaman Vs. Capital América”

Para el tema de La Guerra fría inventé dos personajes: “Sociaman” y “Capital América” [Fig. 4]. Estos dos superhéroes ficticios me permitieron conservar la atención de los alumnos y que identificaran las diferencias entre los dos sistemas económicos que se enfrentaron durante la Guerra Fría, así como las causas de su conflicto de forma lúdica. Sociaman y Capital América nos acompañaron a lo largo del tercer trimestre y fueron finalmente plasmados en los cómics que los alumnos elaboraron hacia el final del ciclo escolar. Con estas actividades se afianzaron los siguientes aprendizajes esperados:

- Analiza el concepto de guerra fría y reconoce la presencia de conflictos regionales como parte de ella.
- Reconoce los principales procesos y acontecimientos mundiales de mediados del siglo XX a nuestros días.

- Identifica los conceptos de hegemonía, guerra fría, distensión, globalización y apertura económica.
- Reflexiona sobre la construcción del Muro de Berlín
- Identifica el proceso de reforma en la URSS conocido como la “perestroika”.
- Identifica la importancia de los movimientos democratizadores en los países del Este para la disolución del bloque soviético.
- Reconoce los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría.

Las estrategias y recursos didácticos aquí referidos fueron resultado de las necesidades y posibilidades implicadas en el contexto educativo en cuestión. Considero que los resultados fueron favorables, ya que los aprendizajes esperados fueron adquiridos por los alumnos de forma satisfactoria. A continuación, se encuentran algunas estrategias empleadas para evaluar dicha adquisición de aprendizajes.



Fig. 4 A la izquierda Capital América, a la derecha Sociaman. Imagen Zuleima Miranda. Archivo personal. Fecha: 03/06/22

4.8 La evaluación

Al inicio del ciclo escolar se realizó una evaluación cualitativa de las habilidades y conocimientos históricos de los alumnos, dicha evaluación diagnóstica permitió planear actividades para fortalecer las áreas de oportunidad de los estudiantes. Al final de cada trimestre se entregó a las autoridades escolares un reporte de calificaciones que concentraba la lista de actividades y tareas realizadas en el periodo (20%), la calificación de examen (50%), la evaluación de cuaderno (10%) y las participaciones exitosas (20%). Para todos los aspectos a evaluar tomo en consideración las habilidades y características de cada alumno. Es importante aclarar que la calificación de examen de cada trimestre se obtuvo del promedio entre examen escrito o examen-ensayo y el proyecto correspondiente. A continuación, se describen algunas estrategias de evaluación puestas en práctica durante el ciclo escolar 2018-2019.

4.8.1 Heteroevaluación

1. Evaluación mediante examen-ensayo

Para obtener la evaluación del primer trimestre se solicitó a los alumnos que redactaran su propio texto histórico en el salón de clases sobre la Independencia de las Trece Colonias [Fig. 6]. El día del examen se presentaron con las fichas de trabajo que utilizaron para la realización del proyecto audiovisual “Independencia de las Trece Colonias”, ya referido en este informe, y dispusieron de 60 minutos para la realización del escrito. El texto tenía que contener los siguientes elementos:

1. Antecedentes de la Independencia de las Trece Colonias.

2. Principales acontecimientos de la lucha por la Independencia de las Trece Colonias.
3. Consecuencias de la Independencia de las Trece Colonias.
4. Bibliografía

Para la elaboración del texto se plantearon las siguientes preguntas guía: ¿Qué eran las Trece colonias?, ¿Cuáles eran las Trece Colonias?, ¿A qué potencia pertenecían las Trece Colonias?, ¿Cuáles fueron las causas de la Independencia de las Trece Colonias?, ¿Qué acontecimientos integran la Independencia de las Trece Colonias?, ¿En qué orden cronológico se dieron los hechos?, ¿Qué consecuencias tuvo la independencia de las Trece Colonias?

Se evaluaron los aprendizajes esperados que establece el plan 2016:

- Identifica cuáles fueron los motivos principales del descontento de los colonos con la metrópoli. Se tomó en consideración la habilidad del alumno para establecer relaciones causales entre los acontecimientos.
- Reflexiona sobre las condiciones económicas, sociales y culturales que hicieron posible la independencia de los territorios ingleses de Norteamérica. Se evaluó la reflexión de los alumnos mediante la explicación escrita de los acontecimientos y la habilidad para organizar la información dentro del texto.
- Examina imágenes, cartas, diarios, documentos oficiales y prensa del siglo XVIII en las Trece Colonias. Para que el alumno pudiera elaborar el texto de manera correcta resultó indispensable el trabajo de investigación previo registrado en las fichas de trabajo; en la parte final del texto el alumno debía registrar las fuentes de consulta en

un formato sencillo que incluyera, al menos, nombre del autor, título del libro o artículo, y, según el caso, enlace de la página web. Se evaluó la pertinencia de las fuentes consultadas y la interpretación de estas.

Valentina Herrera Martínez.

Título: Independencia de las trece colonias

10

Introducción:

A mediados del siglo XVIII, Inglaterra contaba con 13 colonias en Norteamérica. Pero en 1764, empezó a presionarlas con mayores impuestos, lo que causó la Guerra de Independencia de los Estados Unidos, que tuvieron como su máximo líder a George Washington. Inglaterra quedó debilitada por la Guerra de los Siete años, que la enfrentó contra Francia y España. Para recibir ayuda el rey Jorge III implantó impuestos para el azúcar y para estampillas postales. En 1773 pasa el "Motín del té".

Causas:

Las trece colonias estaban fuertemente influenciadas por el pensamiento liberal y la ilustración.

Jorge III aumentó impuestos para el azúcar, vino, la seda y estampillas postales, causando descontento en las colonias.

Thomas Paine, presentó un proyecto declarando que el origen de los males de Norteamérica era su dependencia de la Corona Inglesa.

Desarrollo:

En 1773 sucedió lo del "Motín de té". Poco después sucedió el Primer Congreso de Filadelfia en 1774. Por consiguiente, en 1775 es el Segundo Congreso de Filadelfia. Después viene la declaración de Independencia y se promulga el documento unificando a las 13 colonias. Firmado por John Adams, Benjamin Franklin, Alexander Hamilton, Thomas Jefferson, John Jay, James Madison y George Washington en 1776. En el mismo año es la Batalla de Saratoga, donde los Británicos son derrotados por los patriotas en Nueva York.

En 1780 Inglaterra se queda sin aliados. Finalmente, en 1783 es el tratado

de París, donde Inglaterra reconoce la Independencia de las 13 colonias.

Consecuencias:

Fin del imperio Británico en América del Norte.

Inicio del comercio Neutral entre Europa y Estados Unidos.

Instauración en el continente americano el primer gobierno democrático, inspirado en los ideales de la ilustración.

Influencia en las revoluciones burguesas, incluyendo la Revolución Francesa.

Propagación de las guerras de Independencia en América latina.

Bibliografía:

Daniela García Díaz, Aprende todo sobre historia 1, Serie Aprende todo, pags. 57, 58.

"Causas, desarrollo y efectos de la Independencia de las trece colonias inglesas de Norte América", BUNAM, <https://www.bunam.unam.mx/mat-apoyo/MaestrosAlumnos/mApoyo/04/Unidad3/a09u3t04p02.html>.

"La Independencia de las 13 colonias: causas y consecuencias", unitips, disponible en: <https://blog.unitips.mx/historia-la-independencia-de-las-13-colonias-guia-de-temas-para-el-examen-unam>.

Fig. 6. Texto escrito por la alumna Valentina Herrera Martínez de 1º "A" durante el ciclo escolar 2021-2022. Imagen Zuleima Miranda Jiménez. Archivo personal. Fecha: 05/04/22

2. Evaluación mediante examen escrito

Antes de la aplicación de exámenes escritos se destinan dos sesiones para repaso en las que los alumnos exploran sus conocimientos y habilidades mediante juegos y concursos a cuaderno abierto.

El examen que se muestra a continuación [Fig. 7] corresponde al tercer trimestre del ciclo escolar. Como podrá verse, se encuentra dividido en tres secciones, la primera de las cuales está integrada por preguntas de opción múltiple; en segundo lugar, se presenta un ejercicio de relación de columnas y, en la última sección, podemos observar una columna con fechas y, enfrente, una columna con algunos espacios en blanco que el alumno debe completar con el acontecimiento o proceso que corresponde a cada fecha.

La primera sección del examen tiene como objetivo explorar los conocimientos que, en general, el alumno ha alcanzado sobre los temas trabajados en clase. La segunda sección pretende que el alumno demuestre su capacidad de relacionar los fascismos con el espacio (país) y con los personajes históricos, lo que le permitirá tener una mejor comprensión del proceso histórico que denominamos Segunda Guerra Mundial. Como se podrá notar, al final de la tercera sección se enlistan los procesos y hechos históricos que los alumnos tienen que colocar en la fecha que les corresponde, además, se podrá notar que frente a algunas fechas están escritos los acontecimientos que corresponden, esto se debe a que el objetivo del ejercicio es evaluar la habilidad del alumno para identificar la sucesión de los acontecimientos, y no la memorización de las fechas.

Si bien el diseño de cada examen escrito está en función del contenido y los aprendizajes esperados que pretende evaluar, se procura que todos conserven una estructura similar, particularmente en lo que respecta a la tercera sección. En el caso que se presenta a

continuación, los aprendizajes a evaluar, según la propuesta del plan 2016 fueron los siguientes:

- Identifica las circunstancias que desencadenaron la Primera Guerra Mundial.
- Reconoce la guerra de trincheras y el uso de armas químicas como características de la Primera Guerra Mundial.
- Reconoce el tratado de Versalles como consecuencia del triunfo Aliado y como factor de la Segunda Guerra Mundial.
- Analiza el fascismo y su papel de impulsor de la Segunda Guerra Mundial.



Colegio Anglo Francés INPO A. C.

Calle Acanto #7 Col. Ampliación Miguel Hidalgo, Tlalpan CDMX

Tel. 5644•5166 5631•1557

09PJN5897E, 09PPR1497Y, 09PES08240

EXAMEN DE HISTORIA

3er TRIMESTRE 2018-2019

1er GRADO DE SECUNDARIA

NOMBRE: _____

INSTRUCCIONES: LEE CON ATENCIÓN Y RESPONDE LO QUE SE TE PIDE (Total: 10 puntos)

- I. SELECCIONA LA OPCIÓN QUE RESPONDE CORRECTAMENTE A CADA PREGUNTA. (5 PUNTOS)**
1. **Selecciona la opción en la que TODAS son causas de la PRIMERA GUERRA MUNDIAL.**
 - a) Asesinato del heredero al trono del imperio Austrohúngaro, el ascenso de los fascismos, la formación del Eje Berlín-Roma-Tokio.
 - b) El imperialismo, el asesinato del heredero al trono del imperio Austrohúngaro, la pérdida de influencia del imperio Otomano sobre la región de los Balcanes.
 - c) La crisis de 1929, el hundimiento del Lusitania, el reparto de África.
 2. **Zanjas desde las cuales se emprendían los ataques durante la Primera Guerra Mundial, en ellas los soldados comían, dormían, combatían y morían.**
 - a) Trincheras
 - b) Túneles
 - c) Cavernas
 3. **En 1917 Rusia salió de la Guerra Mundial, esto fue debido a:**
 - a) La independencia de sus colonias
 - b) Presiones internas debidas al imperialismo francés
 - c) El estallido de la Revolución Rusa
 4. **Los Catorce Puntos del presidente Wilson se reflejaron en un tratado que imponía sanciones a Alemania en 1919, dicho tratado recibió el nombre de:**
 - a) Tratado Woodrow Wilson
 - b) Tratado de Versalles
 - c) Tratado de Berdún
 5. **El "jueves negro" marcó el inicio de:**
 - a) La Crisis de 1929
 - b) La Segunda Guerra Mundial
 - c) Las sanciones impuestas a Alemania
 6. **Selecciona la opción en la que TODAS son causas de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.**
 - a) La toma de la Bastilla, el jueves negro y el asesinato de Sarajevo.
 - b) El asesinato del heredero al trono del imperio Austrohúngaro y la crisis de 1929.
 - c) El ascenso de los fascismos, el incumplimiento del Tratado de Versalles y la formación de alianzas.
 7. **Selecciona la opción que contiene los tres principales frentes de la Segunda Guerra Mundial**
 - a) Norte de África, Frente Oriental y Frente del Pacífico.
 - b) Pearl Harbor, Hiroshima y Nagasaki.
 - c) Frente Occidental, Frente Oriental y Frente del Sur de África.
 8. **Selecciona a la Nación que tuvo un régimen Colaboracionista Nazi y cuya liberación comenzó con el "Día D"**
 - a) Austria
 - b) Rusia
 - c) Francia

9. Durante la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos de América, Reino Unido y Francia integraron:

- a) Las potencias del Eje
- b) Las potencias Aliadas
- c) La Triple Entente

10. Selecciona la opción que define mejor a los fascismos:

- d) Nacionalismos radicales que se basan en la idea de superioridad de la raza.
- e) Totalitarismos que se basan en la idea de la expansión militar y la democracia.
- f) Militarismos que pretenden extender sus fronteras para imponer un imperio soviético.

II. UNE LAS TRES COLUMNAS COMO CORRESPONDE. (2.5 PUNTOS)

Fascismo	Alemania	Francisco Frai
Franquismo	Italia	Hiroito
Estalinismo	España	Iósif Stalin
Militarismo	Japón	Adolfo Hitler
Nazismo	Unión Soviética	Benito Mussol

III. COMPLETA LA CRONOLOGÍA CON LOS ACONTECIMIENTOS DE LA TABLA DE ABAJO. (2.5 PUNTOS)

1914 Asesinato del heredero al trono del Imperio Austrohúngaro.

1917

1919

1929

7/07/1937 Japón invade China.

1/09/1939

Fig. 7 Examen correspondiente al primer parcial del tercer trimestre del ciclo escolar 2018-2019.

4.8.2 Coevaluación

1. Revisión de cuaderno en parejas.

Hacia el final de cada trimestre, se solicitó a los alumnos que intercambiara sus cuadernos con alguno de sus compañeros; mientras el docente enlistaba las actividades realizadas a lo largo del trimestre, los estudiantes revisaron que el cuaderno de su compañero tuviera las actividades completas y en el orden correspondiente. Es importante señalar que el alumno evaluador no tuvo en ningún momento la responsabilidad de asignar calificación a su compañero, únicamente debía hacerle notar las actividades incompletas e intercambiar con él una respetuosa retroalimentación.

4.8.3 Autoevaluación

1. Cuestionarios

Al finalizar los temas se emplearon breves cuestionarios para responderse de manera individual con apoyo del cuaderno, posteriormente se realizó una retroalimentación general y cada alumno se asignó una calificación según sus respuestas. Con esta dinámica, los alumnos pudieron identificar áreas de oportunidad respecto de la adquisición de los aprendizajes y su desempeño en el trabajo

Conclusiones

A lo largo de la práctica docente identifiqué pequeños destellos del “espíritu latinoamericanista” en mis alumnos, particularmente al exponer sus opiniones respecto del capitalismo y el colonialismo. Un espíritu anhelante, inconforme y beligerante pero también amante de sus raíces y deseoso de conocer “la otra historia”, aquella de la que somos críticos y creadores, aquella que se cuenta desde aquí, desde Nuestra América, y que, sin embargo, es también la Historia Universal.

Los nuevos retos que plantea el siglo XXI, aunados a los viejos problemas, han hecho evidente la insuficiencia del nivel educativo en América Latina y particularmente en México, planteado la necesidad de una profunda transformación de los contenidos, así como de las estrategias de enseñanza y de las políticas educativas. Ante la generalización de las nuevas tecnologías, la diversificación de las fuentes de información, los elevados índices de violencia y las transiciones en la ostentación del poder político cada nuevo proyecto político se ha traducido en un proyecto educativo “novedoso”; sin embargo, estos proyectos se siguen trazando con vistas a Occidente, de manera que permanecen en función de otras realidades. Es necesario comenzar a pensar en proyectos que valoren y promuevan la generación de conocimientos desde y para la Región.

Es urgente incorporar, desde la educación básica, habilidades y conocimientos que permitan a los estudiantes aproximarse a la Historia Universal con un enfoque incluyente, menos eurocentrista, para que sean capaces de establecer vínculos entre acontecimientos de ambos hemisferios, así como de generar conciencia de las relaciones desiguales entre naciones y regiones y su impacto en el acontecer histórico. Enseñar Historia desde los Estudios Latinoamericanos no sólo facilita la incorporación de contenidos sobre la región,

sino también sobre otras regiones que históricamente han estado sujetas a relaciones de dependencia y subordinación. En este sentido, el ejercicio de la docencia desde los Estudios Latinoamericanos no sólo es posible sino deseable.

Cambiar del aula universitaria a los salones de secundaria me ha impulsado a seguir aprendiendo para dar lo mejor de mí a mis alumnos. La docencia en nivel secundaria requiere una preparación constante, tanto en el ámbito de la didáctica como de la historia, pero también implica intervenir en la formación de los adolescentes como individuos, una responsabilidad que en ningún momento puede tomarse a la ligera. La licenciatura en Estudios Latinoamericanos proporciona, en efecto, los conocimientos elementales de Historia para transmitirlos a estudiantes de secundaria; sin embargo, la educación básica tiene carácter eminentemente formativo, de tal manera que el egresado de la licenciatura interesado en la docencia deberá investigar y explorar por su parte estrategias didácticas que le permitan mejorar su desempeño. Mi objetivo como docente es que los alumnos desarrollen un sincero interés por la Historia y las ciencias sociales en general. A pesar de los retos que implica el trabajo con adolescentes, ha sido una práctica gratificante.

La enseñanza de la Historia desde los Estudios Latinoamericanos representa retos para los egresados y áreas de oportunidad para los planes y programas de la licenciatura, pero también plantea la posibilidad de enseñar la disciplina desde una perspectiva regional y multicausal que favorezca, además, la identidad latinoamericana y con ello la urgente integración de la región; además, permite desarrollar en los alumnos habilidades para áreas muy diversas del conocimiento. Algunas asignaturas de la licenciatura –como Teoría de la Historia, Teoría social y Geografía– me proporcionaron amplias posibilidades para la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, mis carencias didácticas representaron un

fuerte reto que sólo la experiencia ha podido aminorar. Es innegable que la docencia es una de las salidas laborales más relevantes para los latinoamericanistas y, por ello, considero indispensable que se incorporen al programa de licenciatura en Estudios Latinoamericanos asignaturas enfocadas a la enseñanza de las ciencias sociales.

América Latina requiere plantear políticas educativas desde su propio estadio, que se ajusten a sus presupuestos y necesidades de gobernanza en miras de la integración, el fortalecimiento y la autonomía de la región. La educación en México ha pasado por cuantiosas modificaciones que responden a las cambiantes circunstancias e ideologías políticas. Es urgente bosquejar programas educativos que se proyecten a largo plazo y trasciendan los intereses políticos dominantes. Como latinoamericanistas, profesores de Historia y miembros fundamentales del sistema educativo, tenemos la enorme responsabilidad de promover el pensamiento crítico en los alumnos.

Queda decir que el éxito de la práctica docente, independientemente de la procedencia del profesor, depende en gran medida del contexto educativo y de la capacidad para responder de forma creativa a situaciones inesperadas. Enseñar Historia es experimentar en carne propia el cambio, la permanencia y el acontecimiento; aprender a percibir el tiempo de formas diversas, abrirse a nuevas interpretaciones y explicaciones de los hechos; es ser sujeto, fuente, intérprete, maestro y discípulo a la vez.

Ser docente de Historia Universal en el contexto actual y desde México, es ejercer como latinoamericanista porque permite cumplir con el compromiso de la licenciatura: forjar un mejor futuro para América Latina.

Anexos

Anexo 1 Cronograma de trabajo, acorde con el plan de estudios vigente.

HISTORIA 1		
SEPTIEMBRE		
TEMA	APRENDIZAJE ESPERADO	PÁGINAS
PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.		
REPASO	El alumno REACTIVA conocimientos previamente adquiridos y sus áreas de oportunidad	
REVOLUCIONES, BURGUESÍA, LIBERALISMO Y CAPITALISMO.	Identifica los conceptos de burguesía, liberalismo, revolución, industrialización e imperialismo.	
LA GUERRA EN EL CONTEXTO ACTUAL	Reflexiona sobre la presencia de la guerra en el mundo actual. Distingue entre los conflictos violentos que tienen lugar dentro de algunos países y las guerras entre estados	14-19
PANORAMA DEL PERIODO	Reconoce los principales procesos y acontecimientos mundiales de mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XX.	22-29
OCTUBRE		
LA ILUSTRACIÓN	Reconoce el pensamiento de la Ilustración y su efecto transformador. Comprende la relación entre el liberalismo y la economía capitalista	47-50
REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	Identifica el efecto transformador de la industrialización.	58-62
LA GUERRA DE LOS SIETE AÑOS	Analiza la relación entre la historia de Europa y la independencia de las colonias.	
INDEPENDENCIA DE LAS TRECE COLONIAS	Identifica cuáles fueron los motivos principales del descontento de los colonos con la metrópoli.	32-41

	<p>Reflexiona sobre las condiciones económicas, sociales y culturales que hicieron posible la independencia de los territorios ingleses de Norteamérica.</p> <p>Examina imágenes, cartas, diarios, documentos oficiales y prensa del siglo XVIII en las Trece Colonias.</p>	
NOVIEMBRE		
REVOLUCIÓN FRANCESA	Identifica el modelo de la Revolución francesa.	53-55
LA ERA NAPOLEÓNICA	Reflexiona sobre la proliferación de las revoluciones liberales y las fuerzas que se oponían a dichas revoluciones.	63-64
LAS REVOLUCIONES LIBERALES	<p>Identifica el papel de la burguesía en las revoluciones liberales.</p> <p>Reflexiona sobre la proliferación de las revoluciones liberales y las fuerzas que se oponían a dichas revoluciones.</p>	51-52
DICIEMBRE		
IMPERIALISMO	Reconoce las condiciones que motivaron el desarrollo del imperialismo.	61-62
CONSOLIDACIÓN DE ESTADOS NACIONALES	Comprende el proceso de consolidación de los estados nacionales en Europa y su relación con los procesos de unificación (Italia, Alemania) y de disolución (imperios austrohúngaro y otomano).	63-64
ENERO		
UNIFICACIÓN DE ITALIA Y ALEMANIA	Comprende el proceso de consolidación de los estados nacionales en Europa y su relación con los procesos de unificación (Italia, Alemania) y de disolución (imperios austrohúngaro y otomano).	63-64
DISOLUCIÓN DE LOS IMPERIOS	Comprende el proceso de consolidación de los estados nacionales en Europa y su relación con los procesos de unificación (Italia, Alemania) y de disolución (imperios austrohúngaro y otomano).	64-67
COLONIALISMO EN ASIA Y ÁFRICA	Identifica el impacto del colonialismo en Asia y África.	67-68
EXPANSIONISMO NORTEAMERICANO	Identifica el impacto del colonialismo en América.	
COMPETENCIA EUROPEA	Analiza la competencia existente entre los estados europeos antes de 1914.	69-70
FEBRERO		

LOS ESTADOS MULTINACIONALES Y LA PAZ ARMADA	Identifica las circunstancias que desencadenaron la Primera Guerra Mundial.	74-76
PRIMERA GUERRA MUNDIAL	Reconoce la guerra de trincheras y el uso de armas químicas como características de la Primera Guerra Mundial.	76-79
EL TRATADO DE VERSALLES	Reconoce el tratado de Versalles como consecuencia del triunfo Aliado y como factor de la Segunda Guerra Mundial.	80-81
EL ASCENSO DE LOS FASCISMOS	Analiza el fascismo y su papel de impulsor de la Segunda Guerra Mundial.	82
MARZO		
SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	Investiga las características de la persecución nazi de judíos y otros grupos.	83-85
PLAN MARSHALL	Reconoce la formación de grandes bloques hegemónicos en el mundo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial. Identifica el armamentismo como parte de la confrontación de los bloques y reflexiona sobre el peligro nuclear.	138B
GUETOS Y CAMPOS DE CONCENTRACIÓN	Examina testimonios de la vida en un gueto. Analiza las condiciones de vida en los campos de concentración. Reflexiona sobre el proceso de exterminio de millones de seres humanos bajo el nazismo y comprende el significado del término holocausto.	88-97
ORGANISMOS E INSTITUCIONES PARA GARANTIZAR LA PAZ	Identifica los antecedentes y funciones de la Corte Penal Internacional. Analiza las características de la Organización de las Naciones Unidas y su relación con la búsqueda de la paz en el mundo. Identifica las funciones de la UNICEF, la FAO y la ACNUR y reflexiona sobre sus posibilidades para mejorar las condiciones de vida en el mundo.	126-135
ABRIL		
LUCHA POR LOS DERECHOS EN EL SIGLO XX	Reconoce los movimientos a favor de los derechos de la mujer, la protección de la infancia, el respeto a la diversidad y otras causas que buscan hacer más justo el siglo XXI.	108-113
PANORAMA DEL PERIODO	Reconoce los principales procesos y acontecimientos mundiales de mediados del siglo XX a nuestros días. Identifica los conceptos de hegemonía, guerra fría, distensión, globalización y apertura económica.	116-123

MAYO		
LA GUERRA FRÍA	<p>Analiza el concepto de guerra fría y reconoce la presencia de conflictos regionales como parte de ella.</p> <p>Reflexiona sobre la construcción del Muro de Berlín</p>	138-142
LOS CONFLICTOS EN ORIENTE Y AMÉRICA LATINA	<p>Identifica el origen del conflicto árabe-israelí y las tensiones en el Medio Oriente.</p>	143-145, 149-150
LA CRISIS Y LAS REFORMAS DEL BLOQUE SOVIÉTICO	<p>Identifica el proceso de reforma en la URSS conocido como la “perestroika”.</p> <p>Identifica la importancia de los movimientos democratizadores en los países del Este para la disolución del bloque soviético.</p> <p>Reconoce los principales procesos que marcaron el fin de la Guerra Fría.</p>	154-163
JUNIO		
LA GLOBALIZACIÓN	<p>Reconoce la importancia de los tratados económicos y las áreas de libre comercio en la globalización.</p> <p>Valora la importancia de internet y los medios electrónicos en la integración mundial.</p> <p>Reconoce la coexistencia de diferencias nacionales y expresiones culturales diversas dentro del orden global.</p> <p>Reflexiona sobre el destino del proceso de globalización.</p>	166-175
FRONTERA Y NACIÓN	<p>Reflexiona sobre la actualidad de los conceptos de frontera e identidad nacional.</p> <p>Reflexiona sobre el sentido y utilidad de las fronteras en un mundo global.</p> <p>Debate sobre el futuro de las fronteras y los procesos de integración regional.</p>	186-193
LA UNIÓN EUROPEA	<p>Identifica los principales puntos del tratado de Maastricht.</p> <p>Analiza el proyecto de la Unión Europea como una forma de actuación política para proyectar una nueva sociedad y dar un nuevo rumbo a la historia.</p>	196-201

Anexo 2 Descripción personalizada de los alumnos de 1° “A” de secundaria del ciclo escolar 2018-2019.

Este anexo se elaboró con el fin de mostrar la composición del grupo y la complejidad de la enseñanza de la historia dadas las diferencias socioeconómicas, cognitivas y psicoafectivas de los alumnos.

1. Carlos Gustavo Benítez Córdoba

Es un infante con gran sentido de la responsabilidad, sin embargo, presenta dificultades de aprendizaje asociadas a un problema de audición. Cuenta con el apoyo y disposición de la madre.

2. Ximena Castillo López

Ximena es responsable y persistente, sin embargo, se caracteriza por un temperamento melancólico flemático y baja autoestima, por lo que tiende a participar sólo cuando se le solicita.

3. Matías Castorena Arredondo

Es un alumno de aprendizaje eficiente que tiende a ausentarse, sus participaciones son escasas.

4. Hazael Ceballos Barragán

Manifiesta habilidades para el aprendizaje efectivo, no obstante, tiende a distraerse fácilmente y a ausentarse.

5. Diego Cervantes Bernal

Diego cuenta con potencial elevado y notables habilidades para el liderazgo. Tiende a llamar la atención de sus compañeros una vez que él adquirió los aprendizajes esperados.

6. Diego Contreras Alcántara

Cuenta con un apoyo considerable de la madre, no obstante, durante las clases requiere explicaciones personalizadas y revisiones constantes para garantizar la adquisición de los aprendizajes esperados.

7. Regina Cruz Hernández

Es introvertida, sus participaciones son escasas. Cumple con tareas y actividades de clase, sin embargo, requiere vigilancia e intervenciones durante la clase, ya que su introversión no le permite exponer sus dudas e inquietudes.

8. Diego de la Rosa Rodríguez

Es un alumno responsable, participativo y persistente. Tiene dificultades para leer en voz alta y expresarse de forma oral derivadas de un problema respiratorio, a pesar de ello, constantemente solicita que se le tome en cuenta para dichas actividades.

9. Zuri Isabela del Pozo Ginés

Es una alumna de rápido aprendizaje y gran capacidad de síntesis, por lo que suele terminar las actividades en menor tiempo que el resto de sus compañeros. Solicita participar constantemente y sus participaciones generalmente son acertadas.

10. Liliana Montserrat Ferreira Álvarez

Es una alumna responsable, con habilidades considerables para el aprendizaje eficiente, sin embargo, se ausenta constantemente y es muy introvertida, por lo que sus participaciones son escasas a pesar de su excelente desempeño en actividades escritas.

11. Sylvia Florián García

Es una alumna de aprendizaje auditivo y visual que tiene buena retención, sin embargo, presenta dificultades en el trabajo práctico, ya que tiende a distraerse con actividades manuales como dibujos.

12. Luis Gabriel Fuentes Pérez

Es un alumno de rápido aprendizaje, sin embargo, en la práctica suele mostrar un desempeño inferior al que sus habilidades le permiten. Requiere vigilancia y revisiones constantes para que alcance su máximo potencial.

13. Bruno García Cardoso

Es un alumno que muestra gran interés en el aprendizaje histórico; disfruta y aprovecha lecturas y materiales audiovisuales, sin embargo, las condiciones familiares influyen de forma desfavorable en el desempeño del alumno, generando ausentismo, distracción y bajo rendimiento. Adicionalmente, el alumno sufrió la pérdida de los dedos de la mano derecha, por lo que, siendo diestro, tiene dificultades para la toma de apuntes.

14. Regina Azul Gatica Saláis

Es una alumna que tiende a la distracción y a mostrar desinterés por la clase. Es necesario exhortarla a que lea en voz alta y participe en clase, así como vigilar que realice las actividades solicitadas en clase en tiempo y forma.

15. Adrián Jiménez Bernal

Es un alumno con alto potencial, muestra habilidades para el aprendizaje eficaz. Sintetiza, procesa y vincula los aprendizajes de forma satisfactoria. Requiere atención para asignarle actividades adicionales o pedirle que profundice en las actividades solicitadas para evitar que se desinterese o se aburra, ya que suele terminar las actividades antes que el resto de sus compañeros y alcanzar los objetivos planteados con mucha eficiencia.

16. Sebastián Leyva Carmona

Es un alumno con alto potencial que cuenta con el apoyo de la madre. Requiere atención porque tiende a mentir sobre las tareas y actividades de clase. Su temperamento sanguíneo lo lleva a tener conductas que llaman la atención de sus compañeros.

17. Leo Gabriel Mendoza de Jesús

Es un alumno con alto potencial que tiende a la competencia. Cumple con tareas y actividades de clase en tiempo y forma.

18. Guadalupe Montserrat Mendoza Díaz

Es una alumna disciplinada que cumple con lo que se solicita. Es introvertida y manifiesta inseguridad cuando se le solicitan participaciones. Tiene dificultades para comprender procesos complejos, así como con la escritura; sin embargo, una vez que se le explica de forma detallada puede realizar las actividades en tiempo y forma.

19. Carla Moreno Oviedo

Es una alumna de alto potencial. Generalmente cumple con lo que se le solicita en tiempo y forma, suele realizar borradores con lápiz de los apuntes e ilustraciones para luego pasarlos a pluma en casa y mejorar la calidad de estos. Es disciplinada y muestra inclinación y habilidad hacia las disciplinas artísticas.

20. Mariane Mosqueda Mendoza

Es una alumna introvertida que manifiesta inseguridad. Tiende a distraerse y ocasionalmente al ausentismo. Una vez que se dispone y que se le ha explicado la actividad a realizar no presenta problemas para llevarla a cabo. Requiere atención para evitar que pierda el interés y se distraiga.

21. David Narvárez Garduño.

Es un alumno sanguíneo flemático de rápido aprendizaje. Comprende los procesos de forma eficaz, sin embargo, tiende a distraer a sus compañeros una vez que él ha alcanzado los aprendizajes esperados. Presenta dificultades para el orden secuencial y la presentación de materiales de trabajo.

22. Luis Eduardo Navarrete Cabrera

Es un alumno de alto rendimiento con habilidades para el uso apropiado del lenguaje. Emplea y aprende conceptos adecuadamente, con lo que comprende y explica procesos complejos sin dificultad.

23. César Fernando Nieto Morales

Es un alumno responsable y disciplinado, con un gran sentido del respeto y la responsabilidad. Su temperamento es melancólico flemático, manifiesta inseguridad para expresarse y leer en público, pero en las actividades prácticas no presenta dificultades.

24. Sarah Ortiz Arrona

Es una alumna que generalmente cumple con lo que se le solicita, sin embargo, tiende a distraerse durante las clases. Requiere vigilancia y explicaciones particulares para alcanzar los aprendizajes esperados y garantizar su atención.

25. Alexander Ramírez Vázquez

Es un alumno introvertido que presenta dificultades para seguir el orden. Reflexiona los procesos de forma poco convencional, sin embargo, alcanza los aprendizajes esperados.

26. José Gael Reséndiz Luna

En un alumno persistente. Las condiciones familiares desfavorecen su desempeño académico y su desarrollo integral. El alumno presenta dificultades severas en el uso escrito del lenguaje, en la comprensión de procesos y el empleo de conceptos. Requiere apoyo para alcanzar los aprendizajes esperados.

27. Angelique Valeria Rosas Lorenzo

Es una alumna que se interesa por el aprendizaje, muestra entusiasmo ante la realización de actividades en clase. Pregunta siempre que tiene dudas y le interesa profundizar; no tiene dificultades para manifestar sus sentimientos e impresiones.

28. Máximo Verduzco Muñoz

Es un alumno de alto rendimiento que generalmente muestra desinterés en clase. Manifiesta un desempeño ligeramente inferior al que su potencial le permite. Requiere atención para evitar que el desinterés lo lleve a la distracción.

29. Alina Chávez

Es una alumna de ingreso tardío que ha mostrado gran interés y apertura ante el nuevo entorno al que se enfrenta. La alumna aprovecha en la medida de lo posible toda la información que se le proporciona. Cumple en tiempo y forma con actividades y tareas.

FUENTES

1. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [México], 5 Febrero 1917, <<https://www.refworld.org/es/docid/57f795a52b.html>> [Consulta: 29 junio, 2020.]
2. Congreso de la unión, *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 12 de noviembre de 2002. Estados Unidos Mexicanos. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002>
3. Congreso de la unión, *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 12 de noviembre de 2002. Estados Unidos Mexicanos. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002>
4. Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, Ciudad de México, 2021. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001>
5. Entrevista al Ing. Didier Cruz, Olgún, 14 de mayo de 2019, Ciudad de México.
6. Facultad de Filosofía y Letras, *Proyecto de modificación de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, UNAM, 7 de junio de 2002. <<http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/302/CELA;jsessionid=83558B93AE336FFCA077B75C99121FAC?sequence=1>>
7. Facultad de Filosofía y letras, *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos Sistema escolarizado*, Tomo I, UNAM, 2018. <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/plandeestudios/archivos/PLAN_DE_ESTUDIOS._TOMO_1.pdf>
8. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “Acerca del INEE”, <<https://www.inee.edu.mx/sobre-el-inee/historia-inee/>>
9. Organización de las Naciones Unidas, “Objetivos y metas de desarrollo sostenible”, <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>>
10. Secretaría de Educación Pública, *Alianza por la calidad de la educación*, Ciudad de México.

http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZA_PORLACALIDADDELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf

11. Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.*, Ciudad de México, 2017. https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
12. Secretaría de Educación Pública, *Nuevo Modelo Educativo*, Ciudad de México, 2012. https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo_1_.pdf
13. Secretaría de Educación Pública, *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, Ciudad de México, 2001. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

1. AGAZZI, EVANDRO, *La objetividad científica y sus contextos*, México, Fondo de Cultura Económica-Universidad Panamericana, 2019.
2. BLANCO REBOLLO, ÁNGEL, *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2007.
3. BLOCH, MARC, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, 2ª ed. revisada, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
4. BRAUDEL, FERNAND, *La historia y las ciencias sociales*, 2ª ed., Madrid, Alianza editorial, 1970.
5. CHEVALLARD, YVES, “¿Por qué la transposición didáctica?”, en *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué, 1991.
6. FEBVRE, LUCIEN, *Combates por la historia*, 5ª ed., Barcelona, Ariel, 1982.
7. GÓMEZ LÓPEZ, CARLOS GERMÁN, *Historia*, Serie ¡Actívate! Secundaria, Ek Editores S. A de C. V, Ciudad de México, 2018.
8. MIRANDA PACHECO, MARIO, *El oficio del latinoamericanista*, 2ª ed., México, Secretaría de Prensa y Propaganda del STUNAM, Cubo Ediciones y Proyectos Culturales Víctor Jara, 2010. (Cuadernos de Consideraciones)

9. PAGÉS, JOAN y ANTONIO SANTISTEBAN, “Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica” en Jara, M.A, *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*, Neuquén, EDUCO.
10. PIAGET, JEAN, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
11. SOSA ÁLVAREZ, IGNACIO, “De la Memoria a la Historia. Los Estudios Latinoamericanos como disciplina y como comunidad” en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVI (4), No. 144, octubre-diciembre de 2007.
12. SOSENSKI CORREA, SUSANA LUISA (*et.al*), *Historia 1*, México, Larousse, 2018.
13. TREPAT, CRISTÒFOL A. y PILAR COMES, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, 5ª ed., Barcelona, GRAÓ, 2006.
14. VERRET, MICHEL, *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.
15. WAISSBLUTH, MARIO, *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2018.
16. CARRETERO, MARIO y MANUEL MONTANERO, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales” en *Cultura y Educación* [en línea], 20 (2), 2008. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf [Consulta: 14 de mayo de 2021].
17. FAUSTINO ZACARÍAS, ÓSCAR HUGO, “La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir” en *Nexos* [en línea], secc. Educación. México, 26 de septiembre, 2018. <https://educacion.nexos.com.mx/la-reforma-educativa-de-2013-y-lo-que-esta-por-venir/> [Consulta: 9 de julio de 2021].
18. GÓMEZ MENDOZA, MIGUEL ÁNGEL, “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*, [en línea], pp. 83-115, ISSN: 1900-9895 1(1), Bogotá, 2005. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>
19. PAGÉS BLANCH, JOAN y ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309. <http://www.cedes.unicamp.br> [Consulta: 4 de noviembre de 2020].
20. PLÁ PÉREZ, SEBASTIÁN y MARGARITA PÉREZ CABALLERO, “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México” en *Memoria Académica*, Universidad Nacional del

- Litoral y Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Clío y Asociados, 2013 (17).
ISSN 2362-3063. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208/pr.6208.pdf> [Consulta: 6 de agosto de 2021].
21. PLÁ PÉREZ, SEBASTIÁN, “Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012”, *Revista Tempo e Argumento*, [En línea] *Florianópolis*, v. 6, No. 11, 2014, pp. 162-192. <<http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014162>> [Consulta: 4 de noviembre de 2020].
 22. PLÁ PÉREZ, SEBASTIÁN, “Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente”, en *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica* [en línea], N°20, ISSN: 2215-4728, 2020. <<http://www.revistas.una.ac.cr/perspectivas>> [Consulta: 18 de noviembre de 2020].
 23. PLÁ PÉREZ, SEBASTIÁN, “Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato” en CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* [en línea]. 2015, (20), pp. 25-44. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746002>> [Consulta: 29 junio, 2020.]
 24. PLÁ PÉREZ, SEBASTIÁN, “El presente como tiempo de la didáctica de la Historia” en Romualdo López Zárate, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Congreso llevado a cabo en Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf> [Consulta: 16 de febrero, 2021.]
 25. POLICARPO CHACÓN, ÁNGEL y NICOLAZA RODRÍGUEZ OLIVERO, “La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo” en *Educere* 13, no. 46, 2009. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218010>> [Consulta: 15 de abril, 2021.]
 26. COLL, CÉSAR y ELENA MARTIN, “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”, II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, 13 de mayo de 2006. <<http://www.ub.edu/grintie>> [Consulta: 22 de mayo, 2021.]
 27. PAGÉS BLANCH, JOAN y ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria” en *Cad. Cedes*, Campinas,

vol. 30, n. 82, pp. 295-196, 2010. <<http://www.cedes.unicamp.br>> [Consulta: 15 de abril, 2021.]

RECURSOS AUDIOVISUALES

1. Begnini, R. (Director). (1997). *La vida es bella* [Película]. Melampo Cinematografica; Cecchi Gori Group; Miramax, (116 min.).
2. Billi Brass Quintet. (2018, 9 abril). *Le Voyage dans la Lune (1902) - Georges Méliès - (HQ) - Music by David Short - Billi Brass Quintet* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZNAHcMMOHE8&t=797s>
3. Carlos J. García Romero. (2009, 14 septiembre). *1895: LA LLEGADA DEL TREN (HERMANOS LUMIÈRE)* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/qawVtd32DOQ>
4. José Enciso. (2015, 25 diciembre). *La Salida De Los Obreros De La Fábrica Lumière en Lyon (1895) - Hermanos Lumière* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qPC5Nx8y5Yk>
5. Leweegie1960. (2019, 2 septiembre). *Charlie Chaplin - The Kid (uncut-full length 1921)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0wg7QjQztlk>
6. oscar4ans. (2013, 22 diciembre). *GEORGES MÉLIÈS : L'Homme à la tête en caoutchouc (1901) LES CHEVALS & LAWRENCE LEHERISSEY (2013)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yK7XpRe9ZGE>
7. Películas antiguas en español. (2013, 12 agosto). *1925 ► La quimera del oro (sub esp+eng)* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HxYlXj_K61c
8. Takahata, I. (Director). (1988). *La tumba de las luciérnagas* [Película]. Studio Ghibli; Shinchōsha, (89 min.).
9. Time pass. (2018, 10 mayo). *Modern Times 1936 (Charlie Chaplin) Full Movie 1080p* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2gLa4wAia9g>