



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIDÁCTICA DE LA HISTORIOGRAFÍA, UNA PROPUESTA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, HISTORIA.

PRESENTA
LIC. EDUARDO MANUEL GÓMEZ MORALES
TUTORA: DRA. ADRIANA ÁLVAREZ SÁNCHEZ - FFyL

MÉXICO, D. F., AGOSTO 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos.

Quiero comenzar por agradecer al comité tutorial de la presente tesis. A la Dra. Martha Diana Bosco Hernández por haber realizado una revisión cuidadosa de mi texto. Sus comentarios fueron de gran ayuda para finalizar esta propuesta didáctica. A la Mtra. Teresita de Jesús Arvizu Velázquez por haberme señalado consideraciones pertinentes sobre la didáctica de la Historia, sus señalamientos han sido determinantes para culminar este texto. La elaboración de esta investigación no hubiera sido posible de no haber contado con la valiosa dirección de tesis por parte de la Dra. Adriana Álvarez Sánchez, quien me ha guiado durante mi investigación, cuidando todo detalle en el análisis de la enseñanza de la Historia y la elaboración de este producto académico, a quien con mucho respeto y cariño extiendo mis más profundos agradecimientos. Igualmente quiero agradecer a la Mtra. Laura Rebeca Favela Gavia por estar al pendiente de mi formación práctica docente, así como a la Mtra. Rosa Evelia Almanza Montañez por sus comentarios sobre el contenido de esta investigación.

Quedo inmensamente agradecido con la Dra. Elisa Silvana Palomares, maestra titular del grupo 166 de la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea del semestre 2015-1; lecciones edificantes aprendí de la maestra y sus estudiantes, los más jóvenes de la UNAM; todos ellos me enseñaron que la docencia en Historia es una obra hermosa de carácter social y humano. También agradezco al Mtro. Tomas Ríos Hernández, maestro titular del grupo 355 de la asignatura de Historia de México del semestre 2015-1 donde llevé a cabo otra práctica docente. Así como al Mtro. Raúl Arnoldo Romero, quien con paciencia y mucha disposición me permitió llevar a cabo mi práctica docente en el grupo 544 de Teoría de la Historia I en el semestre 2015-1, de la misma manera a cada uno de sus estudiantes, quienes forman parte de este trabajo, sin los cuales no sería una realidad mi propuesta didáctica de la historiografía. A todos ellos les pido que vean este producto académico como un homenaje: si el presente es de estudio, el futuro es nuestro. Agradezco a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, (ENCCH-S) —el Colegio que me vio crecer— el haberme permitido presentar mi práctica docente.

Agradezco la oportunidad de haberme permitido colaborar, desde los inicios de mis estudios de maestría, en el proyecto del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) *Historia cultural de la educación en la Nueva España*, a cargo de la Dra. Álvarez.

Agradezco a la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM por haberme otorgado una beca durante el periodo que va del 1° de febrero de 2014 al 30 de julio de 2015 para poder realizar mis

estudios de tiempo completo, esperando este producto académico muestre el alto desempeño que permite gozar de tal gracia por parte de nuestra Máxima Casa de Estudios.

Ofrezco un homenaje a mis maestras, quienes me han permitido aprender y descubrirme como un profesional de la investigación y la docencia. A mi entrañable maestra Lic. Teresita de Jesús Poncelis Gazca por haber formado a una generación de mujeres y hombres con fe en la educación. A la Dra. Mónica Morales y la Dra. Mercedes de Agüero de quienes aprendí las artes de la pedagogía y la psicología educativa, mismas que espero se vean reflejadas en este texto y en mi docencia.

Agradezco a mi amada familia, a mis padres María Teresa Morales P. y Raúl Gómez C., mis hermanos Raúl, Jessica y Ricardo, así como a Janette Bautista, Sofía y Sebastián Gómez B.

También agradezco a todos los estudiantes y maestros de MADEMS de la generación 2014 por habernos permitido compartir y crear conocimiento. En particular agradezco a mis compañeros Isabel, Alejandra, Joel, Omar, Lenin, Francisco, Blanca y Víctor por todas las gratas experiencias que me han dejado.

Finalmente, uno mi voz a la de millones de personas que se han movilizando denunciando la masacre perpetrada en Iguala, Guerrero, el 26 de septiembre de 2014, en la que fueron asesinados tres estudiantes y tres deportistas, así como la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero. Este evento ha sacudido conciencias por todo el mundo, mostrando el grado de violencia con el que se lleva a cabo la privatización de la educación pública en México. ¡Porque vivos se los llevaron, vivos los queremos!

Índice	5
Palabras clave, resumen y abstract.	7
Introducción	8

Capítulo 1. Didáctica de la historiografía para el aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior.	15
--	-----------

1.1. Consideraciones sobre la sociología de la educación.	17
1.1.1. La educación como obra social.	17
1.1.2. La “anomia” del bachillerato en México.	19
1.2. Consideraciones psicopedagógicas para el aprendizaje del conocimiento histórico.	21
1.2.1. Modelos educativos, modelo pedagógico y aprendizaje.	21
1.2.2. Modelo y enfoque pedagógico constructivista.	24
1.2.3. Estrategias y herramientas para el aprendizaje.	27
1.2.4. Evaluación.	33
1.3. Consideraciones historiográficas para el aprendizaje.	35
1.3.1. Investigación en enseñanza de la Historia.	35
1.3.2. Aprendizaje del conocimiento histórico.	44
1.3.3. Didáctica e historiografía.	53

Capítulo 2. Enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.	61
---	-----------

2.1. La investigación histórica sobre el Colegio.	62
2.1.1. Fuentes documentales para la historia del Colegio.	63
2.1.2. Fuentes hemerográficas sobre el Colegio.	64
2.1.3. Fuentes bibliográficas sobre el Colegio.	65
2.1.4. El origen y creación del Colegio como investigación de la enseñanza de la Historia.	67
2.1.5. Ejes temáticos de los estudios sobre el Colegio.	70
2.1.6. Didáctica de la Historia en el Colegio.	72
2.2. Modalidad y Plan de Estudios.	77
2.3. Área Histórico-Social y las asignaturas de Historia.	93

2.4. Análisis de los contenidos educativos de los Programas de Estudios de Historia.	96
2.4.1. Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Unidad I. Introducción al estudio de la Historia.	97
2.4.2. Historia de México I. Unidad I. Introducción metodológica.	100
2.4.3. Teoría de la Historia I.	103
2.4.3.1. Unidad I. ¿Qué es la Historia?	108
2.4.3.2. Unidad II. Introducción a los problemas teóricos de la Historia.	109
2.4.3.3. Unidad III. Las interpretaciones y los métodos de la Historia. De los griegos al idealismo alemán.	111
2.4.3.4. Bibliografía básica y pedagógica para el profesor.	113
<hr/>	
Capítulo 3. Modelo didáctico de la historiografía para el aprendizaje en el Colegio.	123
3.1. Justificación y consideraciones teóricas de la propuesta didáctica.	123
3.2. Selección de los contenidos educativos.	125
3.3. Diseño de plan de clases y secuencia didáctica.	127
3.4. Integración de propuesta didáctica y la práctica docente.	130
3.5. Propuesta didáctica de la historiografía y su práctica docente en la asignatura de Teoría de la Historia I.	132
3.6. Reflexión sobre la práctica docente.	166
<hr/>	
Conclusiones.	175
Fuentes documentales.	183
Siglas y acrónimos.	183
Archivos.	185
Documentos.	185
Hemerografía.	190
Tesis.	191
Bibliohemerografía.	197
Web.	211
Abreviaciones y locuciones.	212
Apéndices.	213

Palabras clave.

Aprendizaje de la Historia; Enfoque constructivista; Didáctica de la historiografía; Teoría de la Historia; Educación Media Superior.

Resumen.

El aprendizaje de la Historia del estudiante en la educación media superior es fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico y la formación en valores sociales, morales y en la creación de conocimientos. Entender la necesidad de construir una didáctica de la historiografía como una forma avanzada de fomentar el aprender significativo por parte del estudiante; tal situación debe ser comprendida plenamente por el profesional de la docencia.

Construir una didáctica que permite al estudiante comprender entre la Historia como el pasado de su mundo actual y como campo de investigación histórica de la humanidad es fundamental para lograr el aprendizaje de la Historia, es el objetivo de esta tesis. Los estudiantes del siglo XXI se encuentran en las mejores condiciones de toda la humanidad para poder florecer en las próximas generaciones una forma responsable y crítica del pensamiento histórico, aprender a pensar historiográficamente es una zona próxima en el desarrollo de la Historia como disciplina de investigación, difusión y docencia.

Abstract.

Learning the history of the student in upper secondary education is critical to the development of historical thinking and training in social, moral and knowledge creation values. Understanding the need to build a teaching of historiography as an advanced way to promote meaningful learning by the student; this situation must be fully understood by the teaching professional.

Build a teaching that allows students to understand from history as the last of his current world and a field of historical research of mankind is essential to achieve learning of history, is the objective of this thesis. Students of the XXI century are in the best condition of all mankind to flourish in the coming generations a responsible and critical historical thinking, learn to think historiographically is an upcoming area in the development of history as a discipline of research, dissemination and teaching.

Introducción.

El objetivo de esta investigación es presentar una propuesta didáctica de la historiografía en la enseñanza de la Historia en el modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)¹.

Al enseñarles a los estudiantes del nivel medio superior a aprender Historia como historiografía, no solamente están entendiendo el devenir de la construcción social de su identidad, se están acercando a la comprensión² de la investigación histórica como disciplina de producción de conocimiento que permite cultivar y fomentar un aprendizaje histórico escolar.

Construir una propuesta didáctica historiográfica desde un enfoque constructivista en el modelo educativo y pedagógico de la enseñanza de la Historia en el Colegio, resulta necesario reflexionar acerca del aprendizaje del conocimiento histórico en la educación media superior, estudiar el mapa curricular, el plan de estudios, áreas de conocimiento y programas de estudio de asignaturas. Tener claro en qué, dónde y cómo planear, diseñar, realizar y evaluar mi propuesta didáctica y su respectiva práctica docente.

La elaboración de una propuesta didáctica en el marco del Colegio cobra relevancia debido a que es parte de la UNAM y esta es una institución educativa referente a nivel nacional e internacional en términos de modelo educativo, currículo, planes y programas de estudio por otros modelos o instituciones educativas que imparten el nivel medio superior y superior ya sean de gestión

¹ Me parece importante señalar que de ahora en adelante, y a lo largo de todo el texto, me referiré a la ENCCH, otrora Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como su comunidad escolar e institucional lo denomina de manera corta: el *Colegio*.

² Los conceptos entender y comprender utilizados en este trabajo son definidos como “[...] entender en función de su relación con la construcción de conocimiento y la experiencia. La comprensión difiere de la construcción de conocimiento en que es más personal e inmediata. Mientras que la segunda [construcción de conocimiento] exige necesariamente que el significado de deba hacer explícito, la comprensión suele ser más holística e intuitiva y, mientras que la construcción de conocimiento suele estar temporalmente separada de la actividad primaria, la comprensión está profundamente implicada en la acción cuando se produce, puesto que decidimos cómo actuar en función de nuestra comprensión de las posibilidades y los límites para la acción en una situación” en Gordon Wells, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós, 2001, pp. 103-104. Especialistas en psicología y pedagogía educativa como Mario Carretero explican que: “Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo [...] implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo)”. La importancia de su estudio va más allá del simple acontecimiento, pues más bien da cuenta de la evolución del ser humano, es por tanto una “ciencia de los hombres a través del tiempo” en Mario Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996, p. 104. José Gaos nos explicaría lo siguiente al respecto de la comprensión historiográfica: “37. La comprensión del pasado por el presente y la de éste por aquél son de distinta índole y orden. La comprensión del presente por el pasado, la comprensión genética del presente; la comprensión del pasado por el presente es la comprensión del pasado en *lo que tenga de propio*. [...] 39. La comprensión historiográfica es, como la comprensión en general, una operación psicológica —aunque no exclusivamente tal, sino también sociológica, en la medida en que toda comprensión individual es también social: nada comprendemos por nosotros mismos absolutamente aislados, porque ninguno de nosotros es absolutamente aislado; como cada uno de nosotros con-vive con otros, así también sor-prende con ellos” en J. Gaos, “Notas sobre la historiografía” en Alvaro Matute (coord.) *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, México: Secretaría de Educación Pública, p. 69-70.

administrativa pública, privada, autónoma y estatal, todas estas observan y adoptan aspectos de esta perspectiva educativa.

Los contenidos educativos de los cuales se investigo y diseño la propuesta didáctica de la historiografía para el aprendizaje, y con los cuales se realizaron la práctica docente en el Colegio, se encuentran en el siguiente orden del Plan y Programas de Estudios:

Primer semestre: Historia Universal, Moderna y Contemporánea I, *Unidad I. Introducción al estudio de la Historia.*

Tercer semestre: Historia de México I. *Unidad I. Introducción metodológica.*

Sexto semestre: Teoría de la Historia I. *Unidad I. ¿Qué es la Historia?*³.

Cada una de estas unidades temáticas trata temas que forman en el estudiante una idea de la Historia, cada uno tiene un desarrollo distinto y desigual debido a la condición del aprendizaje y se pueden llegar a distintos grados de profundidad en el entendimiento y la comprensión de la disciplina. Estos estudios iniciales a la Historia deben permitir al estudiante comprender el devenir histórico social y los campos de estudio de la disciplina de la investigación histórica, la historiografía. Estas temáticas contenidas en los programas de estudio, a través de sus respectivas cartas descriptivas, sugieren al profesor guiar su curso sobre un eje conductor.

Tal planteamiento considera que el profesor es un profesional de la docencia y es capaz de adecuar contenido educativo a un plan general, según las condiciones del aprendizaje en la que se encuentren los estudiantes de su curso. De él dependerá, si imparte el curso entero sobre la base de un cuestionamiento constante del conocimiento histórico o de otras formas de pensamiento, siempre y cuando se logren los objetivos generales del programa.

³ En particular me interesa intervenir en la Unidad I. ¿Qué es la Historia? del curso I de Teoría de la Historia como se encuentra en el Programa de estudios de la asignatura. Más adelante me detendré en los aprendizajes, estrategias y temáticas propuestas. Desde mi punto de vista, en el Programa de estudios de la asignatura no se ofrecen herramientas didácticas o disciplinares acordes entre sí. Por una parte los objetivos de la enseñanza-aprendizaje del alumno y el profesor esbozados en el Programa no favorecen una comprensión clara de qué es la Historia y mucho menos la investigación histórica, esto no ayuda a construir herramientas y habilidades, propedéuticas para el ingreso en estudios superiores y en la formación del alumno. Desde mi punto de vista, en la asignatura de Teoría de la Historia se ofrecen temáticas que explica a los alumnos sobre qué es la investigación histórica, a la par que se recitan definiciones sobre temas relativos a la epistemología de la Historia como lo son convencionalidades temporales, procedimientos elementales de ubicación de procesos históricos antiguos y modernos, distinción sobre temas políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad de la que somos parte. Por una parte es correcto hacerlo y bien, lo que no se dice, y me parece importante para asegurarse la comprensión de lo que es la Historia, es señalar la existencia del concepto de historiografía, mismo que se utiliza para la investigación histórica y refiere a la existencia de múltiples definiciones de la Historia, su verdad y su método. Además, de que cada definición de historia e historiografía le corresponde una escuela o corriente de pensamiento histórico, una idea del mundo, del hombre y de la sociedad. Al introducir al alumno en el concepto de historiografía, desde el inicio del curso de Teoría de la Historia I y no como en el Programa de estudios se propone hasta la última Unidad del curso, nos permite desde el inicio, tema tras tema, acentuar herramientas y convenciones disciplinares de la Historia y fundamentales de la investigación histórica, delimitar problemáticas orgánicas disciplinares y con ello ejercitar habilidades cognitivas y epistemológicas en el alumno.

Los contenidos educativos que se trabajen deben lograr cubrir el propósito formativo en hábitos y habilidades. Es criterio del profesor considerar el discurso histórico escolar de la institución, entre repetir formas tradicionales o funcionales, aunque reiteró que el planteamiento considera al profesor como un profesional de la docencia que parte de un pensamiento crítico.

La riqueza de recuperar como hilo conductor el tema sobre ¿qué es la Historia?, como es el caso. Se ha considerado que los estudiantes son el sujeto del aprendizaje y que pueden comprender las diversas problemáticas históricas, historiográficas, políticas y sociales que implica responderse tal cuestionamiento.

Exponer a los estudiantes a una enseñanza de la Historia bajo el modelo pedagógico propuesto en los programas de las asignaturas de Historia del Plan de Estudios del Colegio, permite reproducir un tipo particular de idea de la Historia desposeída de una concepción historiográfica de la investigación histórica, y con ello darle paso a la enseñanza de una historia patria que ha reproducido una orientación imprecisa, y a la vez perniciosa, del conocimiento histórico y de formas de hacer significativo el aprendizaje de lo histórico.

En el campo profesional de la investigación histórica persiste una serie de debates sobre la vigencia axiológica y epistemológica de cada discurso histórico. El propósito de esta propuesta didáctica de la historiografía es hacer que el alumno conozca y entienda el origen y dirección del discurso histórico que preside el aprendizaje de la Historia.

El recorrido histórico de la antigüedad a la modernidad de los grandes pensadores de la Historia y las ideas de sus textos, sin ninguna notación relativa a su valor en la producción actual del conocimiento histórico, sin ninguna explicación de la vigencia del entendimiento de su obra en términos de conocimiento para la producción de más u otros conocimientos, no favorece el entendimiento de la Historia de manera significativa; es labor constante de la investigación histórica permitir comprender la riqueza y valor de pensar historiográficamente.

Como podrá imaginar el lector, la labor se concibe de inicio compleja y problemática, debido a que se busca hacer que el alumno aprenda a hacer uso de herramientas que le ayuden a comprender textos, imágenes y símbolos, así como a distinguir interpretaciones, a través de una mirada reflexiva y propia.

Desde un inicio esta propuesta didáctica de la historiografía se ha ajustado y adecuado al modelo de enseñanza de la Historia en el Colegio con el objetivo de darle forma a una tendencia educativa que

opte por un aprendizaje didáctico desde la perspectiva historiográfica, más allá de la narratividad cultural y la conceptualidad ideologizante, fomentar en el estudiante el dominio de hábitos y habilidades que le permitan construir pensamiento y crear estructuras, a través de una exposición constante a actividades y movimientos que le exijan enfrentar procedimientos (físicos y mentales) que se abordan en la investigación histórica, no sólo es una cuestión de exponer al estudiante a “los métodos de la Historia”, cómo si ello fuera el problema de raíz.

La problemática profunda no se encuentra ahí, ya se han experimentado con esas estrategias didácticas hiperactivas y con el modelo de metodología de las categorías y conceptualidades de las ciencias sociales reguladas por un común denominador de positivismo y enciclopedismo en términos de método, dieron resultados favorables en su época.

Ahora nos encontramos en otros tiempos, con mayor información y posibilidades de generar conocimiento de mayor entendimiento histórico y social (historiográfico), la juventud puede desarrollar procesos mentales en mejores condiciones que en cualquier otro momento o época histórica, tiene un arsenal de herramientas cognitivas y tecnológicas, pueden desarrollar sus propias fuerzas cognitivas, apreciar con una mejor claridad sociocultural la racionalidad práctica, más en un bachillerato propedéutico, por ello es crucial el dominio de procedimientos en dominio disciplinar de la investigación histórica, no porque se espere forjar historiadores de oficio o historiógrafos, sino para mostrar con claridad al estudiante el valor de pensar historiográficamente y de dominar hábitos y habilidades para entender información y transformarla en conocimiento.

Esa es la auténtica pedagogía de la autonomía, aun así faltarían las fuerzas materiales y objetivas para poder darles espacio social y educativo a tales planteamientos didácticos, no perdamos de vista en ningún momento la crítica política de la realidad social y educativa en la que la modernidad capitalista nos ha arrojado.

Hay que dar por contado que la educación ha sido usada como una forma de control y adiestramiento político para las fuerzas sociales a las que representa el Estado, aunque la educación como tal, hoy en día es una conquista histórica y social que representa una carga para los capitalistas, pero no pueden dejar de ofrecerla, y el Estado tampoco, porque aún les es de gran utilidad, en el margen de esa contradicción persiste el profesional de la docencia que opta por una racionalidad práctica, una praxis pedagógica, una didáctica dialógica.

La didáctica de la historiografía que presento, recoge ciertas consideraciones del pensamiento pedagógico. En este caso, recupero la Estrategia Basada en Problema (ABP), una forma de pensamiento pedagógico que parte de la problematización del aprendizaje para volverlo significativo; por otra parte, recoge consideraciones de la teoría del cambio conceptual que permiten abordar contenidos educativos en mi propuesta didáctica para el aprendizaje de la Historia.

Resulta necesario hacer hincapié, que no es un tema menor el reconocer si el estudiante realmente entiende que la Historia no sólo es una narración de una sola realidad, que el propio pensamiento genera procedimientos mentales que resultan ser equivalentes a los que realiza en los procedimientos escolares, dotar de significatividad el conocimiento es resultado de una comprensión clara que da validez a una propuesta didáctica para su práctica docente. También exige un rigor disciplinar en el profesor como alguien quien enfrenta esa doble tarea, entender la Historia y hacerla comprensible, hace posible su aprendizaje.

El diseño con el que se presenta esta propuesta didáctica, considera que no sólo el estudiante se enfrenta a la necesidad de aprender temas históricos, además necesita aprender procedimientos de reflexión y análisis históricos, mismos que son regularmente textuales.

Fomentar en los estudiantes el apetito por entender temas actuales y analizarlos desde la investigación histórica. Esta perspectiva permite llevar al estudiante a una comprensión de cómo se piensa históricamente y el valor de conocer procedimientos historiográficos adecuados a sus capacidades a través de actividades y ejercicios escolares que le permitirán ejercitar el pensamiento crítico en él y su entorno.

Lo que hace falta, y hacia allá apunta la tendencia en el campo de la investigación en la enseñanza de la Historia, es la profesionalización del pensamiento histórico escolar, optando por incluir estrategias que no se limiten a la racionalidad técnica en la docencia, en lo que quizá sí se logren los propósitos y objetivos definidos curricularmente, donde el estudiante no sólo haya logrado aprender información; la cuestión es más compleja y está definida por la necesidad de formar a plenitud un interés en el estudiante de su propio aprendizaje, en hacerlo significativo, creativo y de uso cotidiano, iniciarlo en el pensamiento crítico, invitarlo al mundo del conocimiento.

Esta investigación y propuesta didáctica para el aprendizaje de la historiografía en las asignaturas de Historia en el Colegio, se encuentra ordenada de la siguiente manera.

En el primer capítulo, Didáctica de la historiografía para el aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior (EMS), se exponen un conjunto de consideraciones para poder sostener una propuesta del aprendizaje de la Historia en el modelo educativo del Colegio. Las consideraciones que trata son de carácter social y sociológico, algunas otras desde la psicología y la pedagogía educativa que permiten guiar la acción docente, además de fundamentos disciplinares de la Historia que permiten sustentar por qué es imperante enseñar a aprender a pensar historiográficamente.

El segundo capítulo, Enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH), exponen consideraciones sobre el estado de la investigación en la enseñanza de la Historia. Se explican cuáles son las líneas de investigación y la orientación en el estudio de modelos educativos de la EMS en México. Se ofrece un esbozo sobre cómo se ha estudiado la enseñanza de la Historia en el Colegio.

Se presentan problemáticas que se han vuelto temas de investigación relativos al modelo educativo en cuestión. Se presentan las fuentes históricas de las que se ha conformado una historiografía sobre el estudio del Colegio, la mayoría tratan sobre la Historia del origen y creación del Colegio, debido a la resonancia historiográfica de la que ha sido objeto y los temas alternos que han cobrado interés por reflexionar y desde qué disciplinas de investigación se hace, se han desarrollado distintas propuestas de enseñar la Historia sobre las cuales esta tesis hará un breve comentario.

También se analiza cómo se ha construido la enseñanza de la Historia en el Colegio. Se hace una reflexión sobre el lugar que ocupa el aprendizaje de la Historia en el mapa curricular del modelo educativo del Colegio. Se explica por qué cobra relevancia entender el lugar que ocupa la Historia dentro del modelo educativo y en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos; ahora podemos estudiar y comprender este fenómeno con herramientas de análisis desde una perspectiva crítica de la racionalidad práctica.

En la segunda parte de este segundo capítulo se evalúa la enseñanza de la Historia a través de los programas de estudio de las asignaturas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea e Historia de México y Teoría de la Historia, particularmente en las primeras unidades de cada curso. La relevancia de este análisis permite mostrar que en las primeras unidades se tienen propósitos, objetivos, aprendizajes, estrategias y temáticas comunes que pudieran ser cruciales para el ordenamiento

estructural y procesal⁴ del conocimiento de los estudiantes. El grado de complejidad del nivel educativo básico al medio superior exige ir de un pensamiento abstracto a uno de tipo formal, además de que sea sustancial en valores sociales, morales y éticos, esto que se denomina axiología del estudiante.

En el tercer capítulo, Modelo didáctico de la historiografía para el aprendizaje de la Historia en el Colegio, se presenta cómo se llevo a cabo la planeación y diseño de la propuesta didáctica; sobre las partes en las que se compone la propuesta didáctica de la práctica docente; planeación y diseño que permiten entender las características generales de la asignatura, los contenidos educativos seleccionados para la práctica docente, para ordenar el plan de clases, la secuencia didáctica y la bitácora del profesor.

Finalmente se expone la propuesta didáctica de la historiografía y su practica docente en la asignatura de Teoría de la Historia I. Aquí se hace uso del modelo didáctico de la historiografía que he elaborado durante todo el proceso de investigación y práctica docente. Y se hace una reflexión final sobre si es posible estudiar el conocimiento histórico, a través de sus asignaturas de Historia, con beneficio para la entender su presente, su entorno cotidiano y profesional, de tal manera que pueda saber usar herramientas y habilidades de análisis histórico para comprender su realidad.

Después de la presentación de este capitulado se presenta una reflexión general sobre la didáctica de la historiografía y los resultados que se obtuvieron de la práctica docente.

Esta tesis esta ordenada bajo un aparato crítico razonado. Esta compuesto por un sistema de referencia a pie de página; al final de esta tesis se encuentra organizadas las referencias según el tipo de fuente, esto permite tener una idea sobre el proceso de investigación que le precede. Además, contiene material apéndice al que se remite al lector a su debido momento.

⁴ Estructura y proceso entendidas como ejes orgánicos de la cognición para poder entender y comprender conocimientos nuevos a partir de su propio lenguaje: "Las estructuras, en tanto que formas de organización de las nociones fundamentales, nos parece que garantizan en el seno del pensamiento una permanencia, una economía y una memoria. Esencialmente inconscientes, se traducen en la conciencia del sujeto mediante su carácter normativo. Sin embargo, la perspectiva funcional, en la medida en que se propone extraer los mecanismos de adaptación, debe también dar cuenta del modo en que el sujeto actúa y piensa cuando se enfrenta a situaciones particulares, a menudo mediante ensayos y errores, y debe describir la multiplicidad de los esquemas que se ponen en acción. Se trata por tanto de situarse más allá de los conocimientos generales aunque inconscientes y de poner de manifiesto conocimientos constituidos y utilizados por el Homo quotidianus. El problema es estudiar cómo, dentro del marco formado por sus conocimientos categoriales, el Homo quotidianus construye y utiliza conocimientos particulares y de <<saber-hacer>> acomodados a universos de problemas más prácticos y especializados, construcción que contribuye a su vez a la evolución de este marco estructural", Guy Inhelder, *Los senderos de los descubrimientos del niño*. Barcelona: Paidós, 1996, p. 37.

Capítulo 1. Didáctica de la historiografía para el aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior.

A continuación se presentan un conjunto de consideraciones que le dan forma a la didáctica de la historiografía para el aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior (EMS). Se exponen tres temáticas que son fundamentales para poder articular una propuesta didáctica.

La primer temática trata consideraciones sobre la sociología de la educación se explica sobre el carácter social de la educación y cómo el conocimiento de los sistemas escolares y modelos educativos, debe estar centrado en el estudiante y su participación en sociedad.

Se expone qué concepción de la enseñanza de la Historia prevalece en el nivel medio superior, y particularmente desde el Colegio; se reflexiona sobre el papel de la relación que existe entre la sociedad, la educación y la historia en la formación de estudiantes. También, se refiere a la relación que impera en la escuela, entre el estudiante y el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Además, se señala cuál es la condición de los estudios de nivel medio superior en México, a qué intereses responde esta educación y qué problemáticas siguen presentes; la “anomia” en el bachillerato es generalizada y no parece que haya una fuerza social o política que pueda resolverla y optar por una perspectiva integral y digna para el profesorado y el estudiante.

La segunda temática trata sobre las consideraciones psicopedagógicas para el aprendizaje del conocimiento histórico, se refieren ciertos fundamentos emanados de la psicología educativa y de la pedagogía que han servido de guía para la acción docente. Se hace una distinción entre modelo educativo y modelo pedagógico, se explica qué es el aprendizaje para poder ser más claro en el objetivo de esta propuesta didáctica, además se explica qué y cómo es posible generar condiciones para el aprendizaje.

También, se exponen las características y distinciones entre modelo y enfoque pedagógico constructivista, así como las estrategias y herramientas pedagógicas con las que se elaborará la propuesta didáctica de la historiografía. Se hace un particular señalamiento sobre el carácter que tiene la evaluación, es de vital importancia partir de un concepto. Esta propuesta didáctica es propiamente un juicio de valor de qué contenidos y con qué propósitos planear, diseñar, ejecutar y realizar una propuesta y práctica docente en el Colegio.

La tercera temática, consideraciones historiográficas para el aprendizaje, se encuentra dividida en tres partes: primero se explica qué es la investigación en enseñanza de la Historia, para entender en dónde nos encontramos sobre la didáctica de la Historia en la EMS.

Una segunda parte explica qué tipo de aprendizaje es el que se aborda para el conocimiento histórico según el nivel medio superior y el desarrollo cognitivo del estudiante, se explica cuál es la importancia de introducir al estudiante en el aprendizaje de la Historia desde un enfoque historiográfico, cómo es que así se nos ha enseñado a millones de estudiantes, debido quizá, a que así es como se ha formado a la planta docente, a mi parecer hay una incomprensión o falta de claridad y consciencia de esta realidad. Se debería de entender que a las precarias condiciones laborales de los profesores y personales de cada estudiante, están las problemáticas disciplinares de la Historia, sociales de la Universidad, y políticas del país; esto es relevante porque permite la formación del estudiante de su criterio personal en su realidad social.

Posteriormente, en la tercera parte, se explica la relación entre la didáctica y la historiografía, así como problemáticas y procedimientos del aprendizaje de la Historia en esta propuesta didáctica. Aquí se presentan conceptos, definiciones y argumentos para los cuales es necesario emprender una perspectiva historiográfica de la enseñanza de la Historia y generar escenarios de aprendizaje significativo pleno en el estudiante, que le permita no sólo conocer narraciones sobre el pasado (conocimiento declarativo), sino que le ofrezca herramientas con las cuales reflexionar sobre su realidad, fomentando hábitos y habilidades para su formación social y escolar (conocimiento procedimental).

Finalmente se explican los ejes sobre los cuales se sustenta la necesidad de ejercer una docencia crítica, el qué, dónde y para qué aprender, valorando el aprendizaje de la Historia y de la investigación histórica como una misma e indivisible, en movimiento y acción¹. Además, se ofrece al lector, una reflexión sobre el valor de trabajar con una orientación formativa y social del sujeto de aprendizaje, para que éste alcance lo significativo en la comprensión del aprendizaje histórico.

¹ Acción entendida como la conjunción epistemológica entre la teoría piagetiana ontogenética y la vigotskiana sociocultural, es el verso hecho texto y a la vez contexto, sin uno u otro sólo hay movimiento; la acción es la internacionalización de todo lo de adentro del sujeto en el mundo real, el movimiento es a veces simbólico, a veces imaginario. Gordon Wells, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós, 2001, pp. 149-178.

1.1. Consideraciones sobre la sociología de la educación.

1.1.1. La educación como obra social.

La educación durante el siglo XX ha desarrollado innovaciones psicopedagógicas y disciplinares en diversos campos de conocimiento, ha cobrado importancia histórica debido a su capacidad de poder difundir e instruir ideas y concepciones del mundo en un contexto de globalización que conforma la sociedad. La educación se ha acoplado a estos cambios y se ha integrado al mundo globalizado que nos ha traído la modernidad. La realidad cultural, artística, política y económica ha sido sacudida durante las últimas décadas del siglo XX y parece que no se detendrá en el siglo XXI².

Movimientos sociales y políticos, con una gama diversa de sustentos ideológicos y discursivos, durante los años setenta del siglo XX, mostraron el descontento ante esta modernidad que no permitía consolidar sociedades democráticas, mucho menos asegurar una educación social que favorezca la inserción al trabajo, así como espacios de cultura para todos.

La idea de educación social expresada por Emile Durkheim en su obra *Sociología y educación* escrita en 1922, si no a plenitud, en su generalidad, sigue vigente en gran parte del pensamiento educativo en el mundo occidental. El objetivo de la educación que nos ofrece Durkheim es el eje central del pensamiento educativo:

[La educación] es ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.³

Desde esta perspectiva se sigue fomentando una orientación que debiera de optar la sociedad, el Estado como forma de gobierno, la escuela y el profesor en la formación escolar del estudiante. Esta orientación sociológica que nos ofrece Durkheim ha permitido que la investigación educativa y la docencia escolar puedan guiarse y desarrollarse de forma productiva, aspecto que no podemos desdeñar.

² Armando Alcántara y Juan Fidel Zorrilla, "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular" en *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, pp. 38-57.

³ Emile Durkheim, *Educación y sociología*, Bogotá: Linotipo, 1979, p. 53.

Otra de las ideas relevantes del pensamiento de Durkheim es que: “A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desentenderse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia”⁴.

La investigación en sociología y pedagogía educativa desde esta perspectiva ha optado por caracterizar como una obra social; esta propuesta didáctica de la historiografía para el aprendizaje adopta tal principio, porque es necesario tener claridad sobre lo valioso que es el aprendizaje en los estudiantes de disciplinas de estudio e investigación histórica. Idea que es compatible con el propósito de formación en valores y conocimiento significativo de contenidos curriculares que se abordan en el aula en las asignaturas de Historia, el modelo educativo y pedagógico del Colegio; aspecto que tiene de razón de ser, pero del que se tratará más adelante.

Expresiones académicas desde la sociología de la educación tienen exponentes provenientes de comunidades escolares, académicas, escuelas y tendencias que expresan las ideas de su tiempo y latitudes, tales personajes e ideas construyeron críticas y políticas educativas basadas en diversos discursos escolares.

En la actualidad, se ha considerado que los movimientos sociales que tuvieron acogida en las universidades y en el mundo académico permitieron mostrar un particular momento de “crisis en el mundo educativo” del cual aún se siguen estudiando sus alcances e impactos. Se han considerado cruciales tales movimientos y crisis para el surgimiento de diversas posturas que convergen críticamente o divergen radicalmente de los postulados del funcionalismo educativo para darle cabida a otras expresiones sociológicas de la educación⁵.

Otro intelectual que permite entender la educación bajo una orientación de carácter social o con perspectiva a la socialización del conocimiento es Pierre Bourdieu, quien en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social* explica que históricamente ha persistido una división de la sociedad en clases de “posiciones distintas y coexistentes”⁶, que no se destruyen una a la otra en la escuela y el salón de clases, debido a que no están ahí y para siempre, sino que se construyen a través de la acción educativa y para finalmente complementarse.

⁴ Durkheim, *Educación...*, op. cit., p. 62.

⁵ Xavier Bonal, *Sociología de educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1998, pp. 80-102.

⁶ Pierre Bourdieu, *Capital cultural. Escuela y espacio social*, 2a ed. México: Siglo XXI, 1998.

Esta idea permite entender que por el origen social de los estudiantes se ha de tener intereses distintos y contradictorios en función de ellos, pero que en un espacio social en el que se construye conocimiento, como lo es la escuela, genera condiciones de posibilidad de fomentar una apertura en las mentalidades de cada nueva generación.

Sin embargo, los estudiantes, al tener intereses y posiciones sociales distintas también tienen lugares distintos en los que se desenvuelven, tienen espacios entendidos como escenarios en los que simbolizan su carácter de clase y lo hacen real. En este sentido Bourdieu nos propone hacer uso del concepto “habitus”, con el cual busca explicar que las clases sociales no existen en sí y para sí, sino que son una serie de acciones que muestran que la condición de clase no está dada de por sí y para siempre; este habitus es una forma de comprender el mundo y de “hacerse” de él y por lo tanto, permite ampliar la visión en la que se comprende el mundo y se construye conocimiento por parte de los estudiantes.

Esta idea es relevante no por su carácter teórico, sino por su efecto práctico, debido a que en la educación pública y, particularmente la media superior, son contrastantes tales características en los estudiantes al mostrarse como sujetos sociales con una procedencia de clase.

Tener claro que los jóvenes estudiantes provienen de un lugar social en particular y no de otro, permite poder ofrecerles un conjunto de contenidos educativos que les permita entender y comprender la construcción social del mundo, y con ello, una perspectiva histórica del conocimiento para poder resolver su propia definición social y de clase o negarla de manera consciente y superar ese entendimiento simple de espacios y lugares sociales para ponerlos al servicio de todos.

Estos planteamientos, aunque generales y de referencia histórica aportados por la sociología, me permiten mostrar que la educación es una obra social que todo profesor debe considerar con singular atención para poder construir un desarrollo desde la racionalidad práctica crítica en la docencia. Este planteamiento es útil para poder delimitar el carácter social de una propuesta didáctica desde la historiografía.

1.1.2. La “anomia” del bachillerato en México.

En México la investigación sobre la riqueza y valor social de la enseñanza de la Historia en el Sistema Nacional Bachillerato (SNB) ha cobrado relevancia. Dentro de este campo de investigación encontramos el estudio de temas y temáticas institucionales relativas al aprendizaje del alumno, pero no queda agotada la problemática debido a la complejidad de la formulación de didácticas y estrategias. La

investigación histórica del aprendizaje del alumno en la educación media superior es una cuestión más amplia y general, la cual no me detendré a explicar, pero mencionaré algunos de sus rasgos característicos.

La EMS en México se encuentra en dificultades debido a que no hay un campo serio de estudio sobre su condición actual e histórica; los enfoques de los que ha sido objeto de estudio procuran observarlo en mejoría o en crisis, sin embargo, no explican que su desempeño se traduce en un asunto de tipo cultural, prioridad de una sociedad y su Estado⁷.

Hay un discurso gubernamental que opta por querer mostrar resultados relevantes en términos de crecimiento y desarrollo educativo, cuando la realidad es distinta, quizá si hubiera ya un aumento en la oferta de enseñanza del nivel medio superior, se podría garantizar un crecimiento significativo. En la educación media superior persiste una dicotomía entre el crecimiento de la matrícula acompañada de las mismas formas educativas de organización institucional.

Hay una suerte de consenso generalizado por definir los propósitos de la educación media superior en las instituciones educativas en los siguientes términos: 1) ordenamiento general de materias básicas en las que se debe informar al estudiante, 2) se debe formar al estudiante para la vida, y 3) una formación propedéutica del estudiante para la continuación en estudios de superiores. Aunque los propósitos educativos del nivel tengan esta orientación, no significa que sean llevados a cabo a cabalidad, puesto que ello implicaría generar condiciones objetivas en los centros educativos, cosa que no pasa y la formación de profesionales para la docencia, es toda una problemática, puesto que no hay un subsistema de educación media superior que ofrezca formación profesional con todas las necesidades y las garantías que ello exige.

El bachillerato en México, como lo ha explicado Juan Fidel Zorrilla, se encuentra en una *anomia*, esto entendido como la búsqueda de la ganancia o de la felicidad, donde la administración de la EMS que se encuentra subordinada a instrumentación de tipo político: 1) atención a la demanda, 2) disputa por presupuestos y 3) gestión clientelar de la organización presupuestal de las instituciones⁸. Esa es nuestra realidad en el nivel medio superior y no habría contrargumento que pudiera mostrar lo contrario.

⁷ Alcántara; Zorrilla, "Globalización y educación...", *op. cit.*, pp. 38-57.

⁸ Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *El bachillerato en México: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México: UNAM/ IISUE, 2008.

Sin más al respecto, este escenario permite entender al profesional de la docencia que su labor puede ser realmente una obra social que exige de él, más allá de los discursos históricos escolares, profesionales e institucionales, lo mejor de sus talentos profesionales. Sobre la base de este entendimiento del bachillerato en México, mi propuesta didáctica de la historiografía busca ofrecer opciones para el aprendizaje que realmente permita formar al estudiante en contenidos, en conocimientos para poder pensar con criterio propio y resolver sus propios retos en la vida, así como ofrecer hábitos y habilidades para continuar sus estudios en el nivel superior.

1.2. Consideraciones psicopedagógicas para el aprendizaje del conocimiento histórico.

1.2.1. Modelo educativo, modelo pedagógico y aprendizaje.

En la actualidad el SNB mexicano agrupa diversas modalidades educativas y cada una de ellas está definida por sus propósitos y objetivos curriculares, los cuales definen los contenidos de la enseñanza y permiten distinguir a unos de otros. Sin embargo, aunque se hable de modelos y orientaciones educativas en la educación media superior, preponderantemente se hace sin claridad, lo que no permite entender qué distingue a un modelo educativo de otro.

Debe parecernos relevante poner atención a qué nos referimos cuando hablamos de modelo pedagógico y modelo educativo, para observar cómo es que uno y otro conviven y a la vez se diferencian. Tener claridad al respecto permitirá explicar en qué cómo, dónde, cuándo y por qué cobra importancia la propuesta didáctica de la historiografía.

Cuando se abordan términos como el de modelo educativo, se debe buscar poner atención a la orientación en currículo, planes y programas de estudios de una modalidad de la educación media superior, la cual se distingue de las demás debido a su enfoque de enseñanza y aprendizaje, a sus propósitos, objetivos, aprendizajes, estrategias, temáticas y evaluación escolar; a esto también, desde la

investigación en enseñanza de la Historia, se le ha empezado a denominar “discurso histórico escolar”⁹ del cual trataré más adelante.

Por su parte, cuando se hace referencia al término de modelo pedagógico se trata de la “alternativa pedagógica para la enseñanza” con funciones y características en particular que las distinguen de las otras, es el fundamento teórico desde la psicología educativa y permite dotar de método y metodología para la práctica docente.

Sin embargo, en la actualidad ya no sólo se presta atención a la enseñanza, sino que ha empezado a ser rebasada por la necesidad de centrarse en el aprendizaje, que es lo que compete a la formación del estudiante. Habiendo quienes consideran que “[...] es de la concepción de aprendizaje de donde se desprende la manera de concebir el método, los contenidos, su organización y secuencia; las técnicas, los materiales, la evaluación y la relación entre los distintos actores”¹⁰.

Para poder concretar esta idea, podemos decir que en la actualidad hay una gama de modalidades educativas en la EMS mexicana en las que persiste una orientación basada en el aprendizaje, el método y contenido educativo de cada modalidad, en las que se puede apreciar su modelo pedagógico y las bases teóricas que lo sustentan. En el caso del Colegio sabemos que es una modalidad educativa del bachillerato general autónomo universitario adscrita a un modelo pedagógico de tipo constructivista, con una orientación en la formación del estudiante y en la preparación propedéutica en contenidos educativos que fomenta el aprendizaje significativo.

Reconocer la distinción sobre modelo educativo y modelo pedagógico permite entender que esta propuesta didáctica de la historiografía opta por adecuarse al modelo educativo y pedagógico del Colegio, pero contribuyendo de manera especial al ofrecer una crítica y una didáctica para construir una perspectiva integral que realmente prepare a los estudiantes en el aprendizaje del conocimiento histórico.

⁹ El discurso histórico escolar, según Sebastián J. Plá (2005), es un modelo teórico “[...] que explica los principales factores que influyen, de muy variadas maneras, en el pensar históricamente dentro del bachillerato [continúa más adelante] no es una realidad evidente, particular, consciente, ni tampoco es un aspecto de la realidad escolar que ocupe su lugar de manera ordenada en el conjunto de los discursos generados de la escuela [...] Es tarea del investigador distinguir cuáles son los hilos que componen al discurso histórico escolar y cuáles son los factores que hacen que en una escuela se entienda de una forma y en otro centro educativo tomen nuevas maneras de acoplarse entre sí.” Sebastian J. Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: El Colegio Madrid/Plaza y Valdés, 2005, pp. 49-51. De manera gráfica explica el autor, que el estudiante es un sujeto psicológico y social, con un conjunto de contextos que lo rodean: aula, escuela y sistema educativo. Este modelo de análisis pensar históricamente implica la disciplina histórica, la historia personal del estudiante y la escritura del pasado conforman en un todo el discurso escolar, *idem*.

¹⁰ Mercedes de Agüero, “¿Qué es un modelo pedagógico? Primera parte” en *DIDAC*, núm. 43, 2004, p. 50.

Ahora pasemos a la cuestión del aprendizaje, qué significa esto. Anita Woolfolk, desde la psicología educativa nos explica que:

Una forma de entender el significado psicológico del aprendizaje es dándose cuenta de lo que no lo es. Primero, el aprendizaje no es algo que se encuentra únicamente en el salón de clases, ocurre en forma constante en cada día de nuestras vidas. Segundo, no sólo comprende lo que es 'correcto' [...] Tercero, el aprendizaje no tiene que ser deliberado o consciente [...] Finalmente, el aprendizaje no siempre implica conocimiento o habilidades [...] El aprendizaje implica siempre un cambio en la persona que está aprendiendo. El cambio para bien o para mal, puede ser deliberado o no intencional. Para que pueda ser considerado como aprendizaje, este cambio debe llevarse a cabo por la experiencia —por la interacción de una persona con su medio.¹¹

Sobre la base de tal definición, parece pertinente poder construir una idea de aprendizaje que permita dar solidez a una propuesta didáctica, puesto que, como uno puede observar en tal definición, al aprender Historia en el nivel básico y medio superior, no sólo se nos ha enseñado una Historia (Historia patria, Historia de Europa o América), además se nos ha inculcado una forma de entender la Historia como una materia de conocimiento que tiene por objeto narrar una única historia y no permite comprender que ese discurso histórico de la enseñanza en particular, cancela la posibilidad de observar la riqueza de la investigación histórica como una disciplina que se encuentra en constante construcción.

Entender a qué nos referimos con aprender y comprender implica una problemática que permite al profesor resolver cuestiones imperantes en el momento en que elabora su planeación, diseño y evaluación de su docencia. Es crucial la definición de parte del profesor sobre el aprendizaje, ya que expresa el tipo de modelo pedagógico al que adscribe su ejercicio profesional. Mercedes de Agüero nos señala que esta perspectiva del aprendizaje no sólo permite elaborar la planeación en términos pedagógicos, además orienta todo el escenario cultural que no es propiamente del ámbito escolar y que permite comprender el mundo cotidiano, es decir, la sociedad y la formación del individuo en ella:

El aprendizaje supone la reconstrucción del conocimiento de, en y para la vida cotidiana, del conocimiento que el ser humano adquiere de manera previa o paralelamente a la escuela. Para que un aprendizaje sea relevante tiene que cumplir con ambas características: ser un proceso de construcción y tener como punto de partida el conocimiento cotidiano.¹²

La educación como una suerte de catalizador de la mentalidad de una sociedad, como anteriormente lo he referido, muestra no sólo el tipo de educación y sociedad de la que provenimos o en la que nos encontramos, también permite al profesional de la docencia valorar constantemente la

¹¹ Anita Woolfolk, *Psicología educativa*, 7a ed., México: Prentice Hall Pearson, 1999, pp. 172-173.

¹² De Agüero, "¿Qué es un modelo pedagógico? Primera parte...", *op. cit.*, p. 50.

vigencia de su modelo pedagógico y la dirección que está ofreciendo sobre el conocimiento, por lo tanto:

El problema central de la educación es dar cuenta del tipo de ser humano y de sociedad que se requirieren [...] Un modelo pedagógico que rompa sus lazos con la teoría educativa y no cumpla con los objetivos propuestos, estará imposibilitado para construir el tipo de sociedad y de ser humano que se pretende. [...] currículum: por los fines educativos, el método, los contenidos y materiales y las formas de planear y evaluar el aprendizaje. [...] las teorías ‘... se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con *el para qué, el cuándo y el con qué*. [...]’¹³

Modelo educativo, modelo pedagógico y aprendizaje son tres aspectos fundamentales para poder construir una idea que ha permitido dar orden a mi propuesta didáctica de la historiografía y promover una práctica profesional docente, distinguiendo de manera ordenada los distintos momentos y situaciones a las que nos enfrentamos en educación media superior.

1.2.2. Modelo y enfoque pedagógico constructivista.

El modelo pedagógico constructivista es un punto de partida para la acción educativa, agrupa a varias tendencias entorno a la importancia de considerar los escenarios sociales concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje; centra su atención en la conducta como totalidad y la “supremacía del aprendizaje significativo¹⁴ que supone la reorganización cognitiva y ‘la actividad interna’¹⁵, puesto que tiene una multiplicidad de variantes que si no se restringen al modelo teórico psicológico, la epistemología genética (Piaget)¹⁶ y el constructivismo social (Vigotsky)¹⁷, han permanecido por la fortaleza de sus planteamientos y la vigencia de sus fundamentos epistemológicos.

¹³ De Agüero nos comenta que los modelos educativos predominantes son el conductista o de reforzamiento, el cognoscitivistas y de procesamiento de la información, el humanista, el interaccionista social y el constructivista y que sus planteamientos teóricos se han desarrollado entorno a un objeto común de estudio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sistemas escolares occidentales. Explica de cada modelo sus objetivos educativos, contenidos, secuencia del aprendizaje, método, recursos didácticos, evaluación, *ibid.*, pp. 43-51.

¹⁴ “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”: David Ausubel, *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas, 1976, p. 57.

¹⁵ José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez, *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1994, p. 41.

¹⁶ “El proceso de aprendizaje se inserta en este proceso mental a partir de la idea de que toda persona nace con la posibilidad de operar con el mundo, es decir, de construir conocimiento en un proceso de mutua transformación. El aprendizaje, según la escuela genético-cognoscitiva, es equiparable al desarrollo; éste explica al primero, pero el aprendizaje no da cuenta del desarrollo” en Mercedes de Agüero, “¿Qué es un modelo pedagógico? Segunda parte” en *DDAC*, núm. 44, 2004, pp. 47-48.

¹⁷ “Los tres temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vigotsky son: 1) la creencia en el método genético o evolutivo, 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores” en James Wertsch, *Vigotsky y la formación de la mente*, trad. Javier Zanón y Monserrat Cortés. Barcelona: Paidós, 1988, p. 32.

El constructivismo educativo, a diferencia de las varias concepciones del constructivismo en otras áreas como la artística, estética o sociológica, en general y como cualquier otro modelo pedagógico, se encuentra definido por diversas características que lo distinguen de otros modelos pedagógicos y le han permitido mantenerse vigente y en desarrollo.

Las características que definen al constructivismo son diversas, sin embargo, me permito exponer las más relevantes. Dentro de los objetivos del constructivismo encontramos “la comprensión, la creación de modelos y conocimiento viable [en el que tiene] un papel fundamental la reflexión, la comunicación, la interpretación y el uso de los recursos disponibles” para el aprendizaje¹⁸.

El constructivismo sostiene que los contenidos educativos de los que se apoya parten de una noción de conocimiento lógico, mismo que permite mediar en un proceso de reflexión abstracta y de representación concreta. También hace uso de secuencias en las cuales “el eje didáctico es la experiencia y la negociación de significados entre los distintos actores educativos; así, [como en] la actividad y el ritmo del aprendizaje”¹⁹.

El constructivismo parte del entendimiento de método basado en que:

Los enfoques pedagógicos que intenten favorecer el desarrollo del pensamiento deben diferenciar los instrumentos del conocimiento o mediadores simbólicos de las operaciones intelectuales y, en consecuencia, actuar deliberada e intencionalmente en la promoción de cada uno de ellos; crear un ambiente de intercambio de ideas, prácticas y productos mediante la negociación, la solución de problemas, la reflexión, el diálogo y la explicación y convencimiento.²⁰

Además considera que los recursos didácticos de los que se dispone en la realidad educativa deben partir de que:

El contexto de aprendizaje permite transmitir experiencias y contenidos conscientes a otras personas. Ningún salón de clases puede satisfacer las necesidades e intereses de todos los actores al mismo tiempo. Es preciso crear una cultura de aprendizaje en la que se ofrezca a todos los participantes alguna experiencia de aprendizaje que contribuya a la construcción del conocimiento.²¹

Por último, y no menos relevante, encontramos la evaluación. En ella deben de considerarse que “[...] para asimilar los instrumentos de conocimiento científicos en la escuela es necesario que se

¹⁸ De Agüero, “¿Qué es un modelo pedagógico? Segunda parte...”, *op. cit.*, pp. 43-51

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Idem.*

²¹ *Ibid.*, pp. 47-51.

desequilibren los instrumentos formados de manera espontánea. Valorar las aproximaciones reflexivas sucesivas, sus expresiones, representaciones y producciones”²².

En la actualidad se considera necesario hacer una distinción entre el constructivismo como modelo pedagógico y como enfoque educativo, debido a que el desarrollo del pensamiento pedagógico ha ido integrando o descartando aspectos con los que se han venido definiendo en el mundo académico y escolar, campos entre los que persiste una distancia significativa tanto en investigación como en docencia.

El constructivismo es: “[...] un determinado paradigma del psiquismo humano del que son tributarias una amplia gama de teorías psicológicas, entre las que se encuentran las *teorías constructivistas del desarrollo del aprendizaje y de otros procesos psicológicos*²³.

Los enfoques constructivistas en educación, se concretan en distintas propuestas que orientan la educación pedagógica y didáctica, cada una de las cuales se originan en una o más teorías constructivistas del desarrollo del aprendizaje o de procesos psicológicos²⁴. De ahí la riqueza de entender que:

[...] el punto de contacto entre el constructivismo cognitivo, el constructivismo de orientación sociocultural y su propio planteamiento tiene dado por la importancia que tiene en los tres casos la actividad como concepto nuclear de la explicación del aprendizaje [...] coordinación explícita de dos perspectivas teóricas distinta de la actividad: una <<perspectiva social>>, consiente e una <<una visión intervencionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula>> y una <<perspectiva psicológica>>, consiente en <<una visión constructivista psicológica [o constructivista cognitiva] de la actividad individual de los alumnos (o del profesor) mientras participen en esos proceso compartidos y contribuyen a su desarrollo.²⁵

En este sentido, parece pertinente señalar que la propuesta didáctica de la historiografía para el aprendizaje en la educación media superior ha sido considerada como un enfoque constructivista en educación, debido a que integra aspectos que son relativos a la Historia como disciplina de investigación histórica y de un tipo muy en particular sobre el conocimiento histórico.

Desde el constructivismo psicogenético se ha optado por considerar el valor que tiene entender el desarrollo cognitivo del estudiante mismo que no se encuentra desprendido de lo sociocultural, aunado

²² *Idem*.

²³ Cesar Coll, “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje” en Cesar Coll; J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Madrid: Alianza, 2010, p. 158.

²⁴ *Idem*.

²⁵ *Ibid.*, pp. 163-164.

al sentido y orientación del aprendizaje de la Historia, me parece, por más complejo que resulte, que la perspectiva de la didáctica constructivista estaría construyendo una ontogénesis de la historiografía, en la que el estudio de lo histórico y de la investigación histórica se vuelven no una fórmula conceptual o discursiva, sino una génesis del pensamiento en la que se concibe el aprendizaje del conocimiento histórico en acción, a través de un tipo muy particular de cognición en el estudiante, acción consciente que genera conocimiento. Por ejemplo, al cuestionar, problematizar y optar por tomar un bando o lugar dentro del aula, en la mente del estudiante y del profesor, permite no sólo entender el devenir del pasado o el conocimiento en sí, sino las motivaciones, intenciones y métodos con los cuales se ha conformado una disciplina como la Historia.²⁶

A través de esta propuesta didáctica de la historiografía de enfoque constructivista no sólo podremos resolver cuestiones del aprendizaje de la Historia en el modelo educativo del Colegio, sino necesidades de mayor profundidad sobre la construcción del conocimiento en general del estudiante, removiendo y ajustando el valor de la producción social de la educación escolar; no sólo entender la fortaleza de un modelo educativo o su discurso histórico escolar, sino trascender la simpleza de ese escenario enteramente conocible (óntico) y llevarlo a la comprensión del aprendizaje en términos de conocimiento (epistemológicos).

1.2.3. Estrategias y herramientas para el aprendizaje.

La propuesta didáctica de la historiografía de enfoque constructivista que he venido formulando es el sustento general de toda una idea sobre el aprendizaje del conocimiento histórico, pero para poder darle forma a la puesta en la práctica de la enseñanza de la Historia, es necesario acompañarla de herramientas que permitan funcionar en el salón de clases.

Toda didáctica que pretenda ser puesta en práctica necesita adecuarse al propósito y contenido de la enseñanza que se deseen, en este caso, estaríamos tratando de la estrategia que permite articular los planteamientos teóricos que he expuesto con anterioridad y ordenar el contenido que deseo aprenda el estudiante.

²⁶ "La importancia particular de la teoría de la mediación semiótica de Vygotsky para la educación reside en las conexiones que él establecido, en primer lugar, entre las distintas escalas de tiempo filogenético, histórico-cultural y ontogenético en las que se produce el desarrollo y, en segundo lugar, entre la mediación interna mental e instrumental basada en signos de la actividad en el nivel ontogenético. Según él, el desarrollo intelectual individual no es el resultado de la maduración gradual de unas funciones mentales superiores preexistentes e innatas, sino el proceso de transformación de unas funciones primitivas biológicamente dadas que tienen lugar mediante la apropiación, por parte del individuo, de los procesos intermentales semióticos encontrado en actividades emprendidas con otras personas" en Wells, *Indagación dialógica...*, op. cit., p. 116.

La didáctica de la que se vale para poder darle forma al proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases está orientada desde dos estrategias pedagógicas. La primera es la que postula la teoría del cambio conceptual, la segunda, la estrategia basada en problemas. Ambas, en conjunto, me permitieron construir lo que he denominado didáctica de la historiografía.

La estrategia pedagógica basada en la teoría del cambio conceptual permite entender, comprender y construir conocimiento como el que se busca enseñar al alumno a través de un curso escolar. El cambio conceptual permite guiar el descubrimiento y construcción de conocimiento a través de fases sucesivas de acciones mentales y operativas. Elena Martín Ortega define el cambio conceptual como:

[...] un proceso en el que se va produciendo una progresiva reestructuración de los conceptos y de sus relaciones [...] que irán modificándose poco a poco, hasta llegar a una nueva reorganización, que, por otra parte, será probablemente sólo un nuevo paso en un proceso lento de construcción de conocimiento.²⁷

Para Mario Carretero, que el profesor comprenda que sucede este cambio conceptual en los estudiantes, permite que se lleve a cabo un *cambio teórico profundo*, es decir, cuando el estudiante pasa de considerar un problema desde una determinada posición a verlo desde una posición radicalmente diferente²⁸. Elena Ortega señala que este enfoque da mucho más valor a las teorías implícitas con las que se enfrentan los alumnos y no pretende, por tanto, hacerlas desaparecer, sólo busca ayudar a los estudiantes a realizar una diferenciación progresiva con respecto a las nuevas teorías científicas que les permita integrarlas en su estructura cognitiva subordinadas conceptualmente a los conocimientos disciplinares del correspondiente dominio de conocimiento²⁹.

Ortega³⁰ señala que para llevarse a cabo tal cambio conceptual en el estudiante se deben considerar cinco fases sucesivas, estas son:

- *Preconcepción*: Entiéndase como la fase de acercamiento por parte del alumno a la existencia de un concepto en lo general; hay una noción genérica o convencional, suele ser la acepción de una palabra de mayor uso.

²⁷ Elena Martín Ortega, "¿Puede ayudar la teoría del Cambio Conceptual a los docentes?" en *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, número 26, 2000, p. 33.

²⁸ Mario Carretero, "Cambio conceptual y enseñanza de la historia" en *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, número 26, 2000, p. 75.

²⁹ Ortega, "¿Puede ayudar la teoría..." *op. cit.*, p. 34.

³⁰ *ibid.*, pp. 33-35.

- *Conflicto*: Es la fase en la que el dominio común de un concepto o la generalidad de él suele ser explicado y cobra sentido su multicausalidad, también se entiende sobre las diversas acepciones que puede acoger una misma figura conceptual.
- *Cambio*: Relativo a la fase en la que se ha abandonado la generalidad ambigua del sentido común conceptual y se transita hacia la integración a un sistema de ideas o pensamiento; esta fase es determinante, ya que permite observar contradicciones entre lo que se sabe de un concepto y la manera de la que se hace uso.
- *Aplicación*: Esta fase permite ejercitar el uso de multicausal de conceptos sobre la base de un lenguaje ideado en una forma de pensamiento; se entiende como la fase en la que se permite apreciar otras representaciones gráficas, visuales o textuales conceptuales.
- *Representación*: El cambio representacional permite hacer de representaciones gráficas, visuales y textuales conceptuales nuevas formas de concebir formas de pensamiento. Se puede entender el concepto desde su historicidad, además de su contextualidad y su sentido intersubjetivo enunciativo.

Desde esta perspectiva estratégica es posible favorecer en el proceso de aprendizaje de los alumnos, buscando que desarrollen sus propias fuerzas cognitivas y logren construir sus propias estructuras de entendimiento para mejorar la manera en la que piensan el conocimiento, adecuar información a sus propios intereses, además, de fomentar hábitos y habilidades propias de la investigación histórica, fortalecer sus procesos mentales de manera creativa.

Por otra parte, la segunda estrategia pedagógica de la que se hace uso es la denominada Estrategia Basada en Problemas (ABP) y está compuesta por una serie de operaciones que guían al estudiante a formular cuestionamientos a los contenidos educativos en el proceso de aprendizaje a los que se les expone a través de temas relativos a la investigación histórica. “El ABP puede entenderse y trabajarse en un doble vertiente: en el nivel de diseño del currículo y como estrategia de enseñanza”,³¹ en este caso, será utilizado como estrategia de enseñanza.

Cada contenido educativo trabajado por el alumno en el aula, de forma colectiva e individual, transita por constantes cuestionamientos. Este proceso de aprendizaje sobre la base de preguntas y problemas permite fomentar ambientes de aprendizaje cooperativo y por descubrimiento, así como una actitud que les permita romper inercias y lograr crear ideas emanadas de su propio trabajo de las que se

³¹ Frida Díaz-Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006, p. 63.

pueden valer los estudiantes, una guía estratégica que les permita enfrentar información y volverla conocimiento. Frida Díaz-Barriga señala que:

Las diversas modalidades que adopta hoy en día el aprendizaje basado en problemas son tributarias de las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales destacan la necesidad de que los alumnos indaguen e intervengan en su entorno y construyan por sí mismos aprendizajes significativos, lo que proporciona las bases teóricas del ABP.³²

El alumno a través de esta estrategia transita de niveles de comprensión elemental a una más profunda hasta alcanzar un entendimiento complejo de la información, generando nuevo conocimiento para él y los que lo rodean, de tal suerte que el alumno cuestione su propio conocimiento y construya hábitos y habilidades de aprendizaje paulatina y constantemente. La sucesión de acciones guiada por cuestionamientos colectivos e individuales en un curso de asignaturas de Historia permiten generar una ruta de construcción de conocimiento histórico que permite fortalecer sus formas de trabajo en el aula y poder pasar del entendimiento de la investigación histórica a la comprensión histórica.

Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema; organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados; crean ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión [...].³³

[Y complementa Zimmerman que a los estudiantes con esto se] les permite utilizar la reglamentación interna y controlar la variedad y calidad de los comportamientos, sentimientos y pensamientos que exhiben, y, por consiguiente, de los aprendizajes que logran.³⁴

El orden estratégico de ABP, ya adecuado para usarse de manera metodológica está guiado por las siguientes preguntas:

- S: ¿Qué creemos que SABEMOS sobre el tema?
- Q: ¿Qué QUEREMOS/NECESITAMOS averiguar sobre esto?
- C: ¿CÓMO procederemos para averiguarlo?
- A: ¿Qué esperamos APRENDER? ¿Qué hemos APRENDIDO?

³² Frida Díaz-Barriga explica que los destacados aportes “[...] de Piaget, Bruner y Vigotsky al tema que nos ocupa, aunque reconoce las divergencias entre los teóricos constructivistas mencionados. También cita como antecedente importante del ABP el llamado método de entrenamiento en investigación (*inquiry training*), que desarrolló en los años sesenta Richard Suchman, con fundamento en el aprendizaje por descubrimiento bruneriano y en los principios del razonamiento inductivo aplicado al método científico. Por su parte, Torp y Sage afirman que, desde sus inicios en las facultades de medicina, el ABP se apoya en gran medida en las teorías cognitiva y del procesamiento de la información, dada la importancia que otorgan al papel del conocimiento previo, la transferencia de conocimientos a situaciones reales, y a los procesos de recuerdo, memoria, activación y aplicación de la información”, *idem*.

³³ Linda Torp y Sara Sage, *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, p. 37.

³⁴ B. J. Zimmerman, “Attainig self-regulation. A social cognitiva perspective” en M. Boekaerst, P. Pintrich y M. Zeidner (comps.), *Handbook of Self-regulation*. California: Academic Press, 2000, pp. 13-39.

- A: ¿Cómo vamos a APLICAR lo que hemos aprendido a otros temas? ¿En nuestras vidas personales? ¿En nuestros próximos proyectos?
- P: ¿Qué NUEVAS preguntas se nos plantean como resultado de nuestra investigación?
- S: ¿Qué creemos que SABEMOS sobre el tema?³⁵.

Esta sucesión de cuestionamientos es un telón de fondo en el proceso de aprendizaje del estudiante y de la enseñanza del profesor, para poder lograr el aprendizaje significativo que deseen ambos. Con esta serie de preguntas se guía y se facilita al alumno el descubrimiento de rasgos y características de la información con la que se trabaja y le permite ejercitar reflexiones que podrían estar muy cercanas a las que la investigación histórica y el historiador profesional se enfrentan constantemente. Entre las habilidades que se busca desarrollar en los alumnos como resultado de trabajar mediante la concepción de problemas y soluciones encontramos las siguientes:

Abstracción: implica la representación y manejo de ideas y estructuras de conocimiento con mayor facilidad y deliberación.

Adquisición y manejo de información: conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.

Comprensión de sistemas complejos: capacidad de ver la interacción de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etcétera.

Experimentación: disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someterlas a prueba y a valorar los datos resultantes.

Trabajo cooperativo: flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento³⁶.

En este sentido, la didáctica de la historiografía de enfoque constructivista se encuentra complementada por la estrategia de cambio conceptual y la estrategia basada en problemas, de tal suerte, que pueda favorecer el aprendizaje del conocimiento histórico y fomente el ejercicio de la investigación histórica en los estudiantes.

La didáctica de la historiografía que se ha venido explicando también cuenta con un conjunto de herramientas que suelen ser recurrentes para el aprendizaje y son las siguientes:

³⁵ John Barell, *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial, 1999, p. 24.

³⁶ Frida Díaz-Barriga, *Enseñanza situada...*, *op. cit.*, pp. 64-65.

- *Línea del tiempo*: La línea del tiempo es una herramienta gráfica que favorece la comprensión y reflexión sobre los conceptos de tiempo, espacio y hecho histórico, así como sus múltiples representaciones y convencionalidades con las que nos encontramos cotidianamente. Permite construir, según las fronteras y limitaciones creativas del alumno, ideas complejas a través de representaciones visuales diacrónicas.
- *Friso*: El friso es una modalidad de la línea del tiempo que permite profundizar en la sucesión de procesos históricos, pero complementando de forma paralela a la línea del tiempo principal, una serie de líneas sincrónicas que favorecen la comprensión de causalidades y consecuencias.
- *Mapa conceptual*: El mapa conceptual permite construir al alumno representaciones gráficas de conceptos y los términos que los componen. Favorece el dominio de la parte integrante de una idea o texto.
- *Cuadro sinóptico*: El cuadro sinóptico permite distinguir de forma lógica información y organizar conocimiento a través de una herramienta gráfica, de tal suerte que facilita su adopción.
- *Fichas de trabajo*: La ficha de trabajo permite organizar información de manera textual y gráfica; es una herramienta primordial porque favorece el manejo de bibliografía en el proceso de investigación y sirve como herramienta para el análisis histórico.
- *Glosario*: Es la forma más elemental de construir una serie de conceptos que articulan nociones fundamentales del lenguaje de cualquier disciplina de investigación.
- *Formatos impresos de trabajo y control escolar*: Los formatos impresos, en distintos modelos y tamaños, son utensilios pedagógicos que permiten la organización de operaciones didácticas que guían el curso-taller y traducen aprendizajes, temáticas y estrategias en instrucciones de acción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Exposición y presentación grupal y plenaria*: Este tipo de acciones por parte del alumno, individuales o en equipo, permiten que se vea orientado por desempeñarse con pertinencia frente a sus compañeros y desarrollar hábitos y habilidades de la investigación histórica; por otra parte, permite construir materiales de representación gráfica y visual relativos a los temas y temáticas del curso.

Sin más por el momento, pasemos a la idea de evaluación de esta didáctica de la historiografía.

1.2.4. Evaluación.

La planeación, diseño, realización y evaluación parten de una idea particular de lo que es el conocimiento y el aprendizaje. La evaluación es un juicio de valor por parte del profesor. Hoy en día se acepta que la evaluación no sólo está ligada a la calificación en forma de número o letra, por el contrario, evaluar no es igual a medir ni a calificar, aunque la evaluación tiene que ver con la actividad de calificar, medir corregir, clasificar, examinar, pero no es lo mismo.

La evaluación se genera desde el modelo educativo y pedagógico en el que pretendemos realizar nuestra docencia; se vincula con el diseño de nuestra didáctica y se practica durante nuestro ejercicio docente en el aula, no hay estudiante que no esté siendo evaluado constantemente, bajo diversos criterios y con distintos objetivos, es más compleja la evaluación aún, puesto que no hay profesor que no se encuentre fuera de la “sanguinaria” evaluación de parte de sus alumnos, fundamentalmente somos sujetos sociales que hemos desarrollado una vinculación entre pensamiento y valoración, condición que permite pensar en una evaluación ininterrumpida por parte del profesor y del estudiante.

La evaluación desde el constructivismo valora el conocimiento en construcción y contexto, distinguiendo el valor social del sentido que tiene el trabajo en el salón de clases. Al diseñar la evaluación no sólo se piensa en el resultado final, sino en el procedimiento que se debe de optar, o no, para culminar ejercicios diseñados para el aprendizaje y por lo tanto, “No todo lo que se enseña debe convertirse en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor”³⁷.

En este sentido la propuesta de evaluación tiene una labor continua, puesto que su objetivo es facilitar el aprendizaje de contenidos, procedimientos, actitudes para fomentar el pensamiento en el alumno. Esta propuesta considera pertinente hacer juicios de valor sobre el resultado del aprendizaje del estudiante, equipos y grupo, para ello se han diseñado formatos que son el material de trabajo del estudiante; sucesivamente va aumentando la carga de actividades y de operaciones cognitivas, tener una idea sobre el modo de aprendizaje del estudiante en el salón de clases.

Estos materiales se encuentran diseñados para poder dirigir al estudiante por la ruta indicada en la que su aprendizaje sea potencialmente concreto, ya que estos formatos permiten valorar sesión tras sesión su desempeño individual, colectivo o grupal de los alumnos. A través de estas estrategias y

³⁷ Juan Manuel Álvarez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2005, p. 33.

herramientas, así como diversos materiales auxiliares, se lleva al estudiante a entender que su aprendizaje está siendo monitoreado desde la planeación y hasta el final de la sesión, unidad o curso, cuando no se tiene claridad sobre el aprovechamiento por parte del estudiante no se puede rectificar a tiempo o adecuar en pertinencia.

Se evalúa de manera diagnóstica, por parte del profesor y por parte de sus compañeros de banca al trabajar en equipo; de manera declarativa desde el momento en el que el profesor se asegura de que se ha entendido la dinámica de la sesión en cuestión; y se valora actitudinalmente al estudiante reconociendo su apertura al aprendizaje. Se consideraron varios aspectos para la evaluación continua del desempeño:

- a) Disciplinar (convencionalidades): Líneas de tiempo, frisos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, glosario, fichas de trabajo de las exposiciones e investigación-contenido de las exposiciones.
- b) Procedimental (habilidades): Adquisición e integración del conocimiento (expresión oral y escrita); extender y afinar conocimiento (representación y sistematización gráfica); uso de conocimiento significativamente (reflexión y análisis de metodológica); hábitos mentales productivos (desempeño de capacidades de indagación e investigación); sistema de consciencia del ser (criterio propio sobre el conocimiento).
- c) Actitudinal (valores): La asistencia, participación y permanencia en el salón de clase son importantes para que el alumno sea parte del ambiente de aprendizaje. Respeto y diálogo de ideas y formas de pensar entre alumnos y profesor; colaboración para el fortalecimiento del trabajo individual y colectivo. Se les explica a los alumnos la diferencia conceptual y práctica entre historia e historiografía a través de problemáticas entorno a la epistemología de la Historia, ejercitando labores de investigación, reflexión de la investigación histórica y toma de postura frente a situaciones educativas.

En este sentido es como me parece pertinente abordar la cuestión de la evaluación porque no ha sido sencillo valorar qué, cómo y dónde abordar una propuesta didáctica, sino hasta problematizar el modelo educativo y pedagógico de la enseñanza de la Historia en el Colegio. En esa perspectiva se busca señalar que la evaluación no es una operación o procedimiento ajeno a la planeación, diseño y ejecución de esta propuesta didáctica, desde el inicio han realizado juicios de valor sobre qué

contenidos educativos parecieran cobrar mayor relevancia para poder elaborar una investigación y práctica docente.

1.3. Consideraciones historiográficas para el aprendizaje.

1.3.1. Investigación en enseñanza de la Historia.

La investigación en enseñanza de la Historia es un campo de estudio que se ha construido a partir de diversas obras que tratan sobre la historia de la educación, el discurso histórico escolar, la administración educativa en distintas formas de gobierno, así como de reflexiones pedagógicas y didácticas de las asignaturas de Historia por tipo de modelo educativo, así como propuestas didácticas en aprendizajes, estrategias y temáticas en la enseñanza de historia en general.

La enseñanza de la Historia en el mundo occidental empieza a edificar una Historia propia, a nivel continental (Europa, América), regional (Iberoamérica, Panamericana, Latinoamérica, Caribe, Sudamérica, etc.), hay un intento significativo por definir el objeto de investigación educativo y del aprendizaje de la Historia, así como sus métodos.

Investigar la enseñanza de la Historia tiene su complejidad, ya que el fenómeno de estudio reside en el entendimiento psicológico, pedagógico, sociológico, antropológico, etnográfico e historiográfico del sujeto del aprendizaje.

Según Sebastián Plá se puede asegurar con certeza que sí ha habido un cambio sustancial a partir de la segunda mitad del siglo XX en la investigación educativa: “[...] pedagogos, psicólogos y en menor medida historiadores centraron sus esfuerzos en indagar, comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares”³⁸.

Los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la Historia han sido renovados debido al origen e influencia de “[...] los *Nuevos Estudios Sociales* en Estado Unidos, por *l'éveil* en Francia, por los

³⁸ Sebastián J. Plá nos señala que “la relación binaria investigación/enseñanza; defino el significante enseñanza por encima del de didáctica o el de docencia de la Historia; señalo el carácter fronterizo de la investigación en enseñanza de la Historia; discuto algunas categorías analíticas que se han utilizado para comprender la enseñanza de la Historia y, por último, numero posibles miradas y prácticas metodológicas [...]” Plá, “La enseñanza de la historia como objeto de investigación” en *Secuencia*, núm. 84, septiembre-diciembre de 2012, p. 163.

trabajos del *School Council* en Inglaterra, por la *ricerca* en Italia y por el *estudio del medio* en España”³⁹, así como por la *innovación educativa* en México⁴⁰.

A partir de la última década del siglo XX los sistemas y modelos educativos en América Latina se han visto expuestos a reflexiones educativas con las mismas problemáticas relativas al aumento de la demanda escolar en los niveles básicos, medios y superiores. Nuestro sistema educativo mexicano no tiene la capacidad para aumentar las matrículas escolares públicas, el “habitus” y “capital cultural” del estudiante nunca son los mismos y hay que estudiarlos regularmente, también construir espacios educativos para la profesionalización de la docencia y la investigación que permitan mostrar los métodos más adecuados para el aprendizaje⁴¹.

En América Latina se ha avanzado en la reflexión de la historiografía que conforma la línea de investigación en enseñanza de la Historia, de tal suerte que constituye el eje central de esa forma de estudiar la enseñanza⁴².

Sin embargo, en los planteamientos y estudios que resultan de modelos educativos emanados de esta tendencia en la investigación de la enseñanza, encontramos propuestas y posibles respuestas a problemáticas a partir de experiencias en fenómenos educativos de distinta naturaleza, por lo tanto, habría que ir reconociendo, historiando, sobre este campo de conocimiento en desarrollo.

Actualmente la investigación en enseñanza de la Historia reconoce que constantemente se seguirán ideando métodos de investigación propios para poder entender el fenómeno educativo, y que es, en el mejor de los casos, resultado del estudio de propuestas educativas adecuadas o propuestas de modificaciones o adecuaciones curriculares basadas en la experiencia práctica docente⁴³.

³⁹ Sebastian J. Plá, y Joan Pagés, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN, 2015, p. 5.

⁴⁰ El Colegio se ha valido de un discurso institucional sobre su modelo educativo compuesto por un discurso histórico escolar y un discurso histórico profesional, de tal forma que articula y da sentido a las múltiples expresiones de la didáctica del aprendizaje en sus aulas. El Colegio y la Preparatoria como bachillerato universitario inauguraron una modalidad educativa dentro del nivel bachillerato, desde la década de 1970 y hasta la actualidad, desde entonces se han convertido en un referente para la EMS en México.

⁴¹ C. Bravslavky, “Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono Sur” en *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay*. Argentina: BID/Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, 2004; Nestor López, *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2005; Plá, *Aprender a pensar históricamente...*, op. cit.; Juan Carlos Tedesco, “Problemas y tendencias de Reforma en América Latina” en G. Rama (ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Washington: BID, 2001.

⁴² Véanse los textos de Plá y Pagés, *La investigación en la enseñanza...*, op. cit.; Michael Reikenberg, *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. España: Alianza, 1991.

⁴³ Véase la muy interesante introducción a esta obra de Plá y Pagés, *La investigación en la enseñanza...*, op. cit., ya que permite entender el atraso que ha habido entre la investigación en enseñanza de la Historia a nivel Latinoamérica, pero también sobre las múltiples realidades que representa la obra docente hoy en día.

México ha tenido un desempeño importante en términos de historia de la educación, ha construido modelos educativos propios adecuando perspectivas de otras experiencias; aunque se ha llegado tarde a la investigación en enseñanza de la Historia, se ha llegado dispuesto a recuperar las experiencias más prolíferas en este campo de investigación⁴⁴.

La investigación en enseñanza de la Historia en México estudia:

[... los] criterios acerca de los tipos de investigación y conocimientos por incluir; no es sólo una recopilación, sino que se analiza desde una serie de categorías y marcos de referencia, y requiere de un aparato conceptual y crítico; incluye problemas y perspectivas abiertas y agendas en marcha. Los estados del conocimiento son incluyentes en cuanto a grupos, instituciones y metodologías. Se inscriben en el contexto nacional e internacional. También pueden incluirse las condiciones en las que se produce la investigación educativa.⁴⁵

Diferenciar los tipos de estudios de la enseñanza de la Historia, permite construir distinciones conceptuales entre la docencia de la Historia⁴⁶, la didáctica de la Historia⁴⁷ y la educación histórica⁴⁸. Hoy en día ya se han aceptado criterios muy puntuales para poder construir un orden para la investigación en enseñanza de la Historia.

La investigación en enseñanza de la Historia está compuesta por tres tipos de resultados de investigación que después se convierten en fuentes de referencia para quienes estén interesados en la

⁴⁴ Paulina Latapí Escalante, *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: UAO, 2014. Este estudio de la investigación sobre enseñanza de la Historia en México permite observar el estado en el que se encuentra no sólo esta línea de investigación, sino sobre las posibles rutas que podríamos empezar por explorar como docentes e investigadores.

⁴⁵ Ángeles López y Mota, *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La Investigación educativa en México 1992-2002*, Tomo II. México: SEP/COMIE/IISUE, 2003, p. 39.

⁴⁶ “[...] término poco recurrente hace referencia al ser profesor, a la identidad docente, es decir, contiene elementos ontológicos y prácticos fácilmente identificables. El sujeto central del proceso educativo es el docente y como tal requiere de conocimientos disciplinares y didácticos específicos, así como principios éticos de comportamiento muy particulares.” en Plá, “La enseñanza de la historia...”, *op. cit.*, p. 168.

⁴⁷ “[...] sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes. La docencia se centra en el profesor, la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado, por lo que sea de una manera u otra manera, en cuanto significantes parecen insuficientes para enmarcar los procesos que vive la Historia dentro de las aulas.”, *idem*.

⁴⁸ “[...] es hoy en día un concepto que ha cobrado fuerza dentro de la investigación en enseñanza de la Historia. En México la educación histórica ha sido introducida en las escuelas normales y no en las licenciaturas en Historia. A pesar de esto, desde mi punto de vista sigue encerrado en la lógica binaria investigación/enseñanza y termina siendo una propuesta más de transposición didáctica,” *Ibid.*, p. 168.

enseñanza de la Historia: productos de investigación⁴⁹, productos de reflexión⁵⁰ y propuestas pedagógicas⁵¹.

También se ha considerado relevante distinguir categorías de análisis del campo de investigación, partiendo de sus características particulares como: la procedencia institucional de obras y textos, el tipo de producto académico (libro, tesis, tesina, artículo, ponencia), teórico o práctico, grado académico (licenciatura, maestría, doctorado), las temáticas y el nivel reflexivo o didáctico del objeto de estudio e investigación⁵².

Además de los tipos de estudios y las categorías de análisis, habría que definir los criterios sobre los cuales se agrupan obras y textos que conforma este campo de investigación, a estos criterios se les conoce comúnmente como categorías de estudio generalmente ordenadas por grado de complejidad e integridad del tipo del objeto de estudio y la metodología.

La enseñanza de la Historia ha sido estudiada a partir de la historia de la educación como un tipo especializado de investigación histórica, tratando de entender cómo una sociedad dada, a través de un proyecto educativo modifica su vida material y asegura su supervivencia, comprender el proceso social de su cultura y el origen de su lenguaje, sobre la vigencia del modelo educativo de tal sociedad; aunque también se ha estudiado sobre el discurso histórico escolar, el de la historia patria por ejemplo; en el campo de investigación de la enseñanza de la Historia abundan las experiencias de personalidades de la instrucción pública y sus poblaciones escolares.

⁴⁹ "[...] los trabajos que aportan conocimiento nuevo sobre un tema o problema. Su abordaje implica rigor y coherencia teórico-metodológica, además debe incluir un trabajo empírico o de indagación documental y bibliográfica, o bien, su combinación", López y Mota, *Saberes Científicos...*, op. cit., p. 39.

⁵⁰ "[...] los trabajos que abordan un tema o problema por medio de la descripción o la reflexión. Su origen suele ser la experiencia académica de los autores. Presenta, de manera coherente, elementos para la discusión más que conocimientos nuevos sobre el tema, sin embargo, son contribuciones originales al campo, en general, incluyen revisiones bibliográficas", *Ibid.*, pp. 39-40.

⁵¹ "[...] los trabajos que plantean situaciones de aprendizaje o prácticas de enseñanza alternativas para trabajar los contenidos del currículum escolar de las ciencias histórico-sociales. Algunas recomiendan transformaciones al currículum. Su elaboración presupone una orientación psicológica y didáctica que no siempre se explica", *Ibid.*, p. 40.

⁵² La categoría propuestas pedagógicas es la mayormente trabajada, seguida por las investigaciones y las reflexiones. Las instituciones que contribuyen con mayores productos académicos es la Universidad Nacional Pedagógica, seguida de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/CINVESTAV), productos académicos resultado de tesis, tesinas, ponencias libros y artículos, agrupados por temas de investigación como pedagogía y didáctica; perspectiva de género, reformas políticas, planes y programas educativos; libros de texto; estado de la enseñanza; identidad y educación indígena. De la observación de 41 productos académicos de la década de 2000 a 2010, Paulina Latapí concluye que, son las propuestas pedagógicas y didácticas a través de tesis, documentos de titulación para el grado en licenciatura, maestría o doctor, los que más se han elaborado. Latapí, *La investigación sobre enseñanza...*, op. cit., p. 58.

La investigación en historia de la educación en México produjo una variedad de obras y textos historiográficos y permitió asentar las bases para un campo de investigación que no sólo responde al método de investigación histórica de la educación o el discurso pedagógico, incluye un acercamiento a la psicología educativa y temas de modelos educativos y currículo.

La enseñanza de la Historia en México es un campo de investigación que “[...] nació empalmado y al cobijo del campo propiamente historiográfico de la historia de la educación”⁵³; las obras que coordinó Eva Taboada sobre el estudio de la *Didáctica de las ciencias histórico-sociales*, en dos períodos contienen los primeros esfuerzos por darle forma al campo de investigación; el primer estudio es sobre el estado del conocimiento de los años de 1983 a 1992 y el segundo estudio es sobre el estado del conocimiento de los años de 1993 al 2002.

Existen obras y textos que explican las condiciones históricas de la educación de su tiempo y se han vuelto paradigmas de las metodologías del estudio de la enseñanza de la Historia, sobre todo respecto de problemáticas actuales relativas al aprendizaje de lo histórico; de tal suerte que la enseñanza de la Historia se ha distinguido de la historia de la educación, de la educación histórica o de la psicología educativa, se encuentra en movimiento y eso le lleva a cuestionarse hacia dónde va dirigida su acción educativa.

Obras como *La enseñanza de la Historia*, de Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo publicada en 1994, las *Memorias del Primer Simposio de Educación* de Luz Elena Galván, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo publicadas en 1994⁵⁴, *La enseñanza de la Historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico* de Victoria Lerner y *Enseñar a pensar históricamente* de Andrea Sánchez Quintanar, entre otras obras y textos, conforman los esfuerzos de por lo menos dos décadas de congresos, encuentros, simposios, coloquios, seminarios y dirección de tesis con el propósito de estudiar la enseñanza de la Historia, mismos que han dado por resultado productos académicos emparentados al discurso histórico escolar de las instituciones en las que se construyeron tales espacios de diálogo y conocimiento (por ejemplo, el discurso histórico de la enseñanza de la Historia en la facultad, escuela o colegio de tal universidad o modelo educativo), son

⁵³ *ibid.*, p. 29.

⁵⁴ Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (coords.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México: CIESAS, 1994.

las referencias de la historiografía sobre la investigación en enseñanza de la Historia⁵⁵, aunque sus propósitos y objetivos hayan sido otros.

La didáctica buscó adecuarse a las necesidades de cada modelo educativo, permitiendo no sólo estudiar la práctica docente en el aula, la construcción de conocimiento en el aula se ha vuelto objeto de estudio y se ha aproximado a explicar discursos escolares que pudieran dar sentido a la praxis educativa en muy particulares contextos sociales, puesto que van más allá de la cognición y dan paso al ámbito sociocultural, también se ha estudiado en este sentido el aprendizaje procedimental y disciplinar o significativo.

Hoy en día hay una transición entre el estudio de modelos educativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la experiencia empírica del docente y las adecuaciones prácticas en el aprendizaje, tales experiencias han quedado registradas como propuestas didácticas y de aprendizaje, en las cuales se observan apreciaciones sobre fenómenos educativos y dimensiones culturales particulares. En la actualidad ya se estudian las fronteras de la enseñanza de la Historia desde el enfoque sociocultural⁵⁶.

La investigación en enseñanza de la Historia se ha construido a lo largo de la praxis entre investigación, docencia y divulgación de la Historia, es decir, el aprendizaje historiográfico de un

⁵⁵ Véase la detallada exposición de Paulina Latapí cuando se refiere a los resultados en productos académicos de eventos realizados durante la última década del siglo XX en México. La creación de la Asociación Mexicana de Investigación en Didáctica de la Historia (AMIEDH) en el año 2000, la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA) en el año 2003 y los Coloquios sobre docencia de la Historia en la Universidad de Guadalajara (UDG), que derivaron en publicación de *Cuadernos para la docencia de la Historia* y en la Red Nacional de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia (REDDIEH) en el año 2010. Véase: Latapí, *La investigación sobre enseñanza...*, *op. cit.*, p. 41.

⁵⁶ "[...] enseñanza de la Historia [como] la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela [...] en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y discrimina formas particulares de pensar Historia, reglas que corresponden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo [...] incluye la formación docente, la producción de materiales didácticos y la relación entre el saber historiográfico y profesional y la Historia en el aula, también incluye el aprendizaje, pero este aprendizaje es situado dentro de una institución específica que es la escuela y esta regula sus tiempos y sus saberes con la internacionalización de enseñar, formar, disciplinar y otras cosas más." en Plá, "La enseñanza de la Historia...", *op. cit.*, pp. 169-170.

discurso histórico escolar⁵⁷ y el discurso histórico profesional⁵⁸ para la creación de una forma particular de conocimiento.

La didáctica de la Historia permitió sujetar a la multiplicidad de discursos de corrientes y tendencias de pensamiento historiográfico en el aprendizaje de la Historia. Por lo tanto, toda didáctica de la Historia es, en su último término, una didáctica de la historiografía.

El estudiante no sólo consume el o los discursos históricos escolares y profesionales, además aprende a construir conocimiento histórico genuino a través del ejercicio mediado de estrategias basadas en la investigación histórica, siempre y cuando éstas hayan sido planeadas por un profesional de la docencia ajeno a la racionalidad técnica y militante de la racionalidad práctica crítica para el aprendizaje de la autonomía plena en el estudiante.

Reconocer que los discursos históricos e historiográficos, de los que se encuentran compuestos el ejercicio profesional de la investigación histórica, son una construcción social cambiante, permite al profesional de la docencia superar la racionalidad técnica del investigador y docente tradicional, crea condiciones de posibilidad de estar conectado con la realidad social y educativa de los sujetos del aprendizaje: el estudiante y él como profesor.

En la actualidad se han identificado tres corrientes preponderantes en la enseñanza de la Historia y una cuarta corriente en construcción:

- a) las propuestas heredadas de la ‘revolución cognitiva’ que centra su preocupación en ubicar las habilidades de pensamiento dentro de los estadios de desarrollo y que toman como base el aprendizaje por descubrimiento y que ha desembocado en el constructivismo;
- b) el academicismo que intenta bajar de manera unilateral los parámetros de la historiografía profesional a las aulas preuniversitarias y que ven la enseñanza de la Historia cómo el enseñar a Historiar y al aprendizaje como la vinculación entre

⁵⁷ Plá, *Aprender a pensar históricamente...*, op. cit., pp. 49-51.

⁵⁸ El discurso histórico profesional “[... es] de igual manera que los libros de texto actuales, ocultan la posición social de quien los produce y sus relaciones económicas, políticas, religiosas, ideológicas y culturales que las determinan, lo que implica el ocultamiento de la intención al producir Historia y esa intención no es otra que la de moralizar.” en Plá, *Aprender a pensar históricamente...*, op. cit., p. 55. Plá considera que el discurso escolar yace “[...] oculto en la práctica y en los análisis de la ‘historia oficial’, es el papel de la institución social o institución de saber que norma y valida el conocimiento y la forma de representación del pasado: los historiadores.” *Idem*, p. 52. Michael de Certeau señala al respecto que es en donde se señala la existencia de este discurso histórico escolar, definido como “[...] la combinación de un lugar social, de prácticas ‘científicas’ y de una escritura” en De Certeau, “La operación historiográfica” en *La Escritura de la Historia*, 2a ed. México: UIA, 1993, pp. 67-118.

contenidos declarativos y los problemas epistemológicos propios de la disciplina de la Historia;

- c) la tercera corriente es la más añeja: la enseñanza de la Historia como elemento constitutivo de los proyectos de identidad de los Estados contemporáneos y como elemento central de la enseñanza valoral [...]
- d) una cuarta corriente que proviene de la psicología sociocultural, la antropología y la teoría de la Historia: la sociocultural, que ve el aprendizaje y la enseñanza de la Historia como un conjunto de interpelaciones de significado y prácticas culturales que construyen las interpretaciones sobre el pasado⁵⁹.

Otra mirada del estado de la investigación en enseñanza de la Historia es el de Paulina Latapí Escalante, quien analiza los trabajos de investigación de por lo menos las últimas dos décadas y afirma que:

[... en las investigaciones de la enseñanza de la Historia] la metodología de investigación primordialmente utilizada fue la realización de encuestas y entrevistas, la etnografía, a través de la observación participativa, la recopilación y análisis documental e historiográfico. El análisis de datos abarca los métodos para el tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos del proceso de la investigación. Los referentes teóricos que fueron utilizados en la mayor parte de los trabajos sobre pedagogía y didáctica son referentes de psicología educativa, sustentados para ello fundamentalmente en Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vigotsky. Así mismo, se retoman las enseñanzas de Howard Gardner, así como las de Daniel Goleman sobre inteligencia emocional. Para el análisis realizado sobre libros de texto, encontramos referencias a algunos teóricos de la Historia, destacando Roger Chartier.⁶⁰

Aunado a las corrientes de la enseñanza de la Historia, aseguran Sebastián J. Plá y Joan Pagés que, persisten dos elementos constitutivos de la investigación en enseñanza de la Historia en América Latina:

- a) el problema político de la definición de las finalidades de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en la educación básica y media;

⁵⁹ Plá y Pagés, *La investigación en la enseñanza...*, op. cit., p. 14.

⁶⁰ Las principales temáticas son relativas a la comprensión de la temporalidad, casualidad y especialidad histórica, relación multidisciplinario de la Historia con otras ciencias sociales; el alumnado y el sujeto histórico, el razonamiento, la conciencia histórica y el pensamiento histórico; el aprendizaje significativo la Historia a través de estrategias docentes y de aprendizaje; estudios enfocados en procesos históricos y el análisis de la realidad actual para la reconstrucción histórico; la relación de la enseñanza de la Historia con la interculturalidad; la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia. Véase: Latapí, *La investigación sobre enseñanza...*, op. cit., p. 83.

- b) la relación, estrecha o lejana, según el posicionamiento teórico que se sostenga, entre el saber producido por los historiadores profesionales y la enseñanza de la Historia en la educación formal y en la no formal, e incluso la producción de conocimiento sobre el pasado en la educación informal⁶¹.

En este sentido, es parece pertinente reconocer que el interés que ha motivado la realización de esta propuesta didáctica de la historiografía en el Colegio es fundamentalmente el segundo elemento arriba referido, relativo a la relación que guarda la producción de los historiadores profesionales y la enseñanza de la Historia. Particularmente porque la enseñanza de la Historia, y en general el modelo educativo del Colegio, están orientados bajo la modalidad de formación propedéutica, es decir, que prepara a los alumnos para los estudios superiores o de licenciatura en la universidad, entre otras cuestiones que por ahora no serán tratadas.

Al parecer, a menos que el lector pueda observar algo distinto, que las conclusiones de Latapí, Pagés y Plá responden a situaciones peculiares de investigar la enseñanza de la Historia. Latapí se ha centrado en productos académicos elaborados en instituciones y actividades colegiadas que derivan en obras y textos conformando un tipo particular de historiografía de la que se desprende la tesis de que hay un estudio pobre sobre el tema. Pagés y Plá, por su parte, centran su atención en una mirada regional y sociocultural de propuestas en América Latina en la enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, Plá va más allá al buscar distinguir la investigación en enseñanza de la Historia desde un enfoque sociocultural, que a mi parecer, no se distingue cualitativamente de una corriente academicista en investigación, lo cual no garantiza una didáctica para el aprendizaje de la Historia y de las “interpelaciones de significado y de prácticas culturales” para construir interpretaciones del pasado, pues no basta interpretar el pasado, debemos considerar interpretar el presente y de ahí la necesidad de entender el desarrollo histórico de la sociedad como una cuestión de conflictos de sujetos del conocimiento con intereses contrapuestos, que van de lo material y objetivo a lo ideológico y subjetivo, escenario que exige el dominio de habilidades disciplinares que nos llevan a la didáctica de la historiografía.

⁶¹ Plá y Pagés, *La investigación en la enseñanza...*, op. cit., p. 14.

1.3.2. Aprendizaje del conocimiento histórico.

Joaquim Prats y Joan Santacana en su extenso artículo titulado “Enseñar Historia y Geografía, principios básicos”⁶² nos señalan consideraciones fundamentales con las cuales introducir al alumno de nivel medio superior al conocimiento histórico y geográfico con el cual se realiza la investigación histórica. Sus aportes se ciñen a dilucidar la orientación mayormente contemplada por docentes de lo que debe de ser la educación formativa para jóvenes que se encuentran en este nivel.

En ese sentido los objetivos didácticos de los contenidos educativos deben ser claros en mostrar las condiciones de la Historia, tanto como devenir, así como “disciplina científica en constante construcción”⁶³. Por lo tanto, se exige no sólo el reconocer objetivos del aprendizaje del estudiante, sino contemplar las formas en las que se llega al conocimiento formal de la disciplina, con ello se podrá tener un punto de partida definido para ejercer la docencia para el aprendizaje de la Historia en el nivel medio superior.

En los niveles escolares básico y medio persiste la necesidad de agrupar las disciplinas y ramas de conocimiento bajo distintas denominaciones. Estas denominaciones son las Ciencias Experimentales (Física, Matemáticas), las Ciencias Naturales (Biología, Química) y las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Antropología, Filosofía). Ordenadas en función de objetivos de aprendizaje y planeación didáctica que expresan la conformación del currículo escolar de múltiples modelos educativos, esto último es más propio del nivel medio superior. Podríamos decir que es un modelo de aprendizaje basado en una perspectiva historiográfica historicista, pero ahora no nos detendremos en ello.

Bajo la denominación de Ciencias Sociales generalmente se engloban contenidos relacionados con la historia, la geografía, algo de antropología y un conglomerado indefinible de cuestiones relacionadas a la formación cívica, con la política, la economía y el turismo académico. Prats y Santacana nos proponen la siguiente definición de Ciencias Sociales:

Las Ciencias Sociales son una unidad cimentada en la diversidad [...] una realidad objetivamente al margen de nuestra voluntad [...] de esa realidad global tiene una característica particular que son todas aquellas que derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente lo social [...] realidad social] capaz de ser analizada y explicada

⁶² Joaquim Prats y Joan Santacana, “Enseñar Historia y Geografía, principios básicos” en *Enciclopedia general de la educación*, vol. III. Barcelona: Océano, 1998, pp. 1-24.

⁶³ *ibid.*, p. 1.

unitariamente desde la diversa contribución de disciplinas [...] Ciencias Sociales para el estudio de lo social y no de una (única y exclusiva) ciencia social.⁶⁴

La enseñanza desde las Ciencias Sociales, pero particularmente desde lo histórico, tiene objetivos centrados en la formación para el desarrollo social del estudiante, considerándolo como sujeto del aprendizaje, a través de su contexto social, para que pueda hacer reflexiones de ese contexto social, desde una perspectiva basada en la razón. Para alcanzar tales objetivos se exige tener en consideración el manejo de herramientas didácticas mismas que el profesor pueda facilitar al estudiante. Al respecto Prats y Santacana señalan que el papel de la Historia en la educación:

[...] se justifica [...] conceptualmente en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora. Facilitar la comprensión del presente [...] La Historia no tiene la pretensión de ser la “única disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente cobra mayor riqueza y relevancia. Preparar a los alumnos para la vida adulta [...] entender los problemas sociales, [...] usar críticamente la información, [...] conciencia ciudadana. Despertar el interés por el pasado [...] la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado.⁶⁵

Por su parte, Mario Carretero considera que las Ciencias Sociales y la Historia deberían de ser “comprendidas de forma correcta a través de explicaciones inteligentes y bien elaboradas por parte del profesor y no como un trabajo memorístico y repetitivo por parte del alumno”⁶⁶.

En este sentido Carretero nos explica que el pensamiento histórico consta de componentes fundamentales: a) Un conjunto de habilidades metódicas, reglas de inferencia y decisión; b) un entramado conceptual para ordenar y explicar los hechos de la Historia de forma comprensibles donde esta distinción es lógica y no psicológica, pues parte del pensamiento hipotético-deductivo.

Para poder elaborar inferencias adecuadas se exige tener un bagaje de conceptos, lenguaje. Es decir, exige del estudiante partir del pensamiento formal del estudio de la Historia, condición en la que ya se hallan jóvenes mayores a los 13 años de edad⁶⁷. Aunque no basta con un dominio del pensamiento formal para poder aprender Historia, se requiere de un conocimiento específico de la

⁶⁴ *ibid.*, p. 2.

⁶⁵ *ibid.*, pp. 4-5.

⁶⁶ Mario Carretero, “Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia” en M. Carretero, *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, 2009, pp. 169.

⁶⁷ Juan I. Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero, “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia” en Mario Asensio, et al., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1997, p. 213.

disciplina, mismo que se distingue por el uso y definición de su lenguaje, conceptos y estructuras de ideas de esta disciplina de estudio.

Mismos rasgos en los cuales se ve una distinción entre el conocimiento del profesor-experto y el alumno-novato, debido a que el profesor ya ha generado, ha puesto en práctica procedimientos de análisis histórico con los cuales poder explicarse frente al estudiante, quien de momento está conociendo el valor del significado de las palabras y su respectiva conceptualización.

Es debido a ello, que se ha considerado necesario el tener que proporcionar a los alumnos de habilidades y estrategias para ejercer un pensamiento autónomo y crítico⁶⁸.

En relación al pensamiento formal, se considera que existen procesos de *aprendizaje* y estrategias de *enseñanza*. Según este planteamiento, los procesos de *aprendizaje* hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información, entendiendo el *aprendizaje* como un proceso psicológico que se produce en la mente. Las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los estudiantes adquirieran determinados conocimientos o habilidades.⁶⁹

Asensio y Carretero señalan tajantemente que “La enseñanza de la Historia [se ha reducido] a la simple transmisión de cuerpos en conocimientos y de datos ya establecidos, sin detenerse a considerar en ningún momento cómo los aprende el alumno, o bien, por el contrario, se reduce la enseñanza a un problema psicológico o individual” de tal suerte que la didáctica era del tipo espontánea⁷⁰.

La enseñanza de la Historia se reducía a una serie de operaciones de memorización. La estrategia era la presentación de material de aprendizaje debidamente ordenado de acuerdo con la lógica de la disciplina e inducir ello con un mero afán culturalista, medido con criterios cuantitativos.

En la actualidad se ha considerado que en el “abandono de la historia narrativa o factual a favor de una historia explicativa y conceptual”⁷¹. Se ha buscado obtener resultados a través de la implementación de objetivos cognitivos basados en la “tecnología educativa”.

La implementación de la taxonomía de Bloom significó un punto de partida consecuente con una concepción de aprendizaje que optara por la modificación de la conducta del individuo del aprendizaje.

⁶⁸ *idem*.

⁶⁹ *ibid.*, p. 214.

⁷⁰ *ibid.*, pp. 215-216.

⁷¹ *ibid.*, pp. 215-216.

Sin embargo, la enseñanza seguía siendo un problema de organizar contenido y no en la búsqueda del aprendizaje del alumno⁷².

La enseñanza entendida como una organización de contenidos académicos que no contempla que el alumno es un sujeto social, que parte una serie de condiciones cognitivas elementales y aún no dimensiona su realidad, es muestra de una incompreensión sobre el aprendizaje.

Nuevamente Asensio y Carretero señalan que “los intentos de renovación de la enseñanza de la Historia, y en general de las Ciencias Sociales, parten de un modelo didáctico distinto, en el que el aprendizaje se concibe de una forma más activa, ocupando un lugar central en la toma de decisiones educativas” el alumno⁷³.

Puesto que la Historia es una disciplina en construcción constante, se ha visto en la necesidad de adecuar su enseñanza como asignatura escolar en los currículos educativos de todos los niveles del sistema educativo, más problemáticamente en el nivel básico y medio superior, donde ha sido una materia que no ha tenido una orientación curricular en relación a los avances de la investigación histórica profesional. Aún persiste una historia patria, la cual ha sido enseñada bajo el método de memorización, contrario a su condición disciplinar problemática, negando toda orientación psicopedagógica y didáctica del aprendizaje de la Historia.

Esta situación en la que se ha colocado a la enseñanza de la Historia se presenta preocupante, ya que se ha considerado que es una asignatura escolar que podría ser eliminada de los planes de estudio del nivel medio superior, o que tendría un enfoque en el contenido de alguna u otra asignatura de las Ciencias Sociales o, en todo caso, como parte utilitaria en asignaturas como educación cívica.

Esta preocupación viene dada, porque la enseñanza de la Historia se encuentra en la paradójica condición de concebir el conocimiento histórico como una materia escolar ajena al aprendizaje significativo y, por otra parte, como una idea distante de la condición disciplinar en la que hay profesionales en investigación que cotidianamente reconstruyen métodos de estudio y aportan construcciones lingüísticas de nuestro presente⁷⁴.

Se había considerado que podría ser necesario hacer innovaciones en términos de contenidos y condiciones metodológicas de la enseñanza, pero el problema era más complejo y profundo, pues es

⁷² *ibid.*, pp. 216-217.

⁷³ *ibid.*, pp. 217-218.

⁷⁴ Joaquim Prats, “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria” en *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, pp. 35-51.

necesario cambiar el paradigma y los supuestos epistemológicos y didácticos de la Historia y su relación con otras disciplinas⁷⁵.

La corriente de pensamiento denominada constructivismo, desde la psicología educativa, postulaba la necesidad de contemplar un concepto de aprendizaje en el que el conocimiento es construido en la mente y entorno social del estudiante, porque la realidad no sólo es contemplada como nos viene dada, sino que se auto-estructura en la mente del individuo, donde el “aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna”⁷⁶.

Dentro de la perspectiva del constructivismo encontramos a exponentes desde la psicología genética piagetiana, hasta de la psicología genética vigotskiana o el procesamiento de la información⁷⁷, aspectos que tratamos con anterioridad, pero en general todos estos pensadores consideraron que la enseñanza debía de presentar contenidos educativos basado en un método de enseñanza activo, formativo y social, es decir, debía de ser aprendizaje para la vida.

De ahí que el constructivismo postule que “las personas aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación y no por simple exposición a modelos”⁷⁸, aunque últimamente se ha considerado esto último de la exposición del modelo, pues, como señala James Bowen:

En todos estos proyectos [de orientación constructivista] la Historia se considera no como un cuerpo de conocimientos que deben de aprenderse como un método para analizar el pasado mediante una aplicación de destrezas y contenidos específicos [...] que el alumno aprenda a <<hacer Historia>>.⁷⁹

Si observamos bien el planteamiento de Carretero y compañía no se desaprueban con el señalamiento de Bowen, se complementan para el aprendizaje de la Historia en el nivel medio superior, puesto que al estudiante le parece más interesante el profundizar en esta perspectiva del aprendizaje de lo histórico, en la que el estudiante es el que hace uso de métodos (procedimientos) de reflexión de la realidad, didáctica que permitiría facilitar la comprensión de la investigación histórica.

Por ejemplo, Prats nos ha mostrado la existencia de dos tipos muy puntuales de dificultades. Por una parte, la dificultades relativas a la didáctica (dificultades contextuales) y por otra parte, las propias

⁷⁵ Pozo; Asensio y Carretero, “Modelos de aprendizaje-enseñanza...” *op. cit.*, p. 218.

⁷⁶ *ibid.*, p. 218.

⁷⁷ *idem.*

⁷⁸ *ibid.*, pp. 219.

⁷⁹ *ibid.*, p. 220; cf. James Bowen, *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, 1976, p. 94.

a la naturaleza del conocimiento histórico (dificultades disciplinares). Las dificultades contextuales relativas a la didáctica de la Historia se encuentran relacionadas con:

- 1) Que lo histórico es algo con lo que el alumnado se encuentra relacionado cotidianamente y es en ocasiones contradictorio a lo que se presenta en los libros de texto escolar.⁸⁰
- 2) El conocimiento histórico a merced de efemérides busca y/o pretende justificar ideas o legitimar realidades políticas, lo cual impacta en el carácter de la objetividad de estos discursos, por lo tanto, favorece la concepción de la realidad en un plano meramente discursivo y por ello no permite asir el pasado con el presente de forma plena. “[...] los gobiernos utilizan la historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, ofreciendo una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las ‘glorias’ nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.”⁸¹
- 3) Se presenta este discurso como acabado, lo cual hace pensar que la Historia ya está hecha y es un relato que no ha cambiado o cambia conforme ha pasado el tiempo. Por lo tanto, no hay una noción de la Historia como investigación científica, sino como una disciplina literaria y de las artes, desproporcionando su carácter científico y social que favorezca su óptimo aprendizaje.⁸²

En el mismo sentido, las dificultades ligadas a la idea de la Historia como disciplina de investigación podrían considerarse de dos tipos:

- 1) Dificultades generales en las que se aprecia y reconoce la Historia “como ciencia social”. Para aprender es necesario hacer “uso del pensamiento formal”, una ciencia que por su singularidad yace la imposibilidad de observar el hecho histórico no sin cierta distancia y por lo tanto con cierta subjetividad⁸³.
- 2) Dificultades específicas relacionadas al: a) aprendizaje de conceptos históricos, según su dimensión (intensiva, extensiva, temporal o relacional)⁸⁴; b) la percepción del tiempo histórico, c) la causalidad y la multicausalidad, y d) la localización e identificación de espacios culturales⁸⁵.

Las dificultades contextuales como las disciplinares que nos presenta Joaquim Prats, en conjunto comparten algo que me parece es la ausencia de una distinción conceptual entre Historia como objeto

⁸⁰ Prats, “Dificultades para la enseñanza...”, *op. cit.*, p. 38.

⁸¹ *ibid.*, p. 41.

⁸² *idem.*

⁸³ *ibid.*, p. 44.

⁸⁴ Según Prats Tienen una dimensión intensiva, en la medida que describen una realidad en toda su profundidad, una dimensión extensiva en cuanto que, con variantes, ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos, una dimensión temporal, en la medida que varían en función del tiempo histórico en el que se dan y, por último, una dimensión relacional, en la medida que se lo se explican con relación a otras realidades, *ibid.*, p. 46.

⁸⁵ *ibid.*, pp. 45-50.

de estudio y como realidad concreta (*res gestae / res gestorum est*), así como la distinción elemental y “moderna” del concepto de historiografía, con el cual podríamos asir el oficio del historiador y resolver la ostentosa situación de repetir que la diferencia entre la disciplina encargada de estudiar la Historia y la realidad de está en construcción.

Al parecer podría ser una carga conceptual impertinente para el estudiante de educación media superior, pero me parece más impertinente no creer que este joven del siglo XXI no puede construir e imaginar, en un mapa mental, esta división. El estudiante podría lograr hacerse del conocimiento histórico y reconocer el método de investigación histórica. El estudiante podría distinguir entre la Historia como devenir, buscando estudiar el pasado aproximándose al método con el cual se trabaja en la investigación histórica. El conflicto está aquí precisamente, puesto que no se le ha optado por denominar historiografía a esta parte que pondera los procedimientos de investigación histórica, debido a múltiples problemáticas, fundamentalmente de tipo disciplinar y psicopedagógicas; aunque nos podemos atrever a pensar que existe una profunda ignorancia sobre qué es la investigación histórica y sus procesos de aprendizaje.

Joan Pagés nos señalaba una problemática de suma importancia relativa a esta distinción entre las dificultades disciplinares y las psicopedagógicas⁸⁶:

¿Qué otros conocimientos son necesarios para enseñar Historia en secundaria [bachillerato]? [...] Sin duda, el perfil del profesor de Historia] viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son necesarios para enseñar Historia en secundaria?⁸⁷

Desde las miradas inquietas de la didáctica de la Historia este cuestionamiento es una constante, tanto por el carácter disciplinar de la Historia como por el carácter psicopedagógico del proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, se debe considerar como lo afirma C. B. Moniot, respecto a la relación con el lugar de la didáctica de la Historia:

[...] la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil. [La didáctica se] ocupa de razonar sobre su

⁸⁶ Joan Pagés Blanch, “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia” en José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 2004, en línea: <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf> [consultado: 30 de enero de 2014], pp. 155-178.

⁸⁷ *ibid.*, pp. 155-156.

enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa.⁸⁸

Entorno a la búsqueda de superar las dificultades específicas arriba expuestas, Prats señala seis contenidos que deben de enseñarse en Historia en el nivel medio superior:

- 1º Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y en tiempo histórico.
- 2º Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia.
- 3º Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico. Los cambios se producen en el tiempo rápida y lentamente. El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico; los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos; los estudios históricos priman los análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que tratan sobre los factores de continuidad.
- 4º Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado.
- 5º Trabajos que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social.
- 6º Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes.⁸⁹

Prats señala bien y claramente la necesidad de postular elementos fundamentales de la enseñanza de la Historia como conocimiento y como disciplina, sin perder de vista el carácter formativo de ello. El manejo de las temporalidades, de las espacialidades, de la categorización, de una articulación enunciativa cargada de proposiciones dibuja una forma de concebir el pasado y, por lo tanto, orienta y articula ese conocimiento para construir el presente, según Carretero:

Comprender la Historia implica hacer un análisis sincrónico (interrelación de las variables sociales en un mismo momento) y diacrónico (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo) [...] los científicos sociales (economistas, o sociólogos) pueden hacer ejercicios de simulación que les permitan 'jugar' con cambios en las variables que, a su vez, les indican cómo concebir y planificar el futuro. En cambio, el Historiador no está en el mundo de lo posible, sino en el mundo de lo que es, o mejor, de lo que fue.⁹⁰

Sin embargo, habría que cuestionarse si ¿es la enseñanza de la Historia (escolar) un espacio para la enseñanza del oficio del historiador (historia académica)? A primera vista podría decirse que una y

⁸⁸ C. B. Moniot especifica aun con mayor profundidad: "¿De dónde proceden los conocimientos de la Didáctica de la Historia? La Didáctica de la Historia se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar Historia en secundaria, de las propuestas que han existido y existen sobre la formación inicial del profesorado para enseñar y de la investigación sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado. ¿Qué sabemos sobre la formación en didáctica de la Historia del profesorado? ¿Qué sabemos sobre cada una de estas tres fuentes anteriores?, ¿Qué sabemos sobre la formación inicial para enseñar Historia?", Moniot, *Didactique de l' Histoire*. Paris: Nathan, 1993, p. 5.

⁸⁹ Joaquim Prats, "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica" en *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 12, abril de 1997, pp. 66-69.

⁹⁰ Carretero, "Enseñanza..." *op. cit.*, pp. 176-177.

otra son enseñadas o aprendidas por el estudiante, sin embargo, aun cuando se desdeña, como ha sido recurrente, la enseñanza del oficio del historiador ésta define, delimita y orienta el conocimiento escolar expuesto en el aula y se vuelve constitutivo en el aprendizaje del estudiante, a tal grado que éste construye una idea de la Historia en función no sólo de lo que se le ha enseñado, sino de lo que puede aprender a indagar de forma primitiva en su concepción desde las Ciencias Sociales y de la Historia.

Al parecer tal cuestionamiento sobre la pertinencia de tratar la enseñanza o no el oficio del Historiador en la educación media superior, es una falsa polémica; en todo caso la pregunta sería ¿cuál es el proceso pertinente con el cual exponer el método de la investigación histórica para el estudiante del nivel medio superior?

Tanto Carretero⁹¹ como Prats⁹², y otros profesionales de este campo de estudio, nos han dado luces sobre los ejes sobre los cuales habríamos de delinear la aproximación al conocimiento de la Historia, sin embargo, también se nos plantean una serie de problemáticas más de otro orden: sobre la ética o moral con la cual deberíamos buscar la veracidad del conocimiento histórico en la realidad, pasada o presente, y así poder preparar con criterios propios a los sujetos sociales a los que denominamos estudiantes.

Para ello Carretero pone énfasis en la importancia de conocimientos conceptuales, a los que considera elementales en la enseñanza de la Historia, así como en las condiciones psicológicas del desarrollo cognitivo del estudiante, aspecto que es primordial contemplar para definir estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así, señala que en los estudiantes de entre los 10 y los 12 años, se da un cambio en relación a su idea de lo que hace un historiador: pasa de pensar que éste encuentra los datos ya elaborados y solo los describe, a considerar que el proceso implica el planteamiento de una hipótesis y su respectiva comprobación⁹³.

La representación y dimensión del tiempo físico y del tiempo histórico es elemental para la enseñanza de la Historia. Carretero nos advierte, que en el mismo sentido que el aprendizaje de conceptos, para entender el aprendizaje e interpretación del tiempo y espacio en el estudiante, debemos tener presente la manera en que éste alcanza a comprenderlo según su desarrollo cognitivo.

⁹¹ *ibid.*, pp. 163-207.

⁹² Prats, "Dificultades para la enseñanza...", *op. cit.*, pp. 33-51.

⁹³ Carretero, "Enseñanza...", *op. cit.*, p. 183; cf. D. Shelmilt, "El proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro" en AAVV., *La geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales*. Madrid: MEC, 1987, pp. 173-207.

A diferencia de otras disciplinas en las que se aborda el tiempo, y/o con el pasado y temporalidades históricas, cabe advertir que la diferencia entre ese tipo de trabajo y el del historiador docente se distingue por la maestría con la que circunscribe y asienta los límites y fronteras el conocimiento temporal, con lo cual hace uso de todas sus herramientas conceptuales y metódicas. De tal suerte que no sólo transmite la construcción de tiempos o temporalidades, sino que explica cómo se han ido construyendo sus discursos a lo largo del tiempo, etc.

A lo largo de este apartado se ha buscado mostrar que no basta con sólo tener una preocupación por la enseñanza de la Historia y las problemática con las cuales nos enfrentamos los historiadores docentes, sino que es necesario considerar aspectos y nociones elementales del aprendizaje, es decir, poner atención a cuestiones propias del desarrollo cognitivo del estudiante, ya que la maestría con la que el docente podría dominar el conocimiento de su materia y objeto de estudio, no es equiparable a cómo hace lo propio el estudiante.

Por lo tanto, esto amerita prever de forma metódica una serie de estrategias con las cuales adecuar y “didactizar” el conocimiento histórico y lograr enseñarlo. De tal suerte que Carretero, Prats y Pagés nos recomiendan no perder de vista esta parte del aprendizaje como parte de la enseñanza, más que como una cuestión meramente psicopedagógica, como una cuestión que nos invita a pensar el grado de profundidad del conocimiento de la enseñanza de la Historia y la evolución de su didáctica.

1.3.3. Didáctica e historiografía.

Ahora tratemos con detenimiento dos conceptos centrales de la propuesta didáctica: didáctica y la historiografía. Partir de una base conceptual permite darle orden al contenido y metodología que sustenta esta investigación y propuesta.

La didáctica es “perteneciente o relativo a la enseñanza. Arte de enseñar”⁹⁴. Ángel Díaz Barriga define didáctica como “[... una] disciplina para dar respuestas técnicas sobre el actuar docente [...] se encuentra inmersa en una visión instrumental que epistemológicamente se apoya en el positivismo y el funcionalismo [...] la didáctica conserva una instrumentación del quehacer pedagógico”⁹⁵.

Carlos Rosales precisaría en un sentido semejante que la didáctica es una “[...] disciplina del ámbito de las ciencias Humanas y Sociales, ya que se ocupa de actividades eminentemente humanas

⁹⁴ Diccionario de Real Academia Española, en línea: <http://lema.rae.es/drae/?val=did%C3%A1ctica> [consultado: 1 de junio de 2015].

⁹⁵ Ángel Díaz-Barriga, *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Grupo Editorial Buenos Aires, 1991, pp. 34-35.

(enseñar y aprender) que se producen en contextos de carácter social [...] dentro de un sistema institucional y éste a su vez en el marco de un sistema sociocultural más amplio”⁹⁶.

Del entendimiento de la didáctica en este sentido, se desprende una triple dimensión en la que se conforma: “[... como] una disciplina teórica, histórica y política; teórica en cuanto responde a concesiones amplias de la educación (y esto la engazarían a una teoría de la educación) de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto a que sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos [...] Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social”⁹⁷.

Cristòfol A. Trepatal señala que:

[...] la didáctica específica de un área o disciplina, consiste fundamentalmente en la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje a partir de un plan de estudios, o currículum y en función de unos objetivos, explícitos o implícitos, considerados como hipótesis de trabajo.⁹⁸

En otro sentido más complejo, se debiera de considerar la didáctica, como se hizo referencia anteriormente a Moniot, la didáctica no es algo externo a la disciplina que se busca aprenda el estudiante, sino que es una forma de razonar la disciplina que se pretende enseñar, buscando que el aprendizaje sea comprendido de manera profunda y compleja como en realidad lo es el conocimiento.

Ahora bien, consideremos esto como suficiente para poder entrar al otro concepto que nos compete: historiografía, aunque será necesario dar un paso hacia atrás y explicar de inicio la relación Historia e historiografía para poder mostrar con mayor claridad la didáctica de la historiografía. Comencemos con algunas precisiones sobre el término Historia. En primer lugar, Historia es un vocablo que tiene una polisemia que designa tanto a la “realidad histórica” como a la disciplina de investigación o “género literario o la *ciencia* que tiene por objeto la realidad histórica”.

La expresión “la Historia” como realidad histórica *–res gestae–* y “lo histórico” como realidad histórica integra o una parte de ella *–historia rerum gestorum–*⁹⁹. Aunque también se ha considerado

⁹⁶ Además se compleja el término cuando se entiende que está compuesta por atributos de tipo nomotético, histórico, normativo y epistemológico Carlos Rosales, “Dimensión epistemológica y científica de la didáctica” en C. Rosales, *Didáctica: núcleos fundamentales*, Madrid: Narcea, 1988, p. 59.

⁹⁷ Á. Díaz-Barriga, *Didáctica...*, op. cit., p. 43.

⁹⁸ Cristòfol A. Trepatal Carbonell, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Editorial Graó, 1995, p. 17.

⁹⁹ José Gaos, “Notas sobre la historiografía” en Álvaro Matute, *La teoría de la Historia en México (1940-1973)*. México: SEP, 1981, pp. 65. Vid. Julio Aróstegui, *La investigación histórica: Teoría y Método*, Barcelona: Crítica, 2001, pp. 18 y 20. Javier Rico Moreno, “Análisis y crítica en la historiografía” en *La experiencia historiográfica. VIII Coloquio de Análisis Historiográfico*. México: UNAM, 2009, pp. 201.

pertinente referir a la disciplina de investigación histórica bajo el término de historiografía, así como a la investigación de obras y textos producidos en torno a un objeto, sujeto o tema de estudio.

Historia a partir de su etimología *istorie* invoca la acción del historiador: la investigación, aunque cuando se reflexiona en ese nivel sobre el concepto historiografía no sólo debe observársele como *istorie*, sino como *analysis* (análisis/ἀνάλυσις) a través de la lente de teorías o metodologías sobre el entendimiento de la relación de los hechos indagados¹⁰⁰.

En segundo lugar, es un individuo en sociedad el que crea la historiografía y es entendida como el arte de escribir la Historia. Julio Aróstegui afirma que se trata de “la función disciplinar de la investigación y escritura de la Historia”¹⁰¹. Mientras que Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño afirman que “Cuando nos referimos a historiografía nos referimos a un discurso situado históricamente”¹⁰².

Según la *Enciclopedia Británica*, el término historiografía, es la escritura de la Historia, sobre todo la escritura de la Historia basada en el examen crítico de las fuentes, la selección de los detalles particulares de los materiales auténticos en esas fuentes, y la síntesis de los datos en una narrativa que resiste el paso del examen crítico. El término historiografía se refiere también a la teoría y la Historia de la escritura histórica¹⁰³.

Ahora bien, la historiografía también remite al conjunto de obras o estudios históricos escritos sobre algún tema. No obstante, el desarrollo de la Historia como disciplina ha llevado a sus profesionales a reflexionar sobre la historiografía y a plantear que ésta es una disciplina por sí misma, entonces, podría hablarse de Historiografía, con mayúscula.

También puede hacerse una Historia de la Historiografía e incluso un análisis teórico de ésta, en donde se establece la existencia de una Filosofía de la Historiografía¹⁰⁴. Así, el análisis historiográfico es el resultado de la reconstrucción histórica del proceso historiográfico y es el que permite hacer planteamientos teóricos o filosóficos de la Historiografía.

¹⁰⁰ Aróstegui, *La investigación histórica...*, op. cit., p. 22.

¹⁰¹ *idem*.

¹⁰² Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño, “Hacia una metodología del discurso histórico” en Luis Jesús Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, pp. 165-206.

¹⁰³ De Certeau, *La Escritura...*, op. cit., pp. 67-118.

¹⁰⁴ Gaos, “Notas...” op. cit., p. 66.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo no es hacer un análisis o crítica historiográfica a la manera de esta última propuesta, sino presentar de manera ordenada un recuento de las consideraciones que integran el aprendizaje de la Historia según el modelo educativo y pedagógico del Colegio.

Si bien, se ofrece un análisis de la perspectiva educativa en general, no pretendo hacer una didáctica general historiográfica, tan sólo, darle fundamento a una propuesta didáctica en un modelo constructivista de aprendizaje. Aunque no descarto llevar a cabo esta reflexión en otra investigación.

Tomando en consideración los dos términos de los conceptos didáctica e historiografía, podemos decir que la didáctica de la historiografía se ocupa del razonamiento de las operaciones del estudio historiográfico¹⁰⁵, compuesto por el análisis¹⁰⁶ y la crítica¹⁰⁷ de obras¹⁰⁸ y textos¹⁰⁹ historiográficos para

¹⁰⁵ Según Rico Moreno *Proceso* es una acción historiográfica que persigue dos momentos básicos: el análisis y crítica historiográfica. "La primera de ellas puede orientarse a la producción de un autor, de una corriente, de los diversos textos sobre un mismo tema, de las tendencias identificables de una época, de las fuentes utilizadas para un tema, de líneas de interpretación de un acontecimiento, de la visión de la Historia y, en fin de las múltiples posibilidades de una historiografía comparada. La segunda se orienta hacia otras formas de representación del pasado en las que la escritura no es el elemento de expresión, aunque la presuponen: rituales y ceremonias, la iconografía o el discurso historiográfico se despliega sobre la base de considerar tales expresiones como textos, pero textos que se configuran con lenguajes y códigos específicos" Rico, "Análisis..." *op. cit.*, p. 211.

¹⁰⁶ Análisis historiográfico se ha considerado denominar al procedimiento de descomposición o fragmentación de un todo en sus partes. El análisis permite identificar las características de los componentes de una representación historiográfica y forma una de las partes del estudio historiográfico. Sin embargo, los elementos en los que se puede fragmentar un texto historiográfico serán aquellos que definen su *historiograficidad*, *ibid.*, p. 205.

¹⁰⁷ Crítica historiográfica se denomina a "la tarea de recomponer lo que se ha descompuesto y ponerlo en relación con los elementos externos: el autor y su horizonte histórico cultural; es el proceso de síntesis. En esta segunda etapa radica propiamente la naturaleza de la historiografía como crítica de textos. No sólo en el sentido de una exploración para descubrir los aciertos, alcances, contradicciones o deficiencias de un texto o un conjunto de ellos. Se trata de un estudio crítico cuya tarea es identificar las condiciones de posibilidad de las representaciones del pasado a estudiar, así como la forma y los recursos mediante los cuales el sujeto de la enunciación expresa una determinada conciencia de la historicidad de su ser en el mundo". "Su propósito [de la crítica historiográfica] no es clasificar las obras según su grado de valor, o en seleccionar obras valiosas y desechar la que no lo fueran, pues, en sentido estricto, todas tienen al menos un valor: el de expresar una forma de conciencia de la historicidad: del autor del texto, en primera instancia, pero también de la comunidad sociocultural a la que pertenece y, acaso, de la época, es decir, de su aquí y su ahora", *ibid.*, pp. 206-207, 209.

¹⁰⁸ Obra historiográfica como la realidad histórica de la Historiografía, "...son cuerpos de *proposiciones* en ciertas relaciones [...] son las *últimas unidades* integrantes de la Historiografía [...] son *unidades de orden superior*" (Gaos, 1981, pp. 69-70). "[...] *obra historiográfica, libro de Historia e historiador* se refieren a los productos de un sujeto que —implícitamente— se identifica con el historiador moderno o profesional. Ambas delimitaciones dejarían fuera textos elaborados por sujetos con características distintas", Rico, "Análisis..." *op. cit.*, p. 202.

¹⁰⁹ Texto historiográfico "permite incorporar tanto obras o libros de Historia, relatos y ensayos de interpretación histórica, como cartas, memorias crónicas y diarios de viaje, entre otros, que no son necesariamente resultado de una investigación, tal y como ésta se define a partir del siglo XIX. De modo semejante, puede adoptarse el término *sujeto de la enunciación historiográfica*, término que incluye, tanto al historiador profesional, como a un amplio grupo de personajes que en determinado momento se dan a la tarea de representar acontecimientos del pasado de los cuales fueron testigos o participantes". Un *texto historiográfico* puede no ser una obra historiográfica, pero puede ser tratada como historiográfico por la mirada de un historiador moderno: *ibid.*, pp. 203.

el aprendizaje significativo de conocimientos históricos. Conocimiento que no se reduce a la Historia como devenir, sino en el dominio de hábitos y habilidades de la investigación histórica.¹¹⁰

Continuando con nuestra reflexión sobre el fundamento de la didáctica de la historiografía, valdrían bien circunscribir esa “operación de razonamientos sobre el estudio historiográfico”, ya que quien se ha encargado de tratar al respecto de la operación historiográfica ha sido Michael de Certeau, cuyas conclusiones me parece pertinente incluir aquí, porque ha indagado sobre qué es lo que produce el historiador, es decir, la misma problemática del campo de la investigación histórica¹¹¹.

Pensar en que el Historiador reproduce una operación historiográfica en función de la creación de un producto social y cultural, que a la vez crea un producto que satisface pero que también problematiza, que incomoda según espacios y lugares sociales. Descubrir el carácter de la ciencia que sostiene la legitimidad de un producto cultural evaluado por pares a través de la operación historiográfica, quienes producen con la misma incertidumbre de “no hablar de la verdad”, genera cuestionamientos como ¿dónde cobra validez el pensamiento y la producción historiográfica? Certeau explica esta operación historiográfica como una forma de pensamiento complejo, pero ordenado.

Certeau considera primordial iniciar explicando que la operación historiográfica debe ser entendida como una acción, en la que el historiador debe de ubicar su lugar social. Ello nuevamente nos arroja interrogantes sobre si es posible que el autor de un texto pueda elaborar un producto académico disociado de su relación social y la respuesta es no.

No hay texto sin sujeto y este sujeto debe dominar un escenario ordenado por formas y modos sociales a través de un lenguaje para darse a entender a un muy reducido sector de la población social, y, por lo tanto, tan sólo podrá ser cognoscible la sustancia de su texto por quienes representan la veracidad del pensamiento historiográfico.

Certeau también advierte sobre la función de la institucionalidad del pensamiento y de los vínculos con la sociedad en las que se reproduce el pensamiento historiográfico, un espacio social en el que todo se encuentra mediado por lugares sociales.

¹¹⁰ Género I: Historia e Historiografía como obras de una realidad histórica o parte de ella. “Historiografía es aquí la práctica o conjunto de operaciones que lleva a cabo un sujeto para conocer el pasado y dar cuenta de él”. Género II: Historiografía de la Historiografía, una obra historiográfica sobre los historiadores de una realidad histórica o parte de ella. “Historiografía es aquí el conjunto de obras escritas que resultan de la indagación acerca del pasado”. Género III: Historiografía de la Historiografía de la Historiografía como una obra bibliográfica de obras historiográficas o del género II. “Historiografía es aquí una auto reflexión sobre las orientaciones que el conocimiento del pasado va tomando en el tiempo [...] estudio de la obras que produce la indagación sobre el pasado, significado muy semejante al que registra el diccionario de la Real Academia Española: “Estudio bibliográfico y crítico de los escritos sobre Historia y sus fuentes, y de los autores que han tratado estas materias” Gaos, “Notas...” *op. cit.*, p. 67; *vid.*, Rico, “Análisis...” *op. cit.*, pp. 201-202.

¹¹¹ De Certeau, *La Escritura...*, *op. cit.*, pp. 67-118.

Un segundo aspecto de la operación historiográfica es el relativo a la práctica del oficio del historiador. ¿Qué espacios hay entre la producción académica y la práctica del historiador? Explicar cómo en la actualidad pensamos la Historia desde una cómoda condición de naturalidad historiográfica, como si siempre hubiese existido la historicidad del pensamiento.

Finalmente, el mismo autor nos señala la necesidad de cuestionarse hasta dónde es posible la vigencia de un texto escrito, ya que, al ser legítimo un discurso desde un lugar social, es legítimo porque existe ese lugar social, es decir, que es vigente ese discurso en cuanto persiste ese lugar social desde el cual se enuncia su discurso, ¿los lugares sociales siguen siendo los mismos?

Por lo tanto, la manera de optar por aprender el producto del historiador yace en entender que es un problema hecho discurso, en búsqueda de una legitimidad ordenada por el lugar social que ocupa y que debe resguardar *so* pena de perder su vigencia. Entonces, es a través de la formulación problemática de la realidad como se podrá explicar el desarrollo histórico de las sociedades y generar condiciones para la transmisión de conocimiento de tipo histórico.

¿Cómo trasladar el ejercicio de lectura de una obra historiográfica a la docencia? Rompiendo con la narrativa (sucesión de acontecimientos) y análisis (cronología documental) de la historiografía tradicional, valorando las nuevas formas de entender las fuentes y su condición de obra o texto historiográfico, reconociendo el análisis de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales desde una nueva historiografía que permita comprender la producción del pensamiento histórico. Facilitar el aprendizaje en el alumno pensando historiográficamente sobre qué es significativo; buscar que logre comprender su realidad histórica.

La didáctica de la historiografía es el estudio historiográfico del conocimiento y del pensamiento histórico, mismos que permiten la creación de nuevo conocimiento y con ello de conceptos, procedimientos y actitudes para la formación del estudiante; el método sobre el cual cobra sentido y razón del aprendizaje historiográfico es ese que entiende los fenómenos históricos sobre la base de su condición problemática, concepción que permite adecuar estrategias de enseñanza basada en la resolución de problemas, en este caso, de la resolución de problemáticas disciplinares de la Historia.

No se trata sólo de una búsqueda de la enseñanza, de habilidades de dominio en el estudiante, es el descubrimiento situado del aprendizaje, el objeto de aprendizaje no es informativo o lingüístico, sino el descubrimiento del aprendizaje mismo desde una operación historiográfica situada en temáticas semejantes a las que se enfrenta el historiador o profesional de la investigación histórica.

Por lo tanto, el propósito central de la didáctica de la historiografía está vinculado directamente con el aprendizaje de conocimiento de dos tipos: “1) el declarativo (saber qué es algo) y 2) el procedimental (saber cómo hacer algo)¹¹². Un ejemplo podría ser el siguiente cuadro que nos presenta Trepat:

Tipo de conocimiento	Conocimiento declarativo (Sabes qué es algo)	Conocimiento procedimental (Sabes cómo se hace algo)
Nombre que recibe en el currículum	Hechos, conceptos y sistemas conceptuales	Procedimientos
Se traduce en:	Ser decir, declarar o explicar cosas de las cosas.	Sabes hacer cosas con las cosas.
Ejemplo:	Enumera por escrito los rasgos fundamentales que caracterizan el estudio de la Historia.	Extrae conclusiones a partir de diversos textos históricos (fuentes primarias y secundarias) sobre la idea de la Historia de acuerdo con los pasos establecidos en el curso de las clases.

Trepat, *Procedimientos...*, op. cit., p. 32.

*

*

*

Anteriormente se ha expuesto sobre un conjunto de temáticas, temas y niveles de aprendizaje que son fundamentales para poder abordar un curso de la Historia en un modelo educativo, en este en el Colegio, así como teorías, enfoques y conceptos. A continuación se expone una representación gráfica en forma de tabla que, además, incluye las estrategias basadas en la teoría del Cambio Conceptual (CC) y la teoría del Aprendizaje Basado en Problema (ABP). Con ello se desea mostrar cómo y en qué dirección se dirige la didáctica e la historiografía; entiéndase este modelo no como un manual, sino como una guía para la acción del aprendizaje de la Historia.

¹¹² Trepat, *Procedimientos...*, op. cit., p. 32.

Temáticas		Estrategia	
Temas	Niveles de Aprendizaje	Fases conceptuales / Ambientes de aprendizaje	Fases de la Estrategia ABP
1. Hecho histórico 2. Espacio y tiempo histórico 3. Diacrónico y sincrónico 4. Sujeto y sociedad 5. Casualidad y causalidad 6. Proceso y totalidad 7. Conciencia histórica 8. Conciencia historiográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación • Comprensión • Análisis • Aplicación • Metacognición • Autorregulación 	Preconcepción Información: Textos, imágenes y fotografías.	S ¿Qué creemos que SABEMOS sobre el tema? Q ¿Qué QUEREMOS/ NECESITAMOS averiguar sobre esto?
		Conflicto Interacción: Comprensión y comunicación de información entre personas de la misma edad.	C ¿CÓMO procederemos para averiguarlo?
		Cambio Exhibición; problematización y organización de ideas para construir representaciones que expliquen su conocimiento.	A ¿Qué esperamos APRENDER? ¿Qué hemos APRENDIDO?
		Aplicación Producción: Sistematización de conocimiento para su transmisión a través de herramientas como la línea del tiempo, el friso, las fichas de trabajo, el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, un glosario, elaborados en el aula; así como la presentación de estos resultados a través de la exposición grupal plenaria.	A ¿Cómo vamos a APLICAR lo que hemos aprendido a otros temas? ¿En nuestras vidas personales? ¿En nuestros próximos proyectos?
		Representación Cuestionar y comparar el uso de la Historia y la historiografía a la luz de nuestros descubrimientos y las perspectivas actuales.	P ¿Qué NUEVAS preguntas se nos plantean como resultado de nuestra investigación?
			S ¿Qué creemos que SABEMOS sobre el tema?

Capítulo 2. Enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

El primer objetivo de este capítulo es exponer el estado de la cuestión de la investigación histórica sobre el Colegio, cuáles son las fuentes documentales, hemerográficas y bibliográficas para reconstruir su historia; se muestra sobre qué temas y temáticas se ha investigado y las propuestas didácticas que conforman una historiografía sobre la enseñanza del Colegio.

He creído conveniente tratar sobre la propia historia del Colegio, ya que es importante saber bajo qué lineamientos pedagógicos, sociales y políticos se ha creado, y cuáles han sido las modificaciones a lo largo de tiempo de estos mismos elementos. Ello conforma el segundo objetivo de este capítulo es explicar el modelo educativo del Colegio y cómo ha sufrido cambios a través de su Plan de estudios. Por ello, se describe el modelo educativo del Colegio dentro del Sistema Nacional Bachillerato (SNB), señalando aspectos relevantes del mismo. Se pondrá énfasis en los cambios que a lo largo de tiempo se han hecho al modelo pedagógico de la enseñanza de la Historia.

El tercer objetivo es analizar los dos Planes de Estudios que han existido en el Colegio y los distintos momentos de modificaciones o adecuaciones por los que han pasado. También se explica cómo se encuentra compuesta el Área Histórico-Social y cuál es el modelo curricular de las asignaturas de Historia dentro de él. Además, se exponen las características de la enseñanza de las asignaturas de Historia en el Colegio.

El cuarto objetivo es presentar una descripción sobre los contenidos educativos de la enseñanza de la Historia en el siguiente orden: Primer semestre: Historia Universal, Moderna y Contemporánea I, *Unidad I. Introducción al estudio de la Historia*. Tercer semestre: Historia de México I. *Unidad I. Introducción metodológica*. Sexto semestre: Teoría de la Historia I. *Unidad I. ¿Qué es la Historia?*

El quinto objetivo es analizar la enseñanza de la Teoría de la Historia con el propósito de ofrecer el escenario educativo para el que elaboré una propuesta didáctica de la historiografía para el aprendizaje.

Se busca mostrar al lector los resultados del estudio de los contenidos educativos de la enseñanza de la Historia y ofrecer una mirada que fomente una perspectiva significativa para el aprendizaje de pensamiento historiográfico que exigen los tiempos en los que vivimos y el dominio de hábitos y habilidades en el estudiante para poder desarrollar su formación escolar desde una perspectiva social, racional y práctica del conocimiento histórico.

2.1. La investigación histórica sobre el Colegio.

La investigación en enseñanza de la Historia en el Colegio se ha concentrado en el origen y creación del proyecto educativo con el que se fundó, temas relativos al contexto de su fundación, el currículo educativo inmerso en su Plan de Estudios y los programas de las asignaturas, se ha estudiado desde la sociología, psicología, pedagogía, antropología y también desde la Historia. Ello se debe, en parte, a que el interés en la historia del Colegio se limita a conocer los lineamientos académicos con los que se planteó y creó. En la actualidad se han empezado a registrar estudios desde la docencia y la didáctica, que han incorporado la perspectiva de valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje por áreas de conocimiento, asignaturas que conforman el currículo y estrategias para el aprendizaje en campos de conocimiento disciplinar.

En los últimos años ha aumentado la elaboración de propuestas y estrategias didácticas sin una claridad lúcida sobre el sentido de investigar y difundir la experiencia docente en este nivel educativo. Al parecer no se ha observado con precisión el valor de este campo de la investigación y se limita a una reproducción simple e institucionalizada del discurso histórico escolar.

Las propuestas didácticas y estrategias planteadas por parte de investigadores y docentes tienen una orientación de colaboración institucional acrítica ante el discurso histórico escolar, pues no consideran la complejidad del fenómeno educativo. Por ejemplo, históricamente no se han creado las condiciones curriculares en estudios profesionales de nivel superior para la formación en didáctica de su disciplina, no sólo para la profesionalización docente desligada de la investigación, sino para la preparación explícita de profesionales en docencia y maestros en plena consciencia de su disciplina en todas las dimensiones: investigación, difusión y docencia, disciplinar, procedimental y axiológico.

Sin embargo, el conocimiento histórico sobre el Colegio del que se tiene registro es mínimo si se toma en cuenta que por sus aulas han pasado más de 40 generaciones de estudiantes, que han sido formados por una planta docente que también se ha incrementado y que esa formación ha sido regida por distintos planes y programas de estudio. Conocer el fenómeno educativo del Colegio requiere de distintas líneas de investigación y fuentes en las que se ha registrado el devenir del Colegio.

Por una parte, la investigación histórica documental e historiográfica y, por otra parte, la interpretación de un conjunto de productos académicos y profesionales que responden a motivaciones, intereses e inquietudes varias. Urge construir una plataforma en investigación educativa que permita

observar con precisión problemáticas y ofrezca respuestas razonables a cuestiones académicas y sociales planteadas o identificadas desde hace años.

Hasta el momento podemos reconocer que las fuentes que conforman la historiografía sobre el Colegio son escritas: documentos institucionales, hemerografía y bibliografía, de las que trataré a continuación. Posteriormente referiré particularmente dónde se ha centrado la investigación en enseñanza de la historia en el Colegio. Cabe señalar que me ha sido posible conocer todo este material y analizarlo gracias a una investigación anterior, la que presenté en su momento para titularme en la Licenciatura en Historia hace ya dos años¹.

2.1.1. Fuentes documentales para la historia del Colegio.

Hasta este momento hemos referido las formas en que se hace investigación en enseñanza en la EMS, así como en el Colegio, pero también me parece importante destacar la investigación desde los documentos producidos por el Colegio a lo largo de estos años. La investigación documental es relevante debido a que ahí yacen registros puntuales sobre el funcionamiento y la vida institucional.

En la actualidad contamos con acervos documentales que deben ser consultados por todo aquel que estudie el Colegio, desde la disciplina que sea, es imperativo conocer la información que se resguarda en el Archivo de Concentración e Histórico del CCH (ACHCCH).

Desde el año 2002, dicho repositorio documental ha permanecido en las instalaciones de Avenida del Imán, resguardado en instalaciones provisionales con paredes y techo de láminas metálicas. El propio espacio físico en el que está asentado el archivo histórico del Colegio permite entender en dónde nos encontramos.

En los años ochenta del siglo XX, la UNAM impulsó la creación de repositorios que resguardaran los documentos producidos a lo largo de su vida académica, institucional, etc. Aunque tardíamente, esa política de resguardo documental, llegó al Colegio y se impulsó la concentración de los diferentes acervos que se encontraban dispersos en distintas dependencias de la Universidad.

Una vez concentrados los documentos, se procedió a organizarlos y a administrarlos. Para ello, fue necesario iniciar la formación de personal administrativo, en manos de quien se encuentra parte del proceso de conservación de los documentos. Considero que este ha sido y es un esfuerzo importante

¹ Eduardo Manuel Gómez Morales, *Nuevas fuentes para el bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2013.

que vale la pena destacar. Gracias ello es que hoy es posible contar con el registro de gran parte las actividades académicas, administrativas y culturales del Colegio.

La información que resguarda el Archivo de Concentración e Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades contiene aproximadamente 40 años de gestión administrativa institucional. Sus acervos documentales suman un total 414 cajas de cartón tipo AM-70, más 26 cajas de diferentes tamaños que equivalen aproximadamente a 259.38 metros lineales de información, sin incluir el acervo del Consejo Técnico que se encuentra en otra dependencia universitaria.

Los datos anteriores pueden darnos una idea de la dimensión del acervo que concentra información desde 1971 en hemerografía, alguna bibliografía y documentos a partir del año de 1976, de todos y cada uno de los cinco planteles del Colegio, además de las oficinas centrales del mismo.

Pero el ACHCCH no es el único repositorio que cuenta con documentos sobre el Colegio, también el Archivo Histórico de la UNAM y el Archivo Histórico del Consejo Universitario cuentan con expedientes directamente relacionados con la historia del Colegio. La investigación histórica con base en esos registros escritos y, en este caso, también visuales, permitirá avanzar en el conocimiento de ese fenómeno educativo.

2.1.2. Fuentes hemerográficas sobre el Colegio.

La hemerografía es una fuente de información que aún no ha sido agotada, aunque se sabe que algunos textos editados en las publicaciones periódicas de la propia universidad fueron la fuente de buena parte de la historiografía, existen otras publicaciones en las que tanto las autoridades como la comunidad académica del Colegio expresaron sus reflexiones acerca de los lineamientos pedagógicos y del desarrollo de la institución, incluso hay propuestas para el mejoramiento de la modalidad educativa del Colegio. También en esas ediciones se muestran elementos de la vida cultural y estudiantil del Colegio, aun queda espacio por estudiar en este rubro.

La hemerografía es la fuente en la que se puede estudiar los primeros días de vida institucional y académica del Colegio, debido a que los documentos no lo permiten por extravío y maltrato. En general hay tres tipos de publicaciones periódicas: publicaciones generales², que permiten conocer el proceso

² Compuesta por *Gaceta UNAM*; *Suplemento de la Gaceta UNAM*, *Historia del Colegio* y *Gaceta CCH*.

institucional de la construcción de la historia del Colegio; publicaciones de dependencias administrativas³, las publicaciones por planteles⁴ y otras publicaciones⁵.

Las publicaciones periódicas del CCH, emitidas desde alguno de sus cinco planteles o desde la UNAM han servido de fuente de información, también como objeto de análisis. Las publicaciones que he encontrado y analizado contienen decenas de artículos y ensayos que registran parte de la memoria del Colegio. Algunas series hemerográficas contienen reflexiones sobre el quehacer los profesores y las preocupaciones de los estudiantes acerca de temas de carácter académico.

2.1.3. Fuentes bibliográficas sobre el Colegio.

La bibliografía está compuesta por libros, capítulos de libros, artículos especializados y tesis de distintas disciplinas y procedencia institucional, aunque fundamentalmente éstas son de la UNAM.

Actualmente contamos con publicaciones relativas a la historia del Colegio, también sobre las inquietudes y problemáticas sobre la modalidad educativa y el currículo, concentrando sus esfuerzos en conocer los lineamientos pedagógicos y didácticos de las distintas áreas de conocimiento, así como un grupo que específicamente he estudiado relativo a la enseñanza de la Historia.

En particular tenemos registradas 54 referencias bibliográficas, todas en alguna parte de su texto, hacen alusión a la historia del origen y creación del Colegio y la mayoría de los trabajos, cuando se refieren a ésta, se limitan a afirmar que se trata de una institución que es en sí la innovación educativa.

Sin embargo, existen algunas obras que van más allá de la simple mención, haciendo un estudio profundo, como la de Jorge Bartolucci, cuya tesis tratada en el apartado anterior, “El Colegio de Ciencias y Humanidades” (1980), fue publicada en 1983 como libro⁶. Llama la atención que éste que es un trabajo sociológico, quizá sea el mejor trabajo histórico sobre el Colegio.

En la década de los años setenta ubicamos 14 trabajos donde se aprecian dos tendencias: la primera está relacionada con la reforma universitaria y con la política del sexenio de Echeverría, y la segunda, destaca la vinculación entre la estructura de la UNAM y el Colegio, en particular, se hace

³ Compuesta por *Cuadernos del Colegio; Documenta; Informa CIDACCH e Informativo UACPyP*.

⁴ Compuesta por *Informa CCH-S; Boletín Informativo Oriente y Summa*.

⁵ Compuesta por *Comunidad Académica (Azcapotzalco); La Hoja (Naucalpan); Comunidad (Vallejo); Oriente (Oriente) y Los pasos del Sur (Sur)*; así como las revistas *Entorno, Eutopía, Ritmo, Muros Filosóficos, Máscaras e Historiagenda*.

⁶ Jorge Bartolucci, *El Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1980; vid.: J. Bartolucci, *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación universitaria*. México: ANUIES, 1983.

referencia a la innovación educativa como el eje central del discurso institucional que aparece en el grueso de la historiografía.

En la década de los años ochenta localizamos 22 referencias, lo cual significa un repunte cuantitativo en el estudio del Colegio, en los cuatro rubros antes mencionados. Aquí también he identificado dos tendencias de interpretación: una que apoya la versión institucional del origen y creación del Colegio y una visión más crítica. Sin embargo, ambas comparten la idea de que la política educativa del Colegio es “correcta”, siempre y cuando persista en el desarrollo de la idea de la innovación educativa con la que fundó el Colegio.

En la década de los años noventa encontramos diez referencias; aunque disminuye la cantidad de textos en torno al Colegio, éste continuó siendo objeto de estudio desde la historia de la UNAM. Las obras vinculan la política educativa del Estado con la política administrativa del gobierno de la UNAM. Cabe mencionar que la historiografía sigue manteniendo la misma idea sobre la innovación educativa, aunque desde el Colegio se empiezan a hacer balances cuantitativos en relación a su variación demográfica, de ingreso y egreso de alumnos, entre otros datos estadísticos.

Finalmente, en la primera década del siglo XXI se ha estudiado al Colegio en ocho trabajos, aunque mayormente hay informes institucionales emitidos por la Dirección General del CCH. *Crónica de una Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur (1971-1974)*, editada en 2004, es una investigación de esta década, en la cual se sigue viendo al Colegio como parte de la UNAM y de la EMS, la cual, hace uso del organigrama institucional y del inventario del ACHCCH.

Por otra parte, la primera tesis que trata sobre el Colegio es de licenciatura y se editó a los tres años de creación esta institución educativa. Durante la década de los años setenta se elaboraron un par de trabajos más. En la década de los años ochenta, hay un aumento de estudiantes de licenciatura, cuyas tesis estudian el desarrollo del Colegio, desde distintas disciplinas. Estudiaron los planes y programas de estudio de materias particulares.

Para la década de los noventa se observa otro crecimiento de estudios sobre casos referentes a la vida académica o institucional del Colegio. Esas tesis pusieron mayor énfasis en el tema del origen y creación del Colegio que las anteriores. Durante las cuatro décadas de existencia del Colegio, se han

elaborado sobre todo estudios de caso que tratan temas y problemáticas relativas a la modalidad educativa del Colegio⁷.

Desde el año 2002⁸, los egresados de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) desde distintos enfoques disciplinares han abordado la enseñanza en el Colegio. En particular me referiré a un conjunto de 18 textos tesis que tienen por tema central la enseñanza de la historia en el Colegio⁹. Este grupo de tesis han observado el modelo educativo del Colegio y particularmente el Plan de estudios, el Área Histórico-Social y los Programas de estudio de las asignaturas de Historia, su objetivo ha sido centrarse en la elaboración de una propuesta de estrategia o didáctica de la enseñanza.

Cabe mencionar que esta historiografía es un punto de partida para continuar estudiando al Colegio y poder abordar la investigación para elaborar propuestas didácticas. A continuación me permitiré mencionar conclusiones generales que recupero de mi tesis de licenciatura para poder hablar sobre dos principales temas desarrollados por los textos publicados hasta ahora, pero poniendo énfasis en las propuestas didácticas y el modelo educativo y pedagógico.

2.1.4. El origen y creación del Colegio como investigación de la enseñanza de la Historia.

La investigación sobre el modelo educativo del Colegio ha mostrado la necesidad de investigar sobre su origen y creación, particularmente sobre el Plan de estudios con el que se fundó esta institución, para poder ofrecer propuestas didácticas y estrategias para el mejoramiento en la formación del estudiante.

La historiografía ha señalado puntualmente que el proyecto denominado Consejo Nueva Universidad (CNU) es el antecedente histórico como modelo educativo del Colegio. Esta historiografía

⁷ Las tesis que analice hace dos años suman un total de 50, van del año de 1971 a 2010. De 1970 a 1979 tenemos tres estudios de casos sobre la enseñanza. En el periodo de 1980 a 1989 tenemos dos estudios relacionados a la historia del Colegio, seis estudios sobre áreas del currículo y cinco estudios de caso de la enseñanza. En el periodo de 1990 a 1999 tenemos tres estudios relacionados a la historia del Colegio, siete estudios sobre áreas del currículo y ocho estudios de caso de la enseñanza. Finalmente de 2000 a 2010 tenemos tres estudios relacionados a la historia del Colegio, siete estudios sobre áreas del currículo y seis estudios de caso de la enseñanza.

⁸ “[...] hay que destacar las nueve generaciones de profesores del CCH y de la ENP que participaron en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación Académica (PAAS)” CCH y de la ENP que participaron en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación Académica (PAAS)” en *Proyecto de creación. Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)* en línea: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/portada/plan.pdf> [consultado: 1 de junio de 2015], p. 12.

⁹ En el presente trabajo no pretendo estudiar historiográficamente sobre todas las tesis relativas al Colegio o una parte de su historia, aunque me es imperante incluir una reflexión sobre cómo se ha estudiado la enseñanza de la Historia, ya que se trata de propuestas pedagógicas específicas y no de estudios históricos o historiográficos propiamente, aspecto que se expondrá más adelante en este capítulo.

ha referido esto una y otra vez, al grado de considerar que es el auténtico origen de la propuesta educativa del rectorado de Pablo González Casanova. Aún es un tema que sigue cobrando interés por quienes observan la enseñanza de la Historia en el Colegio y en la Preparatoria.

El CNU fue un proyecto educativo fallido y que no perduró, se llevó a cabo entre junio y octubre de 1970, creando dos propuestas académicas, distintas entre sí, con ideas muy acordes al lenguaje pedagógico de la época.

La primera propuesta era el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH) cubriría la demanda de nivel superior, y la Escuela Nacional Profesional (ENPRO) el nivel medio superior, además de los objetivos particulares de uno y otro, son distintos proyectos. El proyecto CNU fracasaría por una serie de problemáticas entre los equipos de trabajo del CNU y los funcionarios asesores. Las primeras problemáticas estuvieron relacionadas con los planes de estudio elaborados para el CNCH y la ENPRO, así como con la construcción de sus instalaciones. Los miembros del CNU empezaban a expresar posturas diferentes con intereses distintos entre sí por las que debía caminar el CNU, según algunos de sus integrantes.

En la producción historiográfica podemos encontrar el planteamiento de distintas voces sobre el fracaso del CNU. Javier Palencia Gómez, afirmarí que el despido del personal que laboraba en el CNU fue injustificado, la respuesta que recibieron fue que “el proyecto resulta insatisfactorio y en varias partes deficiente”¹⁰. Al parecer, los miembros de los equipos de trabajo del CNCH y ENPRO, se habían opuesto a que el proyecto del CNU tomara un carácter meramente político en disputa por el financiamiento. Por su parte, Fernando Pérez Correa quien fue coordinador general del Colegio, afirmó en 1990 que:

El Colegio se creó como resultado de una decisión política, en definitiva, apoyada por la Secretaría de Educación Pública. El Ejecutivo Federal negoció, sin duda, ciertas características y condiciones propias de la época, y decidió apoyar la creación del Colegio con una extraordinaria administración de recursos. Esto hace suponer que se negoció el apoyo económico al proyecto, por cambios en las dos propuestas: el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Profesional. *“Todo indica que el cambio mayor fue, por un lado, en el sentido de que los proyectos dejaron de ser nacionales para concentrarse en el área metropolitana y, por otro, ambos proyectos se convirtieron en uno: el Colegio de Ciencias y Humanidades.”*¹¹

¹⁰ Javier Palencia Gómez, “Origen y contexto histórico del proyecto CCH” en *Nacimiento y desarrollo del CCH. Memorias*. México: UNAM-CCH, pp. 45-46.

¹¹ Nancy Martina Martínez Vargas, *El Colegio de Ciencias y Humanidades: contexto socio-político que explica su surgimiento*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1998, p. 41. *vid.* Fernando Pérez Correa, “Retos y perspectivas” en *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Memorias CCH-UNAM*. México: UNAM-CCH, 1990, p. 62. Las cursivas son mías.

En la historiografía, este hecho ha sido interpretado y valorado como negativo porque dejaba espacio a la opinión pública para exigir al gobierno reformas universitarias en detrimento de sus comunidades escolares y científicas, en general, allanar el camino de la privatización de la educación pública superior y de la universidad. Esto explica el papel que tuvo la política del gobierno universitario y del gobierno federal en el proceso previo a la creación del Colegio.

En su afán por vincular directamente los distintos proyectos de instituciones educativas, la producción historiográfica da un salto del 26 de octubre de 1970, al efemérico lunes 26 de enero de 1971 en que fue creado el Colegio, sin poder observar el objetivo de este movimiento institucional dentro de la UNAM, que es por lo que cobraría mayor importancia.

Con el Colegio no se creó una idea educativa distinta de la que proyectaba el CNU y la Comisión de Trabajo Docente y la Comisión de Reglamentos, ambas comisiones del Consejo Universitario. Ambos proyectos plantearon resolver la problemática central de la educación medio superior, relativa a la oferta educativa, y con menor importancia la innovación en métodos de aprendizaje. Aunque cada proyecto se distingue de los otros por qué es una propuesta que responde a intereses de distintos sectores.

La reforma universitaria implicó no sólo la voz de mando de González Casanova, sino la negociación con sectores al interior del gobierno de la universidad, a tal grado que hubo casos en los que tuvo que aceptar la intervención del Consejo Universitario. Éste tampoco modificó radicalmente el proyecto de González Casanova y el CNU, pero lo ubicó dentro de su estructura como una instancia supeditada a la Universidad. Se ha llegado a considerar que el proyecto impulsado al principio del rectorado de González Casanova tenía cierto carácter de independencia frente al gobierno federal y de la estructura administrativa de la Universidad, o por lo menos así parece en los documentos.

El proyecto del Colegio en enero de 1971 aparece como un proyecto más incorporado a las instancias y la estructura universitaria, incorporado orgánicamente por lo institucional. Quizá el hecho de que los anteproyectos del CNU se hayan quedado en eso, se debió a que no estaban ideados para que éstos se incorporaran a la estructura administrativa, académica y escolar universitaria.

Lo cierto es que el hecho de los conflictos entre los miembros del CNU y el propio rector, son indicativos de que hubo diferencias entre esos anteproyectos y el proyecto del Colegio. Más que una diferencia entre el proyecto original y el que quedó establecido por las comisiones del Consejo Universitario, la motivación no parece estar centrada en la innovación educativa, por más que se repita

como discurso histórico escolar, esa perspectiva educativa en todo caso está centrada en resolver la demanda educativa más allá de la calidad de esta.

Una de las labores que se le atribuyen debía cumplir el Colegio era cubrir la demanda de estudios en el nivel bachillerato para sectores de la población que se encontraban en situación laboral activa, aspecto que suele ser relacionado con la política educativa del gobierno delinear presidente Luis Echeverría. Este aspecto debe de ser estudiado desde una perspectiva crítica, ya que se ha construido un discurso histórico institucional sobre la reforma política y la reforma universitaria emprendida a lo largo del sexenio de este gobierno¹².

2.1.5. Ejes temáticos de los estudios sobre el Colegio.

Los cuatro ejes temáticos abordados por la historiografía sobre los cuales se ha reconstruido la historia del origen y creación del Colegio son los siguientes¹³: El primer eje gira en torno a la reforma política durante el sexenio presidencial de Luis Echeverría (1970-1976).

La historiografía de los años setenta muestra un entusiasmo por reflexionar sobre el papel del Colegio y hay un impulso desde la institución para llevar a cabo dicha reflexión. Conforme pasan los años, la creación del Colegio se aborda aludiendo a las bonanzas de carácter político del gobierno de Echeverría. Esta visión de la historia es acompañada por el factor económico, denominado “milagro mexicano”, episodio que termina en la década de los años setenta.

El encanto y novedad de la creación del Colegio deja de ser el eje de la historiografía conforme pasan las décadas de los ochenta y noventa que, marcadas por agudas crisis económicas y por reformas educativas —entiéndase privatización de la educación— genero una especie de recuerdo nostálgico de la creación del Colegio.

Para 1998 la lectura política de la creación del Colegio persiste, pero está marcada por una reflexión comparativa que resulto en una severa crítica a la perspectiva educativa del gobierno federal del presidente Salinas de Gortari (1988-1994). Se percibe un deseo por regresar a esos años de la creación del Colegio. Para el año 2004, la creación del Colegio vuelve a ser el eje de la historiografía: la historia de la creación del Colegio, en la historia de la educación, ya es vista como parte de la historia política de México del siglo pasado.

¹² Gómez, *Nuevas fuentes...*, op. cit., pp. 35-38.

¹³ Ernesto Lemoine, *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878*. México: UNAM, 1970.

El segundo eje temático es el relativo a la reforma e innovación educativa del Colegio, muestra cómo la Preparatoria y el Colegio tuvieron como antecedente una reforma educativa desde el programa del gobierno federal, guiada supuestamente por la innovación en métodos pedagógicos. La creación de la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato, en la que se reagrupaban dos modelos educativos vinculados directamente a la UNAM. Esta idea, muy cierta pero poco explorada, se difundió en las distintas publicaciones institucionales y fue retomada por la historiografía, aunque conforme pasa el tiempo, ésta empieza a analizar el grado de innovación real del modelo educativo del Colegio.

El tercer eje trata sobre el desempeño del rector Pablo González Casanova, a él se atribuye la creación del Colegio. El trato que este personaje recibe por parte de la historiografía es semejante al que recibe Gabino Barreda por las obras relativas a la creación de la Preparatoria.

Las obras y textos que han promovido una historia institucional han considerado importante centrar su atención en los directivos o administradores como una garantía de la consistencia de la idea educativa en ambas instituciones. Los personajes como Gabino Barreda o Pablo González Casanova son, para quienes han estudiado el origen y creación de la Preparatoria y el Colegio, figuras en las que se deposita toda la atención atribuyendo a su personalidad y pensamiento la creación de sendas instituciones educativas.

Si bien, estos personajes fueron pieza clave en la historia previa a la fundación de dichas instituciones educativas, considero que hacer casi hagiografías de éstos, no aporta al conocimiento de sus ideas sobre la educación, ya que anula la posibilidad de estudiar la participación de otros personajes, a través de un análisis histórico bien delimitado.

El cuarto y último eje identificado en la historiografía, es el que se ha centrado en el desarrollo de las instalaciones y la docencia del Colegio. Ernesto Lemoine rescata elementos y circunstancias referentes al edificio del Antiguo Colegio de San Ildefonso que vio fundarse la Preparatoria, al personal docente, a las condiciones del alumnado, así como a las cambiantes condiciones de la vida académica de la Preparatoria durante la primera década de su existencia. Estos elementos también pueden encontrarse en las historias de la creación del Colegio.

El proyecto educativo, las reglas institucionales y los criterios administrativos bajo los cuales se regularía la institución, las opciones de ingreso y egreso, el plan y programa de estudio, y los objetivos educativos –lo que actualmente se define como la “misión” y “visión” de una institución pública– son centrales en parte de la historiografía aquí analizada.

Es en este eje donde se encuentran algunos elementos interesantes a estudiar, por ejemplo la lucha de los profesores por “democratizar” sus Academias fundadas en 1971, desde donde se decidía la orientación de los planes de estudio en el área y las asignaturas. Otro aspecto importante para la historia del Colegio, también en la década del setenta, es la organización de los profesores como gremio en un sindicato que les permitiría conseguir mejores condiciones laborales.

Los profesores o docentes, a la vez que trabajadores universitarios, fomentarían discusiones no sólo de tipo académico, sino también de tipo laboral, vinculando su condición docente con lo político y lo gremial.

2.1.6. Didáctica de la Historia en el Colegio.

La historiografía¹⁴ que estudia la enseñanza de la Historia en el Colegio en realidad se reduce a un número mínimo de textos entre capítulos de libro o artículos especializados y tesis. Las tesis se han centrado en la intención de mostrar cómo adecuar didácticas y estrategias para optimizar el aprendizaje del estudiante.

Las asignaturas de Historia que se imparten en el Colegio han sido estudiadas, casi desde la fundación de éste, pero no bajo una mirada histórica y en relación a cómo se ha estudiado Historia en el nivel superior o en la licenciatura de Historia, sino abordada desde enfoques políticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, por las respectivas preocupaciones contemporáneas a cada autor y según las problemáticas de la disciplina en la que se formaron, lo cual amerita pertinente hacer una reflexión considerando los factores anteriores¹⁵.

Es en la primera década del siglo XXI, cuando se ha profundizado en la investigación más de tipo pedagógica y didáctica de los aprendizajes, estrategias y temáticas de la enseñanza en el Colegio. Esta preocupación ha sido abordada principalmente por la planta docente que imparte alguno curso-taller de estas asignaturas, así como por quienes han detectado problemáticas desde la enseñanza de la Historia.

¹⁴ Obras y textos en formatos de documentos, hemerografía y bibliografía, en esta última en formato libro, capítulo de libro, artículo especializado y tesis.

¹⁵ Los libros, capítulos de libros y artículos especializados sobre la enseñanza de la Historia en el Colegio no existen como tal, no están centrados en estudiar la enseñanza de la Historia, más bien, son textos que hacen referencia indirecta al modelo educativo del Colegio, pero ninguno analiza la enseñanza de la Historia como tal. Véase: Frida Díaz-Barriga, “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en *Perfile educativos*, núm. 82, octubre-diciembre de 1998, pp. 40-66.

Las tesis con las que contamos sobre la enseñanza de la Historia en el Colegio son 32 textos, de los cuales 17 tesis son de la Maestría MADEMS¹⁶. Una tesis de la Maestría en Historia¹⁷. 13 son de

¹⁶ Mariel A. Robles Valadez, *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2014. Ana Lilia Guadalupe Armendáriz Domínguez, *Evaluación diagnóstica en el área de Historia de los alumnos que ingresan al CCH*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2011. Mauricio Ruiz Muñoz, *Estrategias didácticas para el sexto semestre de la asignatura de Teoría de la Historia II, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Un enfoque hermenéutico*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2011. Lorenza Manoatl Escobar, *Diseño de un curso-taller de formación docente para la enseñanza de la Historia en el CCH Naucalpan: perspectivas desde la didáctica crítica, el aprendizaje significativo y una historiografía*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010. Martha Patricia Barragán Solís, *Diseño de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el nivel medio superior, a partir del modelo didáctico constructivista*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2009. Francisco Marcelino Castañeda, *La contextualización histórica como propuesta pedagógica y didáctica, aplicada a la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea en el CCH*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009. Claudia Maryana Noyola Escallada, *Propuesta didáctica basada en la metodología para el aprendizaje colaborativo, para alumnos de cuarto semestre del CCH que cursan la materia Historia de México II*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009. Melvin Díaz Chandomi, *La aplicación de la novela Tropa vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2008. Everardo Pérez Manjares, *El aprendizaje de la Historia como cambio representacional: el caso de la Revolución mexicana*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008. Raúl Horacio Fernández Linares, *La Historia enseñada y la identidad nacional en la materia de Historia de México: implementación a través de estrategias didácticas en un grupo del CCH-Sur*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007. Nancy Martina Martínez Vargas, *Cine, migración y enseñanza de la Historia de México*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007. María Fernanda Tovar Martínez, *Diagnóstico e intervención en el CCH (UNAM): la comunicación entre autoridades, profesores y alumnos y su impacto en la impartición de las Ciencias Sociales*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007. Jesús Antonio García Olivera, *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del CCH una propuesta para su enseñanza*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006. Juan de Dios González García, *Cuaderno de trabajo para la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006. José Adrian Sánchez Ramón, *Propuesta de programa preventivo para reducir la deserción y reprobación escolar en las asignaturas de Historia de México I y II turno vespertino: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2006. José Eduardo Sánchez Villeda, *La acción lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la Historia de México: periodos prehispánico y colonial, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006. Laura Rebeca Favela Gavia, *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006.

¹⁷ Alma Guadalupe Palacios Hernández, *La Historia actual. Una propuesta didáctica para la Historia Universal, Moderna y Contemporánea en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.

Licenciatura: seis de Historia¹⁸, dos de Sociología¹⁹ y una de Psicología²⁰. Todos los textos son tesis UNAM, la mayoría fueron elaboradas por estudiantes de maestría y licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Facultad de Estudios Superior, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, así como la Facultad de Psicología.

Es importante señalar que habría que revalorizar y delimitar temporalidades de lo que se ha estudiado y detenerse en el detalle de qué momentos del Plan de Estudios se han investigado, en particular, las asignaturas de Historia que se imparten en el Colegio. Para ello, es pertinente reflexionar considerando los dos Planes de estudio que han existido, el de 1971 y el de 1996, así como cuatro momentos en los que ha habido adecuaciones o ajustes al mismo, pues en cada uno de ellos encontramos distintas nociones de las asignaturas de Historia, del área a la que pertenece y las concepciones que persisten en la planta docente y administrativa.

Las investigaciones realizadas durante el primer momento (1971-1975) en los primeros años de haber sido fundado el Colegio, se centraron en la problemática del origen y creación institucional del CCH. Para el segundo momento del Colegio (1979-1990) se desarrolla una primera programación por áreas de conocimiento y asignaturas en 1979, para entonces ya había algunas reflexiones sobre la enseñanza de alguna asignatura de Historia.

El primer estudio sobre la enseñanza de la historia del Colegio es el de Luis Gutiérrez Romero (1987) titulado “La enseñanza del historicismo en el CCH propuesta para una antología”, trabajo presentado como tesis de Licenciatura de Historia en 1987. Gutiérrez cuestiona la orientación de la

¹⁸ Gómez, Nuevas fuentes..., op. cit.. Elías Espinosa Barrera, *La enseñanza de la Historia de México en el CCH-Vallejo*, tesis de licenciatura de Historia, Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 2005. Marcela Vega Leal, *La enseñanza de la materia Historia de México I en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente*, tesis de licenciatura de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2005. Concepción del Rocío Eréndira Cornejo López, *El uso de material hemerográfico para el estudio de Historia Universal en el Colegio de Ciencia y Humanidades: Un ejemplo, la Revolución Nicaragüense*, tesis de licenciatura de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1988. Luis Gutiérrez Romero, *La enseñanza del historicismo en el CCH propuesta para una antología*, tesis de licenciatura de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987. Arturo Ramírez Serrano, *El examen diagnóstico: Un estudio preliminar para el estudio de la Historia Universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987. Cuatro de Pedagogía: Norma Eugenia Dorantes Acevedo, *El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la modernización educativa*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 1998; Mónica Angélica Calvo López, *La didáctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades: aportaciones 1971- 1988*, tesis de licenciatura de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1989; Juan Jaime Castillo Alcalá, *Los métodos en el colegio de ciencias y humanidades*, tesis licenciatura de Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 1985.

¹⁹ Raquel Patiño Neri, *La práctica docente en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, a partir de la actualización del plan de estudios: una perspectiva sociológica*, tesis de licenciatura de Sociología, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2005; Bartolucci, *El Colegio de Ciencias...*, op. cit.

²⁰ Salustia Camerina Melgar Sánchez, *El pensamiento del profesor de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos*, tesis de licenciatura de Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 2001.

asignatura la Historia en el Colegio y su propuesta es una estrategia centrada en recopilación y publicación de antologías sobre la base de lecturas dirigidas en las que se presentan textos acordes a la propuesta temática de cada materia desde el enfoque del historicismo.

En el mismo año de 1987, Arturo Ramírez Serrano estudiaría la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea, su trabajo se titula “El examen diagnóstico: Un estudio preliminar para el estudio de la Historia Universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades”. A partir de estos estudios se abre un campo de investigación al reflexionar sobre el “proceso de enseñanza-aprendizaje” de las asignaturas de Historia en el Colegio.

También encontramos investigaciones que reflexionan sobre la implementación de técnicas y herramientas de investigación de la Historia como lo presenta Concepción del Rocío Eréndira Cornejo López, quién en 1988 escribiría “El uso de material hemerográfico para el estudio de Historia Universal en el Colegio de Ciencia y Humanidades: Un ejemplo, la Revolución Nicaragüense”, trabajo que, como su nombre lo dice, presenta el uso de la investigación hemerográfica con las cuales abordar temas de la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea, desde una preocupación didáctica que fomenta el acercamiento del alumno a procesos más técnicos de la investigación histórica²¹.

Existen otras preocupaciones académicas que aportan al estudio de un tercer momento del Plan de estudios y sus posteriores efectos e inquietudes que surgen en su comunidad escolar²². Estos estudios, en términos generales, definieron su enfoque de análisis en relación a la perspectiva programática de las asignaturas que investigaron, más aun, no analizaron la asignatura en sí y su ubicación en el área y Plan de Estudios.

Del tercer momento, que va de 1991 a 1996, en que el Colegio sufre modificaciones en sus programas de estudios, es poco lo que conocemos sobre las modificaciones del área de conocimiento Histórico-Social y en particular sobre las asignaturas de Historia. Se hace evidente un vacío en la investigación sobre este periodo que va de los años.

El cuarto momento, que va de 1996 a la fecha, es cuando el Plan de Estudios del Colegio ha culminado su revisión curricular, lo cual hizo modificaciones al programa de estudios de Historia, aspecto que ha sido tema de reflexión a través de publicaciones hemerográficas, en particular

²¹ Cornejo, *El uso de material...*, *op. cit.*

²² María Elena Vázquez Herrera, *Problemas en el uso del catálogo en las bibliotecas del Colegio de Ciencias y Humanidades (nivel bachillerato)*, tesis de licenciatura en Bibliotecología, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990. Calvo, *La didáctica en el Colegio...*, *op. cit.*; Dorantes, *El bachillerato del Colegio...*, *op. cit.*

publicaciones periódicas editadas por el propio Colegio. Este es un rico material, cuyo estudio y análisis aún está pendiente.

También de este momento se ha localizado material de interés. Se trata de las propias investigaciones realizadas por alumnos que han egresado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), de los cuales me parece esencial mencionar particularmente inquietudes, problemáticas y propuestas de enseñanza en las asignaturas de Historia. De momento he detectado 18 tesis que tratan sobre la enseñanza de la Historia en la ENCCCH, las cuales he reunido y agrupado por tema de investigación y propuesta didáctica.

El primer grupo está compuesto por cinco tesis que estudian sobre la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y/o II²³.

El segundo grupo está compuesto por seis tesis que tratan sobre las asignaturas de Historia de México I y/o II²⁴.

El tercer grupo lo conforman dos tesis que reflexionan sobre estrategias didácticas para la asignatura de Teoría de la Historia II²⁵. La mayoría de los trabajos están centrados en ofrecer propuestas para la enseñanza de las asignaturas, aportando recursos, exponiendo didácticas y estrategias para el aprendizaje del alumno.

Aunque cabe aclarar que habría otros trabajos editados por estudiantes de este posgrado de los cuales me parecería importante indagar sobre su análisis y propuestas planteadas, ya que no son propuestas que cumplan con otra perspectiva más allá de centrarse en alguna asignatura y rescatan temas y contenidos de importancia para el estudio de la enseñanza de la Historia.

²³ González, *Cuaderno de trabajo...*, op. cit.; Armando Rubí Velasco, *El empleo de la Hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009. Barragán, *Diseño de estrategias...*, op. cit.; Marcelino, *La contextualización histórica...*, op. cit.; Escobar, *Diseño de un curso-taller...*, op. cit.

²⁴ José Eduardo Sánchez Villeda, *La acción lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la Historia de México: periodos prehispánico y colonial*, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2006; Martínez, *Cine, migración...*, op. cit.; Fernández, *La Historia enseñada...*, op. cit.; Pérez, *El aprendizaje de la Historia...*, op. cit. Noyola, *Propuesta didáctica basada...*, op. cit.

²⁵ Ruiz, *Estrategias didácticas...*, op. cit.; Gutiérrez, *La enseñanza del historicismo...*, op. cit.

De tesis que refieren sobre la enseñanza de la Historia en el Colegio e localizado cuatro²⁶. De tesis sobre el bachillerato universitario dos²⁷.

Como se puede observar, aún no se ha estudiado la asignatura Teoría de la Historia I, que es de la asignatura que por el momento me ocuparé, en conjunto con las primeras unidades temáticas de los cursos de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I e Historia de México I. En el siguiente capítulo abordaré dónde y en qué sentido cobran relevancia tales estudios como fuente para la investigación en la enseñanza de la Historia, en vez de describirlas alejadas de un análisis sustancial sobre la modalidad educativa del Colegio.

2.2. Modalidad y Plan de estudios.

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH) es parte del SNB en México, bajo la modalidad de bachillerato general autónomo. En conjunto con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), constituyen la oferta educativa del nivel medio superior de la UNAM.

La ENCCCH hasta el 2012 atendió una matrícula de 57 802 alumnos, el 1.3% del total nacional de alumnos en el nivel medio superior, con una planta docente de 3 596 profesores, o sea un 1.3% del profesorado, en cinco planteles que representan el 0.1% del total a nivel nacional

Dentro del modelo de bachillerato general autónomo se encuentran escuelas de universidades autónomas estatales. Esta modalidad atiende un total de 428 409 alumnos (9.9% del total nacional) con una planta docente de 24 798 profesores (8.7% del total nacional en 826 escuelas que son el 5.4% a nivel nacional [véase cuadro: Esquema del Sistema Educativo Nacional].

²⁶ De tesis que refieren sobre la enseñanza de la Historia en el Colegio e localizado: Samuel González Sánchez, *Aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías y los aprendizajes relevantes en la enseñanza de la Historia crítica en el CCH*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009; Armendáriz, *Evaluación diagnóstica...*, *op. cit.*

²⁷ De tesis sobre el bachillerato universitario: Sonia Elia Benítez Montoya, *Estudio comparativo de los bachilleratos de la UNAM Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. 1995-2005*, tesis de maestría de la MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007; Tovar, *Diagnóstico e intervención...*, *op. cit.*

ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL



Fuente: SEP. "La estructura del sistema educativo mexicano" en línea: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf [consultado: junio de 2015]; vid.: SNB. En línea: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional [Consultado: 15 de mayo de 2014].

Como podemos apreciar, el bachillerato general autónomo representa una porción menor del SNB. Este sistema está constituido por tres grandes modelos educativos: bachillerato general²⁸, bachillerato tecnológico²⁹ y profesional técnico³⁰. El nivel medio superior en promedio "consta de dos niveles educativos y aunque la duración de los planes de estudio puede variar entre dos y cinco años, la edad promedio de los estudiantes está entre 15 y 17 años"³¹.

La ENCCH se encuentra actualmente ahí. Aunque el Colegio fue creado el 26 de enero de 1971 por la Junta de Gobierno y el H. Consejo Universitario de la UNAM, a nueve meses de gestión en la

²⁸ El bachillerato general prepara al estudiante en diferentes disciplinas y ciencias, para que posteriormente pueda cursar estudios de tipo superior. 2 618 902 alumnos (60.4%), 183 214 profesores (64%) y 11 188 escuelas (75%) del total nacional, *ibid.*, p. 64.

²⁹ El bachillerato tecnológico, por su parte, es bivalente; tiene dos propósitos: preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior, así como capacitarlos para que tengan opciones de participación laboral en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales y de servicios, y del mar. 1 331 224 alumnos (30.7%), 75 100 profesores (26.3%), 2870 escuelas (18.6%) del total nacional, *idem*.

³⁰ La educación profesional técnica también es bivalente: forma técnicos en actividades industriales y de servicios, y el educando puede elegir incorporarse al mercado laboral u optar por una educación de tipo superior. 383 463 alumnos (8.8%), 27 660 profesores (9.7%) y 1 369 escuelas (8.28%) del total nacional, *idem*.

³¹ *ibid.*, pp. 72-73.

rectoría por Pablo González Casanova. El 12 de abril de ese mismo año iniciaría sus cursos con 15 000 alumnos inscritos y distribuidos en tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo.

Colegio de Ciencias y Humanidades Unidad Académica de Ciclo de Bachillerato Plan de Estudios Académico y Reglas de Aplicación											
Primer semestre	Hrs	Segundo semestre	Hrs	Tercer semestre	Hrs	Cuarto semestre	Hrs	Quinto semestre	Hrs	Sexto semestre	Hrs
1a Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)											
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4	Matemáticas III	4	Matemáticas IV	4	Matemáticas V Lógica I Estadística I	4	Matemáticas VI Lógica II Estadística II	4
2a Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)											
Física I	5	Química I	5	Biología I	5	Método experimental: Física, Química y Biología	5	Física II Química II Biología II	5	Física III Química III Biología III	5
3a Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)											
Historia Universal, Moderna y Contemporánea	3	Historia de México I	3	Historia de México II	3	Teoría de la Historia	3	Estética I Ética y conocimiento del hombre I Filosofía I	3	Estética I Ética y conocimiento del hombre II Filosofía II	3
4a Opción (a escoger dos series en forma obligatoria)											
Taller de redacción I	3	Taller de redacción II	3	Taller de redacción e investigación documental I	3	Taller de redacción e investigación documental II	3	Economía I Ciencias Políticas y Sociales I Psicología I Derecho I Administración I Geografía I Griego I Latín I	3	Economía II Ciencias Políticas y Sociales II Psicología II Derecho II Administración II Geografía II Griego II Latín II	3
5a Opción (a escoger una serie en forma obligatoria)											
Taller de Lectura de Clásicos Universales	2	Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos	2	Taller de Lectura de Autores Modernos Universales	2	Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos	2	Ciencias de la Salud I Cibernética y computación I Ciencia de la Comunicación I Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I	2	Ciencias de la Salud II Cibernética y computación II Ciencia de la Comunicación II Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II	2
Idioma Extranjero	3	Idioma Extranjero	3	Idioma Extranjero	3	Idioma Extranjero	5	Idioma Extranjero	5		
Suma Total de Horas	20		20		22		22		20		20
Opcional: Adiestramiento práctico para la obtención del diploma de técnico, nivel bachillerato.											
<small>Fuente: "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", <i>Gaceta UNAM</i>, extraordinario, 1º de febrero de 1971, p. 5. <i>Vid.</i> "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", <i>Documenta</i>, núm. 1, junio de 1979, pp. 3-5; "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades [primera parte]", <i>Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio 1</i>, primera quincena de abril de 1988, pp. 1-2 y "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades [segunda parte]", <i>Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio 2</i>, segunda quincena de abril de 1988, pp. 3-5.</small>											

Los alumnos fueron atendidos por una planta docente de 450 profesores³². Desde entonces, el Colegio ha crecido tanto en el número de sus instalaciones, como en su planta docente y, por supuesto, en su capacidad de matrícula escolar. Actualmente, el Colegio es una institución educativa que imparte el nivel medio superior en el área metropolitana a través de sus cinco colegios; cuatro en el Distrito Federal: Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur; y uno en el Estado de México, Naucalpan.

Desde el primer año de existencia del Colegio surgieron las Academias, espacios administrativos y académicos que organizarían a los profesores por área de conocimiento en cada plantel. En sus inicios, las Academias serían organismos de actividad académica, gremial y política, con el paso del

³² Seleccionados por concurso de entre 2,057 participantes que acudieron a la convocatoria de la Universidad.

tiempo no han dejado de serlo, han ido adecuando a las modificaciones institucionales, académicas y laborales.

En 1972, un año después de su creación, se inauguraron los planteles Oriente y Sur, la oferta educativa del Colegio aumentaría a 40 000 estudiantes y 900 profesores³³. Para su tercer año de existencia las cifras poblacionales escolares crecerían hasta los 65 000 estudiantes y 1 350 profesores, rasgos cuantitativos que perdurarían durante las primeras dos décadas de su existencia. Ahora cuenta con una cifra aproximada de 57 000 alumnos inscritos en los cinco colegios y cada año ingresan en promedio 18 000 alumnos.

Su Plan de Estudios fue creado en 1971 y permaneció sin cambios hasta 1991, año en que se inició un largo proceso de revisión del mismo. En 1992 el Colegio crearía su propio Consejo Técnico.

En 1996 consumaría los trabajos de la actualización en el Plan de Estudios Actualizado (PEA), pero sería hasta el año de 1997 cuando el Colegio obtendrá el rango institucional de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, y en 1998 este proceso concluyó con la creación de una Dirección General, compuesta por un director y nueve secretarías académicas y administrativas.

En la actualidad podemos considerar que sólo han existido dos Planes de Estudios: a) el Plan de Estudios y Mapa Curricular elaborado por la Unidad Académica de Ciclo Bachillerato (UACB) en enero de 1971 durante la creación institucional del Colegio; y b) el del Programa de Estudios Actualizado (PEA) de 1996.

Sin embargo existen cuatro momentos históricos en los que el Plan de Estudios del Colegio se ha modificado: a) el Plan de Estudios y Mapa Curricular elaborado durante la creación institucional del CCH y la Unidad Académica de Ciclo Bachillerato (UACB) en enero de 1971; b) la primera planeación general de 1979; c) la revisión del Plan de estudios iniciada en 1991 que creó el Programa de Estudios Actualizado (PEA) en 1996; d) el ajuste y adecuaciones a los programas de estudios de 2004; y los reajustes operativo del programa institucional efectuado por cada plantel durante los años 2006-2009.

³³ "Cronología de las acciones más relevantes en el CCH. Primera Parte" en *Historia del Colegio CCH, Suplemento de la Gaceta UNAM*, núm. 1, primera quincena de abril de 1988, p. 6.

Además, en el año de 2012 concluyeron los nuevos trabajos de ajuste del Plan de estudios [Véase mapa curricular: Plan de Estudios Académica y Reglas de Aplicación³⁴].

El primer Plan de Estudios fue aprobado por el Consejo Universitario el mismo día que se aprobó la creación del CCH (26 de enero de 1971). En el “Proyecto de Creación”³⁵ contenía el Programa de Estudios de cada asignatura, del cual sólo se tiene información a través del mapa curricular difundido en *Gaceta UNAM*, que fue la orientación idónea del profesorado durante los primeros nueve años de vida académica.

El segundo momento del Plan de Estudios fue ideado “entre 1975 y 1979, [cuando] el CCH se dio a la tarea de recopilar y publicar sus programas de Estudios”³⁶. En ellos encontramos que cada programa de asignatura estaba compuesto por una presentación, los objetivos generales, su relación con el Plan de Estudios, el nombre de la unidad académica [temática], los aprendizajes a alcanzar, la temática específica, las horas de estudio, un campo de sugerencias didácticas y por último, una lista bibliográfica a consideración del profesor.

Al revisar la hemerografía que produjo el Colegio, encontré una serie de artículos elaborados por profesores y autoridades académicas en los que éstos reflexionan sobre la pertinencia de los contenidos y del modelo educativo de la institución. Por ejemplo, Rafael Carrillo Aguilar, en *Cuadernos del Colegio*, trata sobre los contenidos y la metodología de análisis en los programas de Historia³⁷.

En su texto reflexiona de forma general sobre las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Teoría de la Historia, resaltando una problemática en común: la

³⁴ Habría que revisar las series documentales del Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades (AHCCH) para indagar y conocer más detalles acerca de lo que se enseñaba en las asignaturas de Historia. Por ejemplo, en la subserie “Cuerpos Colegiados” sería factible estimar la formación profesional y docente de cada profesor, en particular, me interesaría saber quiénes impartían las asignaturas de Historia y desde qué enfoque abordaban el temario de la asignatura en sus clases. En la subserie de Recursos Tecnológicos en Historia sería interesante revisar qué proyectos y productos se han generado para la asignatura, y en la serie Foro Nacional de Investigación, sería importante saber si algunos profesores de Historia asistieron a dicha reunión. Todo ello, con el objetivo de conocer más sobre el programa de estudios de las asignaturas de Historia que se aplicó en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los problemas que enfrentaban los profesores; “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, *Gaceta UNAM*, extraordinario, 1º de febrero de 1971, p. 5; *vid.* “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, *Documenta*, núm. 1, junio de 1979, pp. 3-5; “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades [primera parte]”, *Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio 1*, primera quincena de abril de 1988, pp. 1-2 y “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades [segunda parte]”, *Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio 2*, segunda quincena de abril de 1988, pp. 3-5.

³⁵ “Acuerdo 3. Aprobación del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato”, 20 de enero de 1971. AHCU, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, lib. núm. 61, 12 ff.

³⁶ Programa académico para la revisión curricular. *El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios*. México: UNAM-CCH, 2009, (Cuadernillo núm. 7), pp.16-18.

³⁷ Rafael Carrillo Aguilar, “Los contenidos y la metodología de análisis en los programas de Historia en el CCH. Un enfoque general” en *Cuadernos del Colegio*, núm. 24, 1984, p. 23-27.

distinción entre lo verdaderamente importante en ellas, los contenidos temáticos o la metodología; dilema que persistía, según el autor, hacia el año de 1984.

Rafael Carrillo enfatiza que en los programas de Historia se difunde “información, pero información superficial”, dejando la tarea de la definición puntual del contenido a gusto personal del profesor, interés o formación del mismo, pero no sobre la base de cuestiones metodológicas. Carrillo considera que esto es resultado de la falta de “una comprensión clara de un método de análisis científico del cual carecen tales programas”³⁸.

El autor refiere otras causas de este problema empezando con: “El enfoque unidimensional – cuando existe– de los programas de Historia, la falta de actualización en la construcción de contenidos programáticos y la falta de unificación en los criterios de selección de contenidos”³⁹.

Señala Carrillo que el profesor del Colegio ha tenido la posibilidad de construir espacios institucionales donde buscar respuesta a estas problemáticas, mencionando un programa denominado *Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza*, del cual no tengo mayor referencia. Para evidenciar la heterogeneidad de los contenidos, Carrillo señala que, para 1983, existían en el Colegio 16 programas y 10 guías de estudio diferentes para las asignaturas de Historia, mismas que, por la falta de difusión, eran desconocidos por la mayoría de los profesores.

La asistencia de un número reducido de profesores a cursos de formación pedagógica de la Secretaría de Planeación del Colegio y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos fue parte de la solución al problema de la falta de unificación de contenidos “superficiales”. Para Carrillo, ello representó un esfuerzo de parte de la planta docente, que buscaba que el alumno aprendiera Historia⁴⁰.

El ocho de diciembre de 1991, la Dirección General del Colegio a través de la Unidad Académica de Ciclo Bachillerato y los distintos planteles, ordenó la revisión curricular del Plan de Estudios, aquí iniciaría el cuarto momento. Esta revisión se llevó a cabo a través de la Comisión de Planes y Programas de Estudio, misma que realizó una convocatoria para el proceso de consulta, preparación y modificación de los planes.

Debe considerarse que durante el año de 1992 se creó el Consejo Técnico del CCH y también se llevaron a cabo jornadas de trabajo que ocuparon a la Dirección del Colegio. Por lo que la convocatoria

³⁸ Carrillo, “Los contenidos...” *op. cit.*, p. 24.

³⁹ *idem.*

⁴⁰ *idem.*

no impactó en la planta docente, sino después de dos convocatorias en las que se recibieron 100 ponencias, las cuales fueron presentadas en sesiones de trabajo en el Consejo Técnico del CCH. Esta labor duró hasta el 31 de agosto de 1995, durante este año se implementarían prácticas docentes y programas piloto. El proceso de revisión culminara en el año de 1996, y en el ciclo 1997-1 ya se estaría implementado el PEA⁴¹.

El Plan de Estudios Actualizado de 1996 modificó el Plan de Estudios a partir de tres premisas generales del Colegio. Primero se reafirmó el modelo educativo del Colegio, es decir, se continuó considerando al alumno con un sujeto cultural, capaz de enseñarse a sí mismo y de tomar conciencia de su propia existencia. Segundo, se impulsó el aprendizaje de una cultura básica, es decir, se buscó que el alumno aprendiera los elementos, las habilidades y conocimientos esenciales de cada uno de los campos del saber. Tercero, se reconocieron las limitaciones del Plan de Estudios, ya que únicamente el 30% de los alumnos egresaba en los tres años.

La principal modificación al Plan y Programas de Estudio de 1996 se dio en el incremento de horas de clases semanales y la reducción de turnos, de cuatro a dos. Se establecieron grupos de trabajo conformados por profesores de carrera y asignatura, quienes elaboraron los contenidos desglosados de los programas, asimismo, de manera más detallada generaron una guía de estrategias de enseñanza-aprendizaje, lecturas sugeridas y antologías para las asignaturas⁴². [Imagen 3. Mapa curricular del Plan de Estudios Actualizado⁴³].

En el caso del Área Histórico-Social se concebía a las asignaturas de Historia como las que permitirían que los alumnos adquirieran una conciencia histórica de su realidad. Se buscó modificar la vigencia del modelo educativo del Colegio, los lineamientos generales para una concepción

⁴¹ Programa académico para la revisión curricular... *op. cit.*, p.23.

⁴² *Ibid.*, p. 27.

⁴³ El largo periodo durante el cual el Colegio funcionó con estas y otras problemáticas relativas al Plan de Estudios debe ser estudiado, ya que podría suponerse que tanto las autoridades como los profesores tomaron medidas para hacer ajustes a la aplicación del mismo que no conocemos y sería importante reconstruir y analizar, pues constituyen el antecedente del actual Plan de Estudios. No obstante que se trata de un periodo de dos décadas, y dado que hay documentación disponible en el AHCCCH, es necesario elaborar una investigación sobre el papel de la Secretaría de Planeación, así como de las series de documentos que contienen información sobre los momentos en que se revisó la curricula y los programas de las asignaturas. En la sección Secretaría Académica están las subseries en las que se puede indagar, en general y en cada uno de los cinco planteles del Colegio, sobre los productos y herramientas didácticas y académicas de las que disponían los profesores y alumnos. En la subsección Secretaría del Área Histórico-Social se encuentran expedientes relativos a este tema las series Informes, Proyectos y Docencia, podrían servir para reconocer las problemáticas a las que se ha enfrentado el Colegio en relación la heterogeneidad y selección de los contenidos de las asignaturas de Historia.

totalizadora de la Historia y esbozos de modelos de unidad, con énfasis en formar alumnos críticos de la sociedad.

Semestre	Mapa Curricular del Plan de Estudios Actualizado							TOTAL Horas/ Créditos	
1 ^a	Asignatura	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Taller de Computo*	Química I	Historia Universal, Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Radicación e Iniciación a la Investigación Histórica y Documental I	Lengua Extranjera I		
	Horas	5	4	5	4	6	4	28/24	
	Créditos	10	3	10	8	12	8	56/48	
2 ^a	Asignatura	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Taller de Computo*	Química II	Historia Universal, Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Radicación e Iniciación a la Investigación Histórica y Documental II	Lengua Extranjera II		
	Horas	5	4	5	4	6	4	28/24	
	Créditos	10	8	10	8	12	8	56/48	
3 ^a	Asignatura	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Radicación e Iniciación a la Investigación Histórica y Documental III	Lengua Extranjera III		
	Horas	5	5	5	4	6	4	29	
	Créditos	10	10	10	8	12	8	58	
4 ^a	Asignatura	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Física III	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Radicación e Iniciación a la Investigación Histórica y Documental IV	Lengua Extranjera IV		
	Horas	5	5	5	4	6	4	29	
	Créditos	10	10	10	8	12	8	58	
		Primera Opción		Segunda Opción		Tercera Opción		Cuarta Opción	
		Optativas		Optativas		Obligatoria		Optativa	
5 ^a	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial I • Estadística y Probabilidad I • Cibernetica y Computación I	• Biología III • Física III • Química III	Filosofía I	• Administración I • Antropología I • Ciencias de la Salud I • Ciencias Políticas y Sociales I • Derecho I • Economía I • Geografía I • Psicología I • Teorías de la Historia I	• Griego I • Latín I • Lecturas y Análisis de Textos Literarios I • Taller de Comunicación I • Taller de Diseño Ambiental I • Taller de Expresión Gráfica I			
	Horas	4	4	4	4	4	4	28	
	Créditos	8	8	8	8	8	8	56	
6 ^a	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial II • Estadística y Probabilidad II • Cibernetica y Computación II	• Biología III • Física III • Química III	Obligatoria	• Administración II • Antropología II • Ciencias de la Salud II • Ciencias Políticas y Sociales II • Derecho II • Economía II • Geografía II • Psicología II • Teorías de la Historia II	• Griego II • Latín II • Lecturas y Análisis de Textos Literarios II • Taller de Comunicación II • Taller de Diseño Ambiental II • Taller de Expresión Gráfica II			
	Horas	4	4	4	4	4	4	28	
	Créditos	8	8	8	8	8	8	56	
		* La mitad de los alumnos cursarán en el primer semestre, la otra en el segundo. * En quinto y sexto semestres los alumnos cursarán siete materias: Filosofía; una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta; una de las opciones o segunda y una más de las opciones cuarta o bien Temas Selectos de Filosofía.						Total de Horas	168
								Total de Créditos	332

Asimismo se propusieron ejes para cada una de las materias como son: “el surgimiento y desarrollo del capitalismo para la materia de Historia Universal, formación del Estado-Nación para la materia de Historia de México y métodos y problemas teóricos de la Historia, para la materia de Teoría de la Historia”⁴⁴.

Se aumentó una hora de clase a las materias de Historia Universal: “Los dos primeros cursos de Historia Universal constaban de seis y cuatro unidades, respectivamente, con una relación de contenidos amplia y progresiva de acuerdo a la periodización correspondiente, 58 y 50 contenidos específicos”⁴⁵; y en Historia de México, ya que “los dos cursos de Historia de México constaban de cinco unidades cada uno, con una relación de contenidos de acuerdo a la periodización histórica que

⁴⁴ *ibid.*, p. 26.

⁴⁵ *ibid.*, p. 33.

alcanzaba los 60 y 66 contenidos específicos, respectivamente”⁴⁶, asignaturas que han sido impartidas durante los cuatro primeros semestres.

Además se incrementaron dos cursos de Historia Universal temas con el fin de incluir la etapa histórica más inmediata e involucrar al alumno en el análisis de los sucesos actuales. En el quinto y sexto semestre se incluyeron dos cursos de Teoría de la Historia con el propósito de favorecer la formación propedéutica de los alumnos.

También se incluyeron asignaturas especializadas para acercar al estudiante a la materia de estudio de su interés: Derecho, Ciencias Políticas, Economía, Administración, Antropología, Geografía, Temas Selectos de Filosofía y la propia Teoría de la Historia, todas estas asignaturas parecían estar dirigida a iniciar a los estudiantes en algunas de las bases de carreras profesionales.

La información que se encuentra resguardada en el fondo Colegio de Ciencias y Humanidades del AHCCCH nos permite acceder a nuevas fuentes poco consultadas sobre los Planes y Programas de Estudio, asimismo, nos permiten ir más allá de la descripción de los programas y comenzar a preguntarnos sobre el proceso de modificación y el PEA de 1996⁴⁷.

En el AHCCCH encontré varios documentos. El primero de ellos estaba titulado “Las materias de sexto y quinto semestres” fechado en marzo de 1994 y no tiene la referencia del autor u otro dato, es muy probable que haya sido elaborado por la comisión que trabajó esta área de conocimiento. En éste se hace una presentación de las asignaturas especializadas impartidas durante el quinto y sexto semestre como parte del plan y programa de estudios del Colegio. Se señalan las distintas funciones formativas e informativas a las que el alumno debe aspirar y se refiere a la orientación del Colegio difundida en la *Gaceta UNAM*, citando el texto ya conocido del 2 de febrero de 1971.

En otra parte de este mismo documento se compara la modalidad educativa del Colegio con la modalidad que se imparte en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

⁴⁶ *ibid.*, p. 25. Al respecto, la caja cuatro del fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, Ramo Secretaría Académica, serie Programas y Estudios, contiene 116 documentos sobre las modificaciones, revisiones y propuestas de contenido educativo en el marco del proceso de reforma académica del Colegio que concluyó con el PEA. Los documentos están fechados de entre 1990 y 1996.

⁴⁷ Otros documentos relevantes son: Alejandro Cornejo Oviedo, “Las materias de redacción e investigación documental. Una perspectiva para el análisis curricular del CCH”, 1992. AHCCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.]; Comisión del Programa del Área de Talleres “La enseñanza de los procesos de investigación en el bachillerato actual del CCH”, marzo de 1994. AHCCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.]; “Las materias de sexto y quinto semestres”, marzo de 1994. AHCCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.]; “Breve reflexión sobre la concepción del Área Histórico Social dentro del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH”, 10 de marzo de 1995. AHCCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].

(CEBETIS), distinguiendo al Colegio como proveedor de una formación propedéutica en tanto que forma e informa sobre el dominio de una disciplina para especializarse y profesionalizarse en estudios de licenciatura. Sobre el enfoque de las asignaturas de Historia que se imparten en el Colegio, este documento se centra más en lo formativo del alumno que en lo informativo.

En el mismo documento, se señala que las materias de quinto y sexto semestres se agruparían en seis opciones, dentro de las cuales los estudiantes podían elegir, según sus intereses:

1. Matemáticas
2. Ciencias experimentales
3. Disciplinas Filosóficas
4. Historia y Ciencias Sociales
5. Talleres
6. Seminarios de Textos y Temas Científicos y Humanísticos, Clásicos y Modernos.⁴⁸

A su vez, estas asignaturas, se agruparían en tres conjuntos más amplios: “a) Matemática y Ciencias Experimentales, b) Ciencias Sociales; y, c) Talleres, Disciplinas Filosóficas y Seminarios”, dependiendo de la carrera o licenciatura que el alumno deseara cursar, cada una de éstas, tiene una orientación en la selección de las asignaturas a elegir⁴⁹.

Se consideraba la existencia de una “serie mayor”, allegada al lenguaje y método al que estaba orientada la asignatura, así como una “serie menor”, de las que se encuentra un tanto distanciada la asignatura de la carrera, división muy semejante a la que tiene en la actualidad el mapa curricular entre las asignaturas de tronco común y las asignaturas por área de conocimiento. Por ejemplo, la asignatura de Estadística o Cálculo forman parte de la “serie mayor” de Matemáticas y Ciencias Experimentales, y como “serie menor”, de las Ciencias Sociales o de Talleres, Disciplinas Filosóficas y Seminarios.

En relación al Área Histórico-Social, este documento distingue a la disciplina de la Historia por su método, que era, a decir del mismo documento, el materialismo histórico:

En Historia, se pasa de la Historia a las ciencias sociales, de las que se origina el segundo objetivo que hoy define al área, y que coincide con la disciplina de la Historia en la utilización de métodos que se interrelacionan y combinan, recordemos que al principio, y todavía, se pensaba en ‘el método’ del Área, el materialismo histórico, rasgo cultural del que también es indicio el nombre usual del Área. Los materiales de quinto y sexto de Historia cumplen una función de especialización. Historia no tiene ninguna materia en la sexta opción, es decir, aparentemente ninguna especialidad del mundo moderno.⁵⁰

⁴⁸ “Las materias de sexto y quinto semestres”, marzo de 1994. AHCCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), f. 2.

⁴⁹ *Ibid.*, ff. 6-7.

⁵⁰ *Ibid.*, f. 2.

Conforme se fue aplicando este Programa de Estudios en el área, las asignaturas han tenido que ser modificadas y actualizadas, ya sea en su definición como disciplinas de un área de conocimiento o en el contenido curricular que debe presentarse en clase. Dentro de las dificultades detectadas en las asignaturas de Historia, en el mismo documento se señala que:

[se] plantea el problema de las materias de quinto y sexto semestre, todas ellas pertenecen a la esfera de aquellas [Ciencias Sociales], aunque con estatutos diversos [...] b) procurará en las materias de la actual cuarta opción los avances de profundización de los conocimientos y elementos metodológicos aprendidos en los cuatro primeros semestres, ya que la Historia debe buscar visiones globales de las etapas estudiadas con el auxilio de los cuerpos de conocimientos de otras disciplinas sociales; c) trasladar a los primeros cuatro semestres conocimientos indispensables, cuya posesión no puede sin desventaja depender de las opciones de los alumnos; d) cumplir funciones de iniciación a la especialización, con atención a las nuevas disciplinas en desarrollo. (Comisión..., marzo de 1994b, f. 4).

El documento concluye señalando que esta perspectiva de las asignaturas de quinto y sexto semestre, formula una propuesta final para diciembre de 1994 y los miembros de la comisión de actualización, ponen a consideración seminarios para la discusión entre los profesores de cada área y disciplina, recogiendo las aportaciones al inicio del ciclo escolar 1995-1⁵¹.

Como se mencionó, son varios los documentos relacionados con la modificación del Plan de Estudios. Así encontramos otro titulado “Propuesta para unificar los contenidos generales de las materias del Área Histórico Social correspondientes a los primeros cuatro semestres”. Pese a que no especifica en el documento al autor o autores, es posible que fuera resultado del trabajo y reflexión de los profesores que conformaron el Seminario Taller Disciplinario del Área Histórico Social durante este mismo proceso de revisión de 1996. Por tanto, podría pensarse que el documento integra los aportes de cada uno de los miembros del seminario y que, como resultado final, formularon los docentes⁵².

El documento menciona la existencia de debates sobre contenido temático de las asignaturas por parte de los miembros de la comisión, pero no entra en detalles. También se informa sobre la planeación de la Semana Académica y la realización del Foro del Área Histórico Social, donde supuestamente se resolvieron las polémicas emergentes de este Seminario Taller. Además refiere las

⁵¹ Entonces, tenemos una serie de líneas de investigación que sería pertinente abordar, una de ellas consistiría en reconstruir las discusiones y conclusiones a las que llegó toda la planta docente del Colegio, distinguiendo las áreas de conocimiento, las asignaturas de las que se ocupa, etc.

⁵² “Propuesta para unificar los contenidos generales de las materias del Área Histórico Social correspondientes a los primeros cuatro semestres”, s. fma. AHCCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), f. 1.

características del esquema general, atendiendo a la libertad de cátedra, pero dentro de un marco de contenido consensuado entre los profesores:

Se ha diseñado con un afán de flexibilidad relativa para que cada profesor o grupo de profesores organicen su trabajo académico con libertad de ampliar e investigar temas que le sean de particular interés, pero, a la vez con el compromiso de cubrir un conjunto de contenidos mínimos que colectivamente consideramos esenciales para la formación del alumno.⁵³

Se presentan los contenidos globales de los cursos, más no su contenido temático; pero se asegura se tuvieron que “equilibrar los contenidos de las materias con la disposición de tiempo y aproximar las propuestas existentes”. Uno de los principales problemas que enfrentaron los profesores fue sobre cómo abordar los diferentes temas y contenidos y, a su vez, cómo relacionarlos entre sí para que éstos no se enseñaran de manera aislada:

[...] relacionar la Historia de México con la del resto del mundo enfatizando la de nuestro país, darle un tiempo preferente en nuestros cursos a los procesos históricos del siglo XX, incorporar en el curso de Historia I el estudio de las sociedades pre capitalistas subrayando el tema de Mesoamérica, y sostener una materia, la de Historia IV, para el tratamiento de Teoría de la Historia.⁵⁴

Bajo este objetivo, se decidió adecuar al entonces programas de estudios de Historia el siguiente orden de temáticas de todas las asignaturas de Historia:

Historia I:

- introducción metodológica y didáctica.
- características generales de las sociedades pre capitalistas enfatizando Mesoamérica.
- México y los principales procesos históricos mundiales durante los siglos XVI y XVII.

Historia II

- México y los principales procesos históricos mundiales durante los siglos XVIII y XIX.

Historia III.

- México y los principales procesos históricos mundiales durante el siglo XX.

Historia IV

- Principales problemas de la Historia.
- Principales teorías de la Historia en el siglo XX.⁵⁵

⁵³ *ibid.*, f. 2.

⁵⁴ *idem.*

⁵⁵ *ibid.*, ff. 2-3.

No obstante, de inicio se llegó a un acuerdo general sobre primar la Historia americana, y se hizo para que quedara dentro del contexto mundial. Al final del documento, se refiere un debate sobre la cronología que debía aplicarse a las asignaturas. Al parecer, el problema era combinar el objetivo principal de enfatizar la Historia de México con los distintos periodos históricos de la cronología universal.

Sobre Historia I había tres posiciones por parte de los profesores: unos plantearon que el curso debía concluir con la revisión de los procesos del siglo XIV, otros consideraban extender el curso hasta el siglo XVIII, antes de la Independencia de México, y finalmente, el tercer grupo de profesores pensaba que el curso debía concluir en el siglo XVII, en razón de que la casa reinante de la monarquía hispánica cambió en 1700, con lo cual según este grupo de docentes, Historia II debía iniciar con las Reformas Borbónicas.

La misma discusión se presentó con el curso de Historia II. Había quienes planeaban que debía concluir en 1917, otros consideraban que debía de extenderse hasta el Cardenismo y la Segunda Guerra Mundial, a fin de conservar la cronología y contenidos del curso de Historia III, que iniciaba con el análisis de los procesos nacionales “postcardenistas en el marco de los acontecimientos internacionales”⁵⁶.

Esta discusión sobre las épocas y etapas de la Historia que debían estudiarse en cada una de las asignaturas de Historia, cuyo contenido era de conocimiento histórico, más allá de mostrar el desacuerdo a efectos de logística, muestra ideas e interpretaciones de los hechos a enseñar, de la didáctica y del enfoque disciplinar. Para los profesores no debió ser sencillo empatar los periodos de la Historia mexicana con los de la Historia, más que universal, europea.

En el mismo documento anteriormente mencionado aparece referido el “anexo 1”. Se trata de una serie de recomendaciones sobre los temas y perspectivas contenidas en la asignatura de Historia IV. En particular, refiere a los tres grados en los que debería abordarse el programa de estudios en cada curso: por programas, por nivel y por tema.

El objetivo era que el alumno pudiera ubicar el tipo de análisis y la complejidad de éste en el estudio de cada uno de los fenómenos o hechos históricos a estudiar. Por ejemplo, en este último tipo de recomendaciones (por tema) se señala que la estructura para estudiar cada contenido debía ser la siguiente:

⁵⁶ *ibid.*, f. 3.

- Una explicación breve del contenido de un texto.
- La concepción de la Historia del autor.
- La forma de estudiar y analizar el texto
- El concepto de la Historia que manejará el profesor en el tema.⁵⁷

Lo anterior habla de que hubo una selección de textos, misma que sería la base para cubrir cada tema y contenido del programa. También valdría la pena destacar que se aborda la concepción de la Historia del autor a estudiar y llama la atención que al final, se incorpora el concepto de Historia del profesor.

En este mismo documento aparece un segundo texto titulado “Anexo 2. Fundamentación de que el curso de Historia I concluya en el siglo XV”. En este se hace una exposición de motivos sobre la distribución de temas contenidos en cada curso de cada nivel de las asignaturas de Historia. Sobre Historia I se justifica que este curso termine en “las postrimerías del siglo XV” si es que se quiere hacer un énfasis sobre las culturas mesoamericanas. Con ello, el curso de Historia II “deberá de remontarse a los procesos sociales de los siglos XV y XVI y estar dedicado al conocimiento del capitalismo [...] hasta el primer gran imperialismo de fines del siglo XIX.” Como se puede observar, la discusión acerca de la cronología de los cursos no concluyó con la presentación del esquema general. Sería interesante conocer quiénes participaron en la elaboración del esquema temático de estas propuestas, es decir, saber si se trató de historiadores o de profesionales de otras disciplinas. Esto podría saberse si se revisan los expedientes no sólo de la reforma del Plan de Estudios, sino los de los programas operativos de los profesores⁵⁸.

Otro documento en el que puede conocerse parte de las modificaciones y de los argumentos utilizados para ello es “Historia. Revisión curricular”, fechado el 24 de marzo de 1994. Éste contiene dos textos sin firmas, dos borradores de una sesión de la Comisión para la revisión del Área Histórico-Social, fechados el 25 de marzo. El primero contiene tres páginas mecanografiadas, en el que se hace un recuento general del modelo educativo del Colegio y de la Historia en el Área Histórico-Social. En éste se enfatiza la concepción de la Historia y el campo de conocimiento –humano- del que hace objeto de estudio:

⁵⁷ *ibid.*, f. 5.

⁵⁸ En la sección Secretaría Académica del AHCCH, se encuentran la subsección Movimientos Académicos (contratos), Registros de Profesores del Colegio y Oficina de Notificación de Movimientos Académicos. Estos documentos podrían contribuir a conocer los estudios y la formación de los profesores, así como su antigüedad en el Colegio, para ponerlo en relación con su conocimiento del Plan de Estudios y las problemáticas que se presentaron; además se podría saber si su visión de la Historia estuvo relacionada con su formación profesional. Así, también, puede empezar a establecerse en qué momento el Colegio empezó a profesionalizar a los profesores de acuerdo al Área y materias.

El sentido de la Historia sería construir un mejor futuro, he aquí el objetivo de los estudios históricos, la búsqueda de información para poder tomar decisiones que nos permitan una mejor sociedad, lograr que los problemas que aquejan a la sociedad, aunque esto es el gran reto que enfrenta la enseñanza de la Historia.⁵⁹

Según la cita textual, la idea que se tiene de la Historia es la de una herramienta para construir una sociedad mejor, a partir de las decisiones individuales, con base en la habilidad de buscar información y, supongo que, contrastándola entre sí. Se trata entonces de un uso práctico de uno de los elementos del método histórico.

El segundo texto expone, en seis páginas, las particularidades del sentido y orientación del área, la estructura curricular del Área Histórico-Social y con qué fin debe cursarse, así como el enfoque metodológico para su enseñanza, estrategias y formas de trabajo en el aula y la contribución del área al perfil del egresado.

El texto no profundiza en el contenido de las asignaturas, pero sí en la definición del área y la vinculación con las demás asignaturas, debido a que permitirán dotar de mejores contenidos educativos acordes con el plan y programa de estudio del Colegio⁶⁰. Al final decidió abandonarse esta perspectiva y optar por la que ahora sigue expuesta en el Plan de estudios compuesta por un curso de Historia Universal, Moderna y Contemporánea y uno de Historia de México, de dos semestres respectivamente, enviando a la Teoría de la Historia al campo de las optativas.

Toda esta exposición muestra cómo se han construido discursos históricos escolares sobre la enseñanza de la Historia en el Colegio. Lo anterior también permitirá conocer y entender la riqueza de la vida académica de esta institución educativa.

En 2001 la Dirección General de CCH, a través de la Secretaría de Comunicación Institucional, puso en marcha una cuarta etapa de revisión y ajuste de los programas de estudio, mismo que culminó en el año 2004. No modificó el PEA de 1996, pero se hizo un diagnóstico sobre la ejecución del mismo.

Durante este proceso se buscó valorar la manera de conducir al estudiante en la perspectiva de proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretendió que los profesores pusieran énfasis en la enseñanza de conocimientos “útiles y logrables [sic]” para los alumnos, para que éstos comprendan su entorno,

⁵⁹ “Historia. Revisión curricular”, 24 de marzo de 1994. AHCCH, fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), f. 3.

⁶⁰ El PEA puede ser estudiado a profundidad sobre la base de documentos del fondo CCH del AHCCH, como lo he venido mostrando, particularmente puede conocerse el trabajo elaborado por la Secretaría Académica y de las Secretarías Académicas de cada Plantel. Esta información permitirá conocer el proceso institucional y las diversas operaciones académicas, así como los temas y temáticas que se debatieron durante este proceso de actualización curricular del Plan y Programa de Estudios del Colegio.

“privilegiando el pensamiento científico y humanístico así como el desarrollo de habilidades académicas para proseguir sus estudios y fortaleciendo su crecimiento autónomo en un sentido crítico y social”⁶¹.

Se publicaron programas que daban a conocer los contenidos de las asignaturas, contenían: una explicación del qué, cómo y con qué enseñar la asignatura, una descripción del elemento innovador para el aprendizaje, una descripción de los contenidos del curso, objetivos, hipótesis, y descripción del beneficio en los alumnos, “privilegiando las capacidades, desempeños o habilidades que se esperan como conocimiento de la unidad en cuestión”⁶².

Nuevamente, esta revisión le llevó al Colegio varios años, por ello resulta esencial conocer los detalles de esta revisión. Para ello, será necesario analizar los documentos las secciones de Secretaría Académica y la de Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje, labor que por ahora dejaré pendiente.

Finalmente, entre 2006 y 2009, hubo un reajuste curricular que tuvo como objetivo central la introducción de nuevas tecnologías como herramienta para transformar los escenarios educativos. Según la historiografía, esto se debió a la falta de formación en herramientas informáticas y tecnológicas por parte de la comunidad docente, aspecto que imposibilita el manejo de estos recursos; este reajuste curricular puso énfasis en que debería de ser una revisión curricular a fondo, en el sentido de comprender el desarrollo de procedimientos de enseñanza que permitan la formación histórica, crítica y rigurosa⁶³.

Para conocer esta última etapa en la Historia de los planes y programas de estudio del Colegio, es necesario revisar a detalle, la sección Secretaría de Programas Institucionales, subsección Mejoramiento del Egreso y Aprovechamiento Escolar, así como la serie Recursos Tecnológicos en Historia del AHCCH.

El Plan de Estudios, históricamente sufrió ajustes y actualizaciones menores en sus programas de estudios de cada asignatura durante los años que van de 1975 a 1979, en las actualizaciones de los años 2002-2003, 2006-2009, así como las que se han venido valorando en los últimos años de 2011 hasta la

⁶¹ Programa académico para la revisión curricular... op. cit., p. 35.

⁶² *ibid.*, p. 36.

⁶³ *ibid.*, p. 44.

actualidad. La única revisión del Plan de Estudios, en un sentido estricto, ha sido la que resuelve la creación del PEA en 1996.

Esta exposición sobre los Programas de estudios de Historia y Plan de Estudios del Colegio busco mostrar hacia dónde se ha orientado el estudio de la enseñanza de la Historia (modelo educativo, modelo pedagógico y gestión institucional) del Colegio y su vida académica, para poder abordar los respectivos temas y temáticas de forma sistemática y crítica, labor que no llevaré a cabo aquí pero que no descarto realizar en otra investigación.

2.3. Área Histórico-Social y las asignaturas de Historia.

La enseñanza de la Historia en el nivel medio superior implica observar la relación que guardan los modelos y las vertientes en términos educativos, psicopedagógicos y disciplinares. Sin embargo, al ser un tema tan extenso aquí solamente se delimitaran algunos rasgos particularmente sobre el Colegio.

En el nivel medio superior hay asignaturas de Historia que son cursos de Historia de México o referentes a algún período o época en específico (Historia de la Revolución Mexicana o Historia Contemporánea de México), así como Historia Universal (Historia Universal, Moderna y Contemporánea, Contexto Universal o Contexto Socioeconómico). En todas ellas el profesor en el aula se enfrenta a la necesidad de poder ubicar didácticas y enfoques disciplinares para la construcción de conocimiento relativo a la materia y el objeto de su estudio. En los cursos de Historia por lo general se pide explicar en la primera sesión o clase, primer módulo o unidad 1 del temario general del curso trabajar con los estudiantes ¿Qué es la Historia?

Bastaría con observar los mapas curriculares de los Planes de Estudios de cada modalidad educativa y observar cómo cada orientación didáctica y disciplinar de áreas y asignaturas van graduando la enseñanza de las materias, además de observar como depende del objetivo curricular y formativo del modelo educativo.

El Colegio como institución educativa ha adoptado y construido, a lo largo de su existencia, un discurso y una filosofía sobre el entendimiento de “una educación moderna”, la cual concibe al estudiante como “individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones”. Otra de las inquietudes educativas principales es el aprendizaje del alumno, sobre la base de profesores que promueven un proceso educativo de experiencias de aprendizaje, fomentando el acercamiento a la

información de forma reflexiva, rigurosa y sistemática. El Plan de Estudios tiene por orientación educativa:

Aprender a aprender, significa que nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; aprender a hacer, significa que el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos y aprender a ser, donde se enuncia el propósito de atender a los alumnos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.⁶⁴

El Colegio asegura tener un modelo educativo que conjuga distintos horizontes profesionales, ofrece al estudiante una educación formativa y propedéutica (particularmente en el quinto y sexto semestre para poder ingresar al nivel educativo superior) y la alternativa de cursar opciones técnicas. También ofrece estudios en lenguas extranjeras y distintos lenguajes de transmisión de información y conocimiento, a partir de nuevas tecnologías. Metas educativas institucionales que han perdurado en el Colegio, pero con sus particularidades, según la época.

En estudios recientes se puede observar que el porcentaje de regularidad de egreso estudiantil en tres años es de un 57%, un 15% de esa generación egresaría en el cuarto año como alumnos irregulares y un 28% de desertores se quedarían en el camino a partir del segundo semestre. Desde el primer semestre concluido se puede observar la regularidad con la que se va a desempeñar según el “modelo de trayectoria escolar”⁶⁵.

La misión institucional del Colegio, hasta cierto punto, continúa siendo semejante a la que guió su fundación, cubrir la demanda de estudios en el nivel medio superior y ajustar la oferta de ingreso al nivel superior, a través de un modelo de acción educativa, el cual persigue “que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio”⁶⁶.

Su Plan de Estudios se divide en cuatro áreas de estudio (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación) que contienen una serie de asignaturas en las que se abordan unidades temáticas disciplinares de materias agrupadas en asignaturas, con curso I y II. Estas se cursan en seis ciclos semestrales durante tres años.

⁶⁴ “Misión, visión, valores, proyectos, líneas de acción” en línea: <http://www.cch.unam.mx/informatica/> [consultado junio de 2015].

⁶⁵ *Población Estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones de 2006-2012*. México: UNAM-CCH, 2012, pp. 5-9.

⁶⁶ “Misión, visión...” *op. cit.*

Detengámonos en el Área Histórico-Social, ya que ahí confluyen las asignaturas de Historia y de Teoría de la Historia con otras materias dentro del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. Para “el Plan de Estudios del Colegio el Área Histórico-Social cubre una función fundamental, en tanto posibilita que el alumno piense, se ubique y actué con libertad y responsabilidad, dotándolo para ello de los instrumentos teórico-metodológicos y éticos que hoy se requieren”⁶⁷.

Dentro del Área Histórico-Social encontramos dos niveles de asignaturas. Primero tenemos las denominadas asignaturas “obligatorias” –también conocidas como “tronco común”– como lo son Historia Universal, Moderna y Contemporánea e Historia de México que se imparten en los primeros cuatro semestres, y Filosofía, en los dos últimos.

En segundo lugar tenemos las denominadas asignaturas “optativas”, debido a que el alumno elige de entre ellas un número determinado a cursarse en quinto y sexto semestre. Dentro de las asignaturas optativas encontramos: Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Geografía, Temas Selectos de Filosofía y Teoría de la Historia.

Sobre la relación y objetivos que guardan estas materias se hace referencia a la interdisciplina, pues sus contenidos parten del hecho de que cada disciplina implicada, su método y la dimensión lingüística conviven en un orden denominado Ciencias Sociales y Humanidades. Así, se parte del entendido de que “el enfoque de las disciplinas del Área opta por la construcción en los alumnos de un pensamiento crítico que niegue la neutralidad ideológica, los haga conscientes de la vigencia de su compromiso de ciudadanos y les permita asumirse como sujetos que busquen transformar la realidad”⁶⁸.

El enfoque didáctico del Área Histórico-Social señala que “[...] la didáctica del Área debe estar orientada por la manera de pensar, de ser y hacer de las disciplinas que la conforman [...] enmarcado en la libertad de cátedra, la pluralidad y la tolerancia [...]”⁶⁹.

La enseñanza de la Historia a través del Área Histórico-Social, a través de sus seis asignaturas, se considera en términos generales como una:

historia crítica, que, iniciada con el materialismo histórico, continúa desarrollándose con los planteamientos teórico-metodológicos de corrientes historiográficas como la escuela de los annales, la microhistoria italiana, la historia socialista británica y el análisis del sistema-mundo entre otras, **todas ellas abiertas y receptivas tanto a los cambios del devenir histórico, como al debate**

⁶⁷ Población Estudiantil del CCH... op. cit., pp. 64-65.

⁶⁸ *ibid.*, p. 63.

⁶⁹ *ibid.*, pp. 64-65.

vigente en el seno de las ciencias sociales en torno a la necesidad de flexibilizar las fronteras disciplinarias y de compartir métodos de análisis.⁷⁰

En informes institucionales recientes se puede observar cómo la acreditación y reprobación de las asignaturas de la materia de Historia en el tronco común muestra que de los inscritos en la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I solo el 83% acreditó, mientras que en el curso II sólo un 79%.

Un movimiento similar ocurre con la asignatura de Historia de México I, pues solo acreditarían 78% y el curso II un 76%. Por su parte, Teoría de la Historia I tendría el 73% de acreditación, por debajo del 77% en promedio de acreditación del resto de las asignaturas optativas de su área, y el curso II un 72% de acreditación⁷¹.

2.4. Análisis de los contenidos educativos de los Programas de Estudios de Historia.

En los Programas de Estudios de todas las asignaturas de Historia se nos presenta la constante relación que hay entre el curso de esta asignatura y el Plan de Estudios del Colegio, los contenidos generales, los objetivos divididos en unidades temáticas en relación al contenido del curso.

Explicar sobre los propósitos de cada una de las unidades temáticas cobra relevancia en la medida que en conjunto son los objetivos del curso en general. Unidad tras unidad, el tiempo destinado y el contenido definen el tipo de estrategias que permitan realizar los aprendizajes.

Posteriormente se exponen cartas descriptivas de cada unidad, son ordenadores gráficos en forma de tabuladores; por columnas podemos observar: 1) aprendizajes, 2) estrategias y 3) temáticas que se deben de abordar por unidades. Además incluyen propuestas de evaluación en la parte inferior, señalando consideraciones sobre las cuales calificar el desempeño de los alumnos. Posteriormente se propone un listado de bibliografía básica para el alumno.

Al final se hace referencia a una bibliografía pedagógica para el profesor que contiene obras sobre temas de didáctica y pedagogía, así como una bibliografía básica para el profesor, que contiene textos y obras historiográficas.

⁷⁰ *ibid.*, p. 62. Las negritas son mías.

⁷¹ *ibid.*, pp. 68-69.

A partir de aquí, me permitiré guiar al lector de manera descriptiva sobre las características de las primeras unidades de los cursos I de cada una de las asignaturas antes descritas. Se explica cómo se presentan, en formato de carta descriptiva las primeras unidades temáticas de cada curso y se buscará mostrar al lector el ejercicio de reflexión en aprendizajes.

2.4.1. Historia Universal, Moderna y Contemporánea I. Unidad I. Introducción al estudio de la Historia.

El Programa de Estudio de la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II consta de 50 páginas, es posible encontrarlo en la página electrónica del Colegio⁷². Es un documento con un diseño de páginas de libro tamaño carta, con una orientación del texto en forma horizontal.

El programa se encuentra dividido en tres partes, 1) Una primera parte compuesta por apartados relativos a la ubicación de la materia, otro sobre el enfoque didáctico y disciplinar de la materia, así como la propuesta de acreditación y evaluación; 2) una segunda parte es la presentación de los contenidos educativos de los cursos I; y, 3) la tercera parte es la presentación del curso II.

Historia Universal, Moderna y Contemporánea (HUMyC) se ubica como asignatura obligatoria para ser cursada la parte I en primer semestre y la parte II en segundo semestre, con una duración de 64 horas de clase cada curso, en dos sesiones de dos horas a la semana. La finalidad de este curso es “[...] el estudio del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo en el mundo, del siglo XII a la época actual”⁷³.

Se presentan los contenidos generales, los objetivos y, posteriormente, presenta por unidades temáticas una serie de características que definen el contenido del curso. El formato del Programa se encuentra diseñado en tablas que abarcan toda la página, de arriba hacia abajo, veremos los propósitos, el tiempo destinado en horas por unidad, ordenado por columnas de izquierda a derecha los aprendizajes, las estrategias y las temáticas que se deben de abordar en términos de contenido curricular y disciplinar.

El enfoque didáctico de esta asignatura se orienta bajo la noción de que el planteamiento del curso-taller busca desarrollar conocimientos declarativos y actitudinales, así como habilidades

⁷² Programa de Estudios de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II. México: UNAM-CCH, 1996, en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_humc1y2.pdf [consultado: 18 de mayo de 2015].

⁷³ *ibid.*, p. 3.

intelectuales y manejo de conocimiento disciplinar a través de cada unidad temática. Todo por medio de habilidades interdisciplinarias⁷⁴.

El curso I se encuentra dividido en cuatro unidades temáticas:

- Unidad I. Introducción al estudio de la Historia;
- Unidad II. El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros inicios del capitalismo (siglos XII-XVI);
- Unidad III. Transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglo XVI a principios del XIX);
- Unidad IV. Auge del capitalismo de libre competencia y presencia del movimiento obrero. Los nacionalismos (siglos XIX hasta 1873)⁷⁵.

El propósito de la Unidad I Introducción al estudio de la Historia es hacer que el alumno comprenda “[...] el papel que juega el conocimiento histórico para comprender su presente y su incidencia en el entorno social. Conocerá algunos problemas teóricos de la asignatura.” El tiempo contemplado en el Programa es de 10 horas, nueve sesiones de dos horas cada una.

En el apartado de los aprendizajes encontramos tres objetivos, donde el alumno:

- 1) Expresa una definición propia, sencilla y coherente de la Historia;
- 2) Conoce que hay distintas formas de interpretar el acontecer en la sociedad y algunos conceptos fundamentales de la Historia; y,
- 3) Empieza a valorar la importancia del conocimiento histórico en su formación como actor social, para comprender su presente e incidir en su entorno.

⁷⁴ *ibid.*, p. 8.

⁷⁵ El curso de Historia Universal, Moderna y Contemporánea II mantiene una estructura similar a la del curso I. Este curso tiene cuatro unidades temáticas: Unidad I. El surgimiento del Imperialismo Capitalista; Unidad II. Guerra, revolución socialista y crisis (1914-1945); Unidad III. La conformación del mundo Bipolar y el tercer mundo (1945-1979); Unidad IV. Extinción del mundo bipolar, neoliberalismo y globalización. Problemas y perspectivas (De 1979 a nuestros días). En cada una de estas unidades se describen sus propósitos, tiempo o duración, aprendizajes, estrategias, temáticas, evaluación y bibliografía básica para el alumno y para el profesor. Al final del texto, encontramos una “Bibliografía básica para profesor por unidades, *vid.: Programa de Estudios de Historia Universal... op. cit.*”

Analicemos a través de las taxonomías cuál es el comportamiento general de los aprendizajes que propone el Programa.⁷⁶ Los objetivos del aprendizaje que señala el programa como lo son definir y conocer se encuentran en el Nivel 1. Recuperación, donde persisten actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje⁷⁷.

El otro objetivo es valorar, relativo a la importancia de los factores que explican procesos históricos. Este pertenece al Nivel 6. Autorregulación (Dimensión: [Self-System] Sistema de uno mismo), el cual está compuesto de actitudes, creencias y sentimientos que determina la motivación individual para completar determinadas tareas. Muy puntualmente como está esbozado en el Programa, hace referencia a la evaluación de importancia, determinando qué tan importante es el conocimiento y la razón de la percepción del alumno⁷⁸.

En esta misma unidad se proponen tres estrategias y temáticas y muestran relación entre ellas. Las estrategias tienen como punto de partida que el profesor desarrolle una exposición sobre el significado y sentido de la Historia. Con ello se generaría en el alumno una búsqueda de definiciones o conceptos; con lo cual el profesor podrá definir corrientes de interpretación histórica y los alumnos podrán realizar ejercicios adecuados al tema.

Las temáticas parten de preguntarse ¿Qué es y para qué estudiar Historia?; conocer el trabajo de los historiadores y algunas interpretaciones de la Historia; así como los conceptos de Totalidad, Sujeto, Tiempo y Espacio. La propuesta de evaluación coincide con las estrategias de participación e

⁷⁶ Antes de continuar, me gustaría que quedara claro que cobra importancia reconocer los niveles de aprendizaje del alumno a través del uso de herramientas organizadoras el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la psicología educativa se considero importante medir el aprendizaje, a esta medición se le adecuaron criterios conceptuales con los cuales describir niveles sucesivos que generan acciones y para su ejecución exigen operaciones mentales, a este proceso de operaciones mentales representada en acciones concretas en distinción una de otra se le conoce como taxonomías. Las taxonomías tiene el objetivo de detectar unidad por unidad la profundidad de los aprendizajes y después, cuando realice mi propuesta de planeación partir de estas consideraciones. Carlos Zarza Charur, "La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia", en Perfiles educativos, núm. 63, enero-marzo, 1994. México: UNAM/IISUE, pp. 8-15. El instrumento que utilice para poder definir los niveles cognitivos remite a dos textos. El primero es un manual de Katherine Edith Gallardo Córdova, *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación* en línea: http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf, septiembre de 2009 [consultado: marzo de 2014]. El segundo es otro texto: "Taxonomía de Bloom" en línea: <http://www.cuautitlan.unam.mx/descargas/edudis/recursosacademicos/taxonomiadebloom.pdf> [consultado: marzo de 2014]. Utilice una tabla comparativa que agrupa tanto las taxonomías de Bloom como las de Marzano y Kendall, mismas que fueron extraídas de la obra: Robert J. Marzano, *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, California: Corwin Press, 2001.

⁷⁷ Según Bloom en este Nivel 1. Conocimiento: se observa y recuerda información, conocimiento de fechas, eventos, lugares, conocimiento de las ideas principales son algunas de las características que podrías apreciar; aprende el alumno a través de estos objetivos, *vid.*: "Taxonomía de Bloom" *op. cit.*; R. J. Marzano, *Designing...*, *op. cit.*

⁷⁸ Bloom considera que en este Nivel 6. Evaluación: comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad, *idem*.

intercambio grupal de opiniones y la elaboración de ejercicios de reflexión e interpretación de conceptos históricos.

La enseñanza de la Historia particularmente en esta modalidad de bachillerato equivale a trabajar con los estudiantes entorno a estrategias que incluyan ejercicios orientados al mejoramiento de sus capacidades y al desarrollo de habilidades. Ofrecer a los estudiantes una didáctica que les permita alcanzar objetivos de aprendizaje facilitándoles herramientas de para reflexionar sobre la Historia inmescuyendo el entendimiento sobre su propia realidad, permitirle formar en su pensamiento un criterio propio.

Ofrecer a los estudiantes un entendimiento de su propia realidad histórica, permitirles indagar sobre el valor de su participación en la sociedad, comprendiendo el sentido del aprendizaje como motor de cambio significativo en sus vidas. El conocimiento histórico permite vincular la realidad presente y su causalidad, por ello el conocimiento histórico contribuye a que las personas en sociedad alcancen la comprensión de su devenir histórico, sobre sus propias fuerzas, para comprender el devenir histórico de la humanidad.

2.4.2. Historia de México I. Unidad I. Introducción metodológica.

El formato del Programa de Estudio de la asignatura de Historia de México I y II consta de 39 páginas se encuentran en la página electrónica del Colegio⁷⁹. Son documentos con un diseño de páginas de libro tamaño carta, con una orientación de las páginas en forma horizontal.

El programa se encuentra dividido en tres partes, 1) Una primera parte compuesta por apartados relativos a la ubicación de la materia, otro sobre el enfoque didáctico y disciplinar de la materia, así como la propuesta de acreditación y evaluación; 2) una segunda parte es la presentación de los contenidos educativos de los cursos I; y, 3) la tercera parte es la presentación del curso II.

Historia de México se ubica como asignatura obligatoria para ser cursada la parte I en tercer semestre y la parte II en cuarto semestre, con una duración de 62 horas de clase cada curso, dos sesiones de dos horas a la semana.

La finalidad de este curso es tratar “[...] el conocimiento del origen y desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2500 a.C.

⁷⁹ Programa de Estudio de Historia de México I y II. México: UNAM/CCH, 1996, en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_histmexiyii.pdf [consultado: 18 de mayo de 2015].

hasta el año 2000 de nuestra era”⁸⁰. El señalamiento de mayor importancia respecto al enfoque didáctico de esta asignatura es que:

[...] consiste, en resumen, en que un curso es la explicación orgánica de una disciplina y por taller se entiende el lugar donde se realiza el trabajo práctico. De esta manera, la idea del curso-taller requiere tanto el conocimiento teórico de una disciplina, como el aprendizaje en la construcción de procedimientos que posibiliten al estudiante la adquisición de competencias y el dominio de capacidades, como resultado de la interacción organizada de estudiantes y profesor.⁸¹

El curso I se encuentra dividido en cuatro unidades temáticas:

- Unidad I. Introducción metodológica;
- Unidad II. México Prehispánico 2500 a.C. a 1521;
- Unidad III. Conquista y Colonia 1521-1810;
- Unidad IV. Independencia y el origen del Estado-Nación mexicano 1810-1854;
- Unidad V. Reforma y consolidación del porfiriato 1854-1900.⁸²

El propósito de la primera unidad es hacer que el alumno comprenda “[...] el conocimiento y utilización de algunas herramientas teórico-metodológicas enfocadas al estudio de la Historia de México y su relación con los procesos mundiales, a través de la identificación de fuentes y formas de interpretación para problematizar sobre la herencia cultural, valores e identidad nacional e ir adquiriendo conciencia histórica” el tiempo contemplado en el programa es de 10 horas, cinco sesiones con duración de dos horas cada una⁸³.

En el apartado de los aprendizajes de esta unidad encontramos tres objetivos para el alumno, quien:

- 1) Conoce algunas técnicas de investigación histórica;
- 2) Reconoce la relación entre los procesos históricos nacionales y mundiales; y,
- 3) Se ha iniciado en el proceso y autovaloración como ser histórico.

⁸⁰ *ibid.*, p. 3.

⁸¹ *ibid.*, p. 7.

⁸² El curso de Historia de México II mantiene una estructura similar: Unidad I. Crisis del porfiriato y México revolucionario 1910-1920; Unidad II. Reconstrucción nacional e institucionalización de la revolución mexicana 1940-1970; Unidad III. Modernización económica consolidación del sistema político 1940-1970; Unidad IV. Transición del estado benefactor, neoliberalismo y globalización 1970. En cada una de estas unidades se describen sus propósitos, tiempo o duración, aprendizajes, estrategias, temáticas, evaluación y bibliografía básica para el alumno y para el profesor. Al final del texto, encontramos una “Bibliografía básica para profesor por unidades”, *vid.: Programa de Estudio de Historia de México... op. cit.*

⁸³ *ibid.*, p. 9.

Los objetivos del aprendizaje “conocer” y “reconocer” se encuentran en el nivel 1: Recuperación, donde persisten actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje⁸⁴.

Mientras que el objetivo de aprendizaje autovaloración se encuentran en el nivel 6: Autorregulación (Dimensión: [Self-System/Sistema de uno mismo] axiología) que está compuesto de actitudes, creencias y sentimientos que fundamentan la motivación individual para la ejecución de determinadas tareas. El aprendizaje en este nivel es una valoración crítica y constante, un razonar la percepción de información y conocimiento⁸⁵.

Las estrategias que encontramos en esta unidad son: problematizar los conceptos de identidad nacional, soberanía y diversidad cultural, a partir de la lectura de textos breves o de la proyección de un video. Relacionar algún acontecimiento histórico mundial con la situación nacional, con base en la lectura del periódico o utilización de líneas del tiempo.

Deducir los criterios que sustentan las periodizaciones plasmadas en los índices de algunas obras generales de Historia de México, con apoyo de la lectura de textos breves. Diseñar un proyecto de investigación histórica enfocado a una problemática social contemporánea, a partir de textos metodológicos presentados por el profesor, para que lo desarrolle a lo largo de los dos semestres.

Para la evaluación se propone realizarla con base en tres aspectos:

- a) Conceptos fundamentales de la unidad: herencia y diversidad cultural, conciencia y sujeto histórico, periodización y tiempo histórico, proceso, totalidad y fuentes históricas.
- b) Habilidades: problematización y manejo de elementos de un proyecto de investigación.
- c) Valores y actitudes: pensamiento crítico y reflexivo de su concepción de la Historia de México.

Las estrategias comparten aspectos con la propuesta de evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y en colectivo, se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento.

Las temáticas de esta unidad son cuatro:

- a) Sentido de estudiar la Historia de México.
- b) La Historia de México en el contexto de los procesos históricos mundiales.
- c) Periodización y tiempo histórico.

⁸⁴ Según Bloom en este Nivel 1. *Conocimiento*: se observa y recuerda información, conocimiento de fechas, eventos, lugares, conocimiento de las ideas principales son algunas de las características que podrías apreciar; aprende el alumno a través de estos objetivos, *vid.*: “Taxonomía de Bloom” *op. cit.*; R. J. Marzano, *Designing...*, *op. cit.*

⁸⁵ Bloom considera que en este Nivel 6. *Evaluación*: comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad, *idem.*

d) El proceso de investigación histórica: objeto de estudio, fuentes e interpretación.

La bibliografía básica para el alumno se reduce a dos textos que exponen una idea de la Historia como narración, habría que incidir más en las habilidades de dominio.

La introducción al estudio de la Historia es de relevancia en cuanto que el estudiante esta en una relación constante con su realidad social, misma que le exige reflexionar sobre el desarrollo de su propio pasado, responder sobre sus propios procesos de identidad, de cultura y sociedad. Es de suma importancia lograr introducir al estudiante en la reflexión de la sociedad de la que forma parte, ofreciéndole herramientas con las que pueda explorar para poder elaborar sus propias definiciones, esa es una de las motivaciones para que el estudiante se permita estudiar la Historia de México.

2.4.3. Teoría de la Historia I.

El formato del Programa de Estudio de la asignatura Teoría de la Historia I y II, consta de 37 páginas, se encuentran en la página electrónica del Colegio⁸⁶. Son documentos con un diseño de páginas de libro tamaño carta, con una orientación de las páginas en forma horizontal.

El programa se encuentra dividido en tres partes, 1) una primera parte compuesta por apartados relativos a la ubicación de la materia, otro sobre el enfoque didáctico y disciplinar de la materia, así como la propuesta de acreditación y evaluación; 2) una segunda parte es la presentación de los contenidos educativos de los cursos I; y, 3) la tercera parte es la presentación del curso II.

Teoría de la Historia se ubica como asignatura optativa para ser cursada la parte I en quinto semestre y la parte II en sexto semestre, con una duración de 64 horas de clase cada curso, dos sesiones de dos horas a la semana. La finalidad de cursar esta asignatura es que el alumno aprenda que la Historia es un campo de conocimiento donde se estudian:

[...] teorías, los métodos, las interpretaciones y los principales problemas teóricos [...] el eje principal de las dos asignaturas optativas de la materia será el estudio de los principales problemas teóricos y los métodos de la Historia, a los que acompañan como ejes subordinados: 1) los fundamentos del conocimiento histórico; 2) las principales corrientes del análisis historiográfico; 3) los campos de la investigación histórica; y, 4) las filosofías de la Historia.⁸⁷

⁸⁶ Programa de Estudios de Teoría de la Historia I y II, México, UNAM-CCH, 1996, en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_thistoria.pdf [consultado: 1 de junio de 2015]. Los Programas Operativos, que al parecer resultan ser propuestas de profesores del Colegio resultado seminarios de análisis, en línea: <http://portalacademico.cch.unam.mx/profesor/materialdidactico/programasoperativos>

⁸⁷ Programa de Estudios de Teoría de la Historia... *op. cit.*, pp. 3-4.

En la presentación de este curso I, como en las otras dos asignatura de Historia, se puede ver la vinculación directa entre el plan de estudios y el proyecto educativo, pues, “Desde la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, los principios rectores que han normado la labor educativa de esta institución han sido: Aprender a aprender, [...] Aprender a hacer, [y] Aprender a ser [...] Aprender a convivir”⁸⁸. En términos del contenido del curso, se señala que

Una vez conocidas las distintas propuestas explicativas del acontecer histórico, [el alumno] pueda acercarse a alguna de ellas, a partir de la cual iniciar una explicación más personal de su entorno. En segundo término, la enseñanza de esta disciplina implica **la promoción de habilidades que permitan desarrollar la opción profesional que el estudiante haya elegido** con mayores y mejores resultados [...] de tal manera **que se le inicie en la búsqueda de respuestas a interrogantes propias de las ciencias sociales**, con una actitud humanista, cooperativa, reflexiva y crítica.⁸⁹

En este curso no sólo se contemplan los aprendizajes que se buscarán alcanzar, sino que parte de la incorporación y referencia reiterada a los cursos de Historia Universal, Moderna y Contemporánea e Historia de México, que en mucho constituyen contenidos fundamentales para el logro de los objetivos de la materia.

Teoría de la Historia sería la parte final de un proceso de aprendizaje, descrito de la siguiente manera:

Si durante los cursos de Historia Universal e Historia de México se propone la introducción a diversos enfoques analíticos e interpretativos, Teoría de la Historia debe poner en amplio contacto a los estudiantes con los aspectos teóricos del conocimiento de la Historia, especialmente a aquellos que han optado por las humanidades y las ciencias sociales.⁹⁰

Según los objetivos al finalizar el curso el estudiante: “comprenderá el sentido y la utilidad de la Historia; conocerá las principales categorías y problemas teóricos de la Historia; entenderá el proceso de construcción de la Historia como disciplina”⁹¹.

El propósito principal de estos cursos de teoría es que el alumno conozca y distinga: 1) circunstancias históricas específicas, que han estimulado el surgimiento de preguntas fundamentales acerca del devenir, 2) el papel del hombre y la sociedad en el desarrollo y conducción de un proceso, la

⁸⁸ *ibid.*, pp. 9-10.

⁸⁹ *ibid.*, p. 10. Las negritas son mías.

⁹⁰ *ibid.*, p. 11.

⁹¹ *idem.*

finalidad del mismo, 3) la periodización, los fundamentos de la Historia como ciencia, 4) así como los del conocimiento, los métodos y la investigación histórica⁹².

El segundo propósito del estudio de estas asignaturas, consiste en que el alumno aprenda a pensar históricamente, a partir del desarrollo de sus capacidades de abstracción, análisis y síntesis. Esta pretensión presupone combinar de manera equilibrada las dos formas de abordar la teoría de la Historia: “1) el análisis historiográfico, a través de los principales representantes del pensamiento histórico, y 2) el análisis problematizador, mediante una introducción a las reflexiones teóricas más significativas en torno a la Historia”⁹³.

Entonces, estos propósitos de aprendizaje están enfocados en dos niveles bien claros, por una parte que se entienda la Historia como una disciplina dentro de una concepción que reconoce un lugar dentro de las ciencias, así como el devenir de esta disciplina en construcción, es decir, que no está acabada y por lo tanto, no hay un código con leyes sobre ella. Además, se pone énfasis en la necesidad de avanzar sobre el campo de las interpretaciones en la Historia, por lo tanto, se muestra la necesidad de señalar el carácter histórico de su materia de conocimiento e historiográfico de su campo disciplinar.

Más adelante en el programa, explica que el problema de mayor relevancia es determinar el objeto de estudio de la teoría de la Historia y su relación con la historiografía y la filosofía de la Historia, puesto que implica haber desarrollado habilidades cognitivas y formativas respecto a conocimientos conceptuales relativos a la memoria, la conciencia y el saber histórico.

Por esta razón, resulta esencial que el estudiante del bachillerato se inicie en el quinto semestre en las operaciones intelectivas, haciendo énfasis en las propuestas historiográficas que contribuyeron a establecer las primeras categorías fundamentales para la reflexión y el análisis histórico, a fin de que pueda transitar, en el sexto semestre, a las formulaciones teóricas sobre la Historia que se desarrollaron en los siglos XIX y XX.⁹⁴

El aprovechamiento del curso por parte del alumno, en todo caso, dependerá de su tránsito por las asignaturas del tronco común que forman parte del Área Histórico-Social, en particular con Historia Universal, Moderna y Contemporánea e Historia de México. Particularmente, por lo que se haya

⁹² *ibid.*, pp. 3-4.

⁹³ *ibid.*, p. 4.

⁹⁴ *Idem.*

tratado en cada uno de estos cursos el objeto de su estudio y la riqueza de la dimensión en la disciplina de la Historia.

Por lo tanto, se considera imprescindible que el alumno desarrolle los conceptos básicos propuestos en los programas de Historia anteriores. Muy particularmente con los relacionados a las primeras unidades, donde se ha buscado introducir constantemente al alumno en temas disciplinares de la Historia.

Finalmente, se señala que debe de haber “[...] especial atención al logro de objetivos actitudinales que permitan a los alumnos llegar a ser ciudadanos conscientes y comprometidos en la transformación de un entorno social cada vez más solidario y humanizado”⁹⁵.

El enfoque didáctico y disciplinar de Teoría de la Historia se enuncia de la siguiente manera:

El profesor debe planear las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el curso-taller en su práctica docente, para **desarrollar en el alumno habilidades que contribuyan a consolidar su conocimiento histórico** más allá del aula. Tales habilidades son: la **lectura**, el **resumen**, la **biografía**, el **mapa conceptual**, el **cuadro sinóptico**, el **análisis comparativo**, el **mapa geográfico e histórico**, la **línea del tiempo**, así como las habilidades para dar los primeros pasos en la **investigación histórica** [entre otras actividades como] **analizar y comentar en grupos de discusión**, en **equipo** y en **reuniones plenarias** los problemas propios del curso, para **llegar a conclusiones o aclarar dudas**, es decir, remediar lo que no entendieron suficientemente los alumnos.⁹⁶

Como podemos apreciar se hacen señalamientos sobre la necesidad de planear el curso-taller orientado a fomentar habilidades que consoliden el conocimiento histórico a través de una serie de actividades que hagan trabajar al alumno en el aula. Particularmente se señalan actividades de lectura, elaboración de textos y recursos gráficos con los cuales analizar datos y reflexionar situaciones que le permitan llevar a su realidad.

Una de las consideraciones que parecen adecuadas para este proceso de enseñanza-aprendizaje es que el trabajo colaborativo se encuentra presente. Hacer que el alumno elabore actividades de manera individual para después compartirlas con otros compañeros, reformular los saberes y ejercitarlos a manera de debates para realizar una recuperación colectiva es un aspecto que amerita mayor atención, misma que se recupera a su debido momento la planeación didáctica en el capítulo III.

⁹⁵ *ibid.*, p. 5.

⁹⁶ *ibid.*, pp. 5-6. Las negritas son mías.

En los programas de estudio de las asignaturas de Historia, puntualmente en Teoría de la Historia, se considera pertinente tener criterios de acreditación y evaluación sobre la base de la orientación psicopedagógica y disciplinar; por lo tanto, se recomienda que el alumno elabore textos.

En términos de acreditación se considera pertinente que se le solicite al alumno la elaboración de un “Examen tipo ensayo” con el objetivo de que haga uso del conocimiento a través de la expresión escrita. La evaluación se reconoce indispensable en todo momento para tener un monitoreo del aprendizaje, esta puede ser inicial, intermedia y final, individual, por equipos y grupal⁹⁷.

También señala el programa de Teoría de la Historia que debe de fomentarse el trabajo de investigación en equipo buscando desarrollar hábitos y habilidades de indagación de información buscando la ampliación de conocimientos y la comparación de puntos de vista entre los miembros de los equipos. Además, con ello se logra tener una gestión en el aula que favorezca la cobertura de todos los temas de las tres unidades.

Otras de las actividades que se recomiendan solicitar al alumno ensayos, controles de lecturas y diversos ejercicios escritos o gráficos que favorezcan el dominio del contenido y su ordenamiento material a través de portafolios o carpetas. Aunque se consideran las pruebas objetivas no se consideran como parte central de la evaluación o la acreditación, pues no reflejan el objetivo del aprendizaje de la materia.

El curso I de Teoría de la Historia se encuentra dividido en tres unidades temáticas:

- Unidad I. ¿Qué es la Historia?;
- Unidad II. Introducción a los problemas teóricos de la Historia;
- Unidad III. Las interpretaciones y modelos de la Historia. De los griegos al idealismo alemán⁹⁸.

A continuación analizaremos más detenidamente las unidades de este curso I.

⁹⁷ *ibid.*, p. 8.

⁹⁸ El curso de Teoría de la Historia II mantiene una estructura similar: Unidad I. Positivismo e Historicismo, métodos y problemas teóricos; Unidad II. El marxismo clásico como teoría de la Historia; Unidad III. Corriente de los Annales. Método y problemas teóricos; Unidad IV. Interpretaciones contemporáneas de la Historia. Autores, métodos y problemas teóricos. En cada una de estas unidades se describen sus propósitos, tiempo o duración, aprendizajes, estrategias, temáticas, evaluación y bibliografía básica para el alumno. Al final del texto, encontramos una “Bibliografía básica para profesor por unidades”, *ibid.*, pp. 21-36.

2.4.3.1. Unidad I. ¿Qué es la Historia?

El propósito de esta unidad es hacer que el alumno comprenda “[...] el sentido y la utilidad de la Historia para situarse en la sociedad en que vive”⁹⁹. El tiempo contemplado en el programa es de 18 horas, nueve sesiones con duración de dos horas cada una.

En el apartado de los aprendizajes de esta unidad encontramos cuatro objetivos: 1) reconocer el significado de la Historia y su utilidad; 2) sintetizar la información documental relativa al acontecimiento histórico-social; 3) conocer la investigación histórica, al relacionar los hechos con las fuentes y los testimonios; y, 4) distinguir los diversos campos de la Historia.

Según las taxonomías el comportamiento general de los aprendizajes que propone el programa es el siguiente: Los objetivos del aprendizaje “conocer” y “reconocer” se encuentran en el nivel 1: Recuperación, donde persisten actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje.¹⁰⁰ El objetivo “distinguir” se encuentran en el nivel 2: Comprensión, donde se crean condiciones de adquisición e integración del conocimiento nuevo con el que ya habían venido construyendo para hacerlo parte de su memoria de largo plazo.¹⁰¹ El objetivo de aprendizaje sintetizar se encuentran en el nivel 5: Metacognición, el cual refiere a la generación de hábitos epistemológicos múltiples, creativos, críticos y de autocontrol.¹⁰²

Las estrategias que encontramos en esta unidad son: lectura de fragmentos de textos, la elaboración de esquemas y cuadros comparativos orientados a darle forma y lenguaje al pensamiento histórico. Además, se reconoce como imperante, a parte del trabajo individual, abordar estos ejercicios reflexivos y de investigación en equipos.

Las estrategias tienen relación con la evaluación, ya que éstas comparten aspectos con la propuesta de evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y por equipo, se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento.

⁹⁹ *Idem.*, p. 12.

¹⁰⁰ Según Bloom en este Nivel 1. *Conocimiento*: se observa y recuerda información, conocimiento de fechas, eventos, lugares, conocimiento de las ideas principales son algunas de las características que podrías apreciar; aprende el alumno a través de estos objetivos, *idem*.

¹⁰¹ Según Bloom en este Nivel 2. *Comprensión*: es posible poder entender información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir las causas y consecuencias, *idem*.

¹⁰² Según Bloom en este Nivel 5. *Síntesis*: se utilizan ideas viejas para crear otras nuevas, generalizar a partir de datos suministrados, relacionar conocimiento de áreas de conocimiento distinto, pronosticar fenómenos, *idem*.

Las temáticas de esta unidad son seis: 1) “conocimientos previos”; 2) “significado de la Historia y su utilidad; 3) “Historia como narración y reconstrucción de hechos del presente”; 4) “las fuentes de la Historia” (análisis crítico de las fuentes, los testimonios históricos); 5) “la investigación histórica y los hechos históricos” (jerarquización de los elementos de investigación histórica); y, 6) “los campos problemáticos de la Historia” (economía, política, cultura y sociedad; historia universal, nacional, regional y local).

La bibliografía básica para el alumno es relativa a los temas que se proponen trabajar a lo largo de la unidad, puesto que son textos que muestran a la Historia como disciplina de investigación¹⁰³.

2.4.3.2. Unidad II. Introducción a los problemas teóricos de la Historia.

El propósito de esta unidad es hacer que el alumno conozca “las categorías y los principales problemas teóricos de la Historia”¹⁰⁴. El tiempo contemplado en el programa es de 22 horas, once sesiones con duración de dos horas cada una.

En el apartado de los aprendizajes encontramos tres objetivos: 1) conocer las categorías históricas más relevantes; 2) identificar los principales problemas teóricos de la Historia; y, 3) valorar la importancia de los factores que explican los procesos históricos”¹⁰⁵.

Analicemos a través de las taxonomías cuál es el comportamiento general de los aprendizajes que propone el Programa. El objetivo de aprendizaje “conocer” se encuentran en el nivel 1: Recuperación, donde persisten actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje¹⁰⁶.

El objetivo de aprendizaje “identificar” se encuentran en el nivel 2: Comprensión, donde se crean condiciones de adquisición e integración del conocimiento nuevo con el que ya habían venido construyendo el aprendiz para hacerlo parte de su memoria de largo plazo.¹⁰⁷

¹⁰³ March Bloch, *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973. Juan Brom, *Para comprender la Historia*. México: Nuestro Tiempo, 1985. Ciro F. Cardoso, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Grijalbo, 1980. Sofía Marcela Jacques Rivera y Raúl Fidel Rocha y Alvarado, *Teoría de la Historia I*. México: UNAM-CCH, 2003. Carlos Pereyra, et. al. *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI, 1982.

¹⁰⁴ Programa de Estudios de Teoría de la Historia.... op. cit., p. 15.

¹⁰⁵ *idem*.

¹⁰⁶ Según Bloom en este Nivel 1. Conocimiento: se observa y recuerda información, conocimiento de fechas, eventos, lugares, conocimiento de las ideas principales son algunas de las características que podrías apreciar aprende el alumno a través de estos objetivos, vid.: Gallardo, *La Nueva Taxonomía...*, op. cit.; Marzano, *Designing...*, op. cit.

¹⁰⁷ Según Bloom en este Nivel 2. Comprensión: es posible poder entender información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir las causas y consecuencias, *idem*.

El objetivo de aprendizaje “valorar” se encuentran en el nivel 6: Autorregulación (Dimensión: [Self-System/Sistema de uno mismo] axiología) que está compuesto de actitudes, creencias y sentimientos que fundamentan la motivación individual para la ejecución de determinadas tareas. El aprendizaje en este nivel es una valoración crítica y constante, un razonar la percepción de información y conocimiento¹⁰⁸.

Las estrategias que encontramos en esta unidad son: lecturas en equipo de categorías y problemas teóricos, elaboración de glosarios, análisis en equipo de los sujetos y los movimientos sociales en la Historia, reflexión y discusión en grupo sobre la causalidad en los procesos históricos con ejemplos concretos, relación del pasado con el presente, representación de periodizaciones históricas y discusión de la perspectiva de género en la Historia.

Las estrategias tienen relación con la evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y por equipo; se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento. Aunque ahora se pide que el alumno ejercite la redacción y elaboración de textos, además de vincularse personalmente con el conocimiento histórico, es decir, tomar una postura frente a otra, una u otra concepción de la Historia.

Las temáticas de esta unidad son cuatro: 1) “las categorías de la Historia (tiempo y espacio históricos; sujeto y sujetos históricos; memoria y conciencia histórica)”;

2) “los problemas teóricos de la Historia (objetividad-subjetividad; científicidad-verdad; la causalidad y los procesos históricos; el significado de las leyes, las regularidades y las tendencias históricas; la relación pasado-presente)”;

3) “los tipos de periodización en el acontecer histórico”; y, 4) “la perspectiva de género en el análisis histórico”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Según Bloom en este Nivel 6. *Evaluación: comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad, idem.*

¹⁰⁹ Programa de Estudios de Teoría de la Historia... *op. cit.*, pp. 15-16.

La bibliografía básica para el alumno es relativa al contenido temático propuesto en el Programa; en ellos se tratan debates histórico-historiográficos relativas a los fundamentos conceptuales de la investigación histórica¹¹⁰.

2.4.3.3. Unidad III. Las interpretaciones y los métodos de la Historia. De los griegos al idealismo alemán.

El propósito de esta unidad es hacer que el alumno entienda “el proceso de construcción de la Historia como disciplina”¹¹¹. El tiempo contemplado en el programa es de 24 horas, doce sesiones con duración de dos horas cada una.

En el apartado de los aprendizajes encontramos tres objetivos: 1) identificar las diferencias conceptuales entre la historiografía, la filosofía de la Historia y la teoría de la Historia; 2) reconocer las principales interpretaciones de la Historia en su proceso de formación hacía una ciencia social; y, 3) distinguir los métodos correspondientes a las principales interpretaciones de la Historia”¹¹².

Según las taxonomías sobre el comportamiento general de los aprendizajes que propone el programa, los objetivos de aprendizaje “identificar”, “reconocer” y “distinguir” se encuentran en el nivel 2: Comprensión, donde se crean condiciones de adquisición e integración del conocimiento nuevo con el que ya habían venido construyendo el aprendiz para hacerlo parte de su memoria de largo plazo.¹¹³ Por lo tanto, podemos considerar que el trabajo cognitivo dentro de esta permanece a un mismo nivel, al parecer debido a la complejidad propia de las temáticas que trata, como lo veremos más adelante.

¹¹⁰ Gerald A. Cohen, *La teoría de la Historia de Karl Marx, Una defensa*. México: Siglo XXI, 1986; Arnaldo Córdova, *La ideología de la revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*. México: Era, 1973; Frederich Engels, *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1977; Joseph Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1982; Sofía Marcela Jacques Rivera y Raúl Fidel Rocha y Alvarado, *Teoría de la Historia II*. México: CCH Naucalpan y Sur, 2003; Karl Marx, *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos, 1960; K. Marx, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Moscú: Progreso, 1962; K. Marx, *La génesis del capital (La llamada acumulación originaria)*. Moscú: Progreso, 1963; K. Marx, *El método en la economía política*. México: Grijalbo, 1991; Erik Molnar, *Fuentes ideológicas del materialismo histórico*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1974; Vladimir I. Lenin, *Tres Fuentes y Tres partes integrantes del Marxismo*. Moscú: Progreso, 1963; V.I. Lenin, *Una gran iniciativa, Obras Escogidas*. Moscú: Progreso, 1965; V.I. Lenin, *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Moscú: Progreso, 1965; Ludovico Silva, *Teoría y práctica de la ideología*. México: Nuestro Tiempo, 1976; Pierre Vilar, “Historia marxista, Historia en construcción. Ensayo de diálogo con Althusser” en *Perspectivas de la historiografía contemporánea*. México: SEP, 1976.

¹¹¹ Programa de Estudios de Teoría de la Historia.... op. cit., p. 17.

¹¹² *idem*.

¹¹³ Según Bloom el Nivel 2. *Comprensión*: donde es posible poder entender información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir las causas y consecuencias, *vid.*: Gallardo, *La Nueva Taxonomía...*, op. cit.; Marzano, *Designing...*, op. cit.

Las estrategias que encontramos en esta unidad son: exposición por parte del profesor sobre conceptos disciplinares de la Historia, lecturas dirigidas, análisis y reflexión grupal, elaboración en equipo de cuadros sinópticos y otras herramientas gráficas y simbólicas de conceptos y contextos históricos.

Las estrategias tienen relación con la evaluación, ya que comparten aspectos con la propuesta de evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y por equipo, se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento. Se pide que el alumno ejercite el análisis de textos y obras históricas, haga juicio de valor y veracidad del conocimiento histórico, y construya una postura propia.

Las temáticas de esta unidad son dos. 1) “Historiografía, filosofía de la Historia y teoría de la Historia” y 2) “Etapas de la interpretación histórica”, la cual se sub-divide en nueve sub-apartados relativos a distintos textos de autores que reflejan concepciones de la Historia de su tiempo. Estos textos representan parte del Historia de la Historiografía Universal. Sus autores aportaron una interpretación y nociones de método de la Historia. El valor de los textos está dado por los contenidos que tratan, los cuales podrían abordarse en clase.

En esta unidad se puede observar una relación entre las temáticas con la propuesta de evaluación, en la cual se propone que los alumnos se dividan en equipos y puedan elaborar una breve investigación “[...] sobre las características de la historiografía de cada periodo [...]”¹¹⁴. Además, enfatiza los ejes sobre los cuales abordar la investigación de manera individual y por equipos. Por lo tanto, fomenta en el alumno múltiples habilidades que se relacionan con el aprendizaje disciplinar y su formación cognitiva. La bibliografía básica para el alumno coadyuva a poder llevar a cabo los aprendizajes y las estrategias¹¹⁵.

¹¹⁴ Programa de Estudios de Teoría de la Historia.... op. cit., p. 31.

¹¹⁵ Pilar Barroso Acosta, et. al. *El pensamiento histórico: ayer y hoy*. México: UNAM, 1985; Sonia Corcuera de Mancera, *Voces y silencios en la Historia. Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997; Miguel Ángel Gallo, *¿Qué es la Historia?* México: Quinto Sol, 1987; Jerzy Topolsky, *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra, 1973; Josefina Zoraida Vázquez, *Historia de la historiografía*. México: Pormaca, 1975; Fritz Wagner, *La ciencia de la Historia*. México: UNAM, 1980.

2.4.3.4. Bibliografía básica y pedagógica para el profesor.

Dentro del programa de estudios encontramos un conjunto de obras y textos, organizados por unida temática para el profesor. En general hay dos tipos distintos de bibliografía: obras históricas y obras pedagógicas. Las primeras son un conjunto de obras historiográficas que abordan temas históricos y que son propuestas metodológicas para la investigación histórica, así como textos que ofrecen sistemas conceptuales que enriquecen el lenguaje de la Historia.

Como referencia podemos decir que de los años límite de edición de esta bibliografía es de 1965 a 1989¹¹⁶.

El segundo conjunto es de obras pedagógicas ofrece al profesor herramientas para elaborar planeaciones didácticas y poder llevarlas a la práctica en aprendizajes, estrategias, temáticas, evaluación y monitoreo que fomenten la construcción de conocimiento disciplinar y formativo. Como referencia veamos los años límite de edición de esta bibliografía es de 1989 al 2003¹¹⁷.

¹¹⁶ Fernand Braudel, *La Historia y las ciencias sociales*. México: Alianza Mexicana, 1989; M. Bloch, *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983; Ciro F. Cardoso y Héctor Pérez Brignoli. *Los Métodos de la Historia*. México: Grijalbo, 1984; Edward H. Carr, *¿Qué es la Historia?*. México: Planeta, 1989; François Chatelet, *El nacimiento de la Historia. La formación del pensamiento histórico en Grecia*. México: Siglo XXI, 1979; Jena Chesnaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*. México: Siglo XXI, 1977; Robin George Collingwood, *Idea de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965; Lucien Febvre, *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel, 1970; Enrique Florescano, et. al. *El Historiador frente a la Historia*. México: UNAM, 1992; Fontana, *Historia... op. cit.*; Agnes Heller, *Teoría de la Historia*. México: Fontamara, 1984; Georges Lefebvre, *El nacimiento de la historiografía moderna*. México: Martínez Roca, 1975; Jaques Le Goff, *La nueva Historia*. Barcelona: Mensajero, 1988; Henri-Irene Marrou, *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor, 1968; Enrique Moradiellos García, *El oficio del Historiador*. Madrid: Siglo XXI, 1994; Juan Antonio Ortega y Medina, *Teoría y crítica de la historiografía científico-idealista alemana*. México: UNAM, 1980; Alberto J. Plá, *La Historia y su método*. Barcelona: Fontamara, 1982; Carlos M. Rama, *Teoría de la Historia, Introducción a los estudios históricos*. Madrid: Tecnos, 1974; Pedro Salmón, *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*. Barcelona: Teide, 1972; Luis Suárez, *Las grandes interpretaciones de la Historia*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1985; Topolsky, *Metodología de la Historia... op. cit.*

¹¹⁷ *Aprendizajes relevantes. Antología preparada para las Comisiones de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio*. México: UNAM-CCH, 2003. Mario Carretero, Juan I. Pozo, y Mikel Asensio, *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989; Frida Díaz-Barriga Arceo y G. Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill/Interamericana, 2003; Frida Díaz-Barriga, "Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" en *Perfile educativos*, núm. 82, octubre-diciembre de 1998, pp. 40-66; Frida Díaz-Barriga Arceo y Irene Muriá Vila. *Constructivismo y enseñanza de la Historia*. México: UNAM-CCH/Facultad de Psicología, 1999; José Eduardo Robles Uribe y José de Jesús Bazán Levy, "Programas institucionales y operativos CCH" en *Cuadernillo*, núm. 30. México: UNAM-CCH, 1994.

* * *

La intención ha tenido por propósito ubicar y explicar las condiciones actuales de la enseñanza de la Historia para poder elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de temas o temáticas circunscritas a las unidades de las asignaturas de Historia en el Colegio.

El análisis del curso I de Teoría de la Historia, al observar de manera conjunta los aprendizajes de las tres unidades, entre ellos se pasa de una dimensión cognitiva elemental a una próxima o de mayor nivel de complejidad.

En la Unidad I se transita del *conocer y reconocer* al *distinguir* y finalmente *sintetizar*. Después, en la Unidad II, se parte nuevamente del *conocer* al *identificar* y *valorar*, que es de los objetivos taxonómicos de mayor nivel, donde el alumno muy probablemente adopta o desaprueba información y conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de un criterio axiológico argumentado en ideas y pensamientos.

Podríamos aventurarnos a afirmar que en el terreno de los niveles cognitivos el curso I aún persiste la loable labor de fortalecer el aparato cognitivo a través de conocimiento formal de la Historia, pero sin hacer uso pleno de todos los niveles que lo conforman. Por ejemplo, en los niveles *4. Análisis* y *5. Aplicación* que ayudan a transitar al Sistema Metacognitivo y darle forma al Sistema de Conciencia o del Ser, donde el alumno ya puede optar por una u otra idea, pensamiento o teoría y adoptarla a su conciencia, a su manera de ver el mundo.

Ahora bien, si vemos de manera conjunta las estrategias de las tres unidades de este curso de Teoría, se observan tres grupos de actividades. El primer grupo tiene que ver con la lectura y elaboración de textos, esquemas, tablas, cuadros sinópticos y comparativos u otra forma de representación simbólica o gráfica de conceptos o temas. El segundo grupo es relativo al modo en que se trabaja en el aula, ya sea de manera individual, por equipos o de manera grupal o plenaria. El tercer grupo es relativo al carácter de las actividades, por ejemplo, en la Unidad II y III, propone que por equipos se analicen y compartan reflexiones relativas a las lecturas o temas a tratar. Se observa una manera gradual de abordar dinámicas de trabajo que va de lo individual y textual a lo grupal e interpretativo.

Si procedemos a ver de manera conjunta las temáticas que se abordan a lo largo de las tres unidades, podríamos observar que se pasa de la definición y utilidad de la Historia, sus fuentes y la relación con otras disciplinas en la Unidad I, al plantearse la necesidad de construir categorías, es decir,

interpretaciones más elaboradas que las definiciones y como tales darles un sostén teórico, vinculando todo ello a través de las temáticas.

En la Unidad III entonces, ya se debería de poder observar contenidos más propiamente disciplinar de la Historia, como lo son historiografía, filosofía de la Historia y teoría de la Historia, así como aventurarse a abordar un texto clásico de la historia de la historiografía universal de autores de diversos periodos a través de las herramientas metodológicas de las que hace uso el historiador. Sobre la base de lo antes señalando, es pertinente poder expresar dos consideraciones que parecen imprescindibles para poder presentar una propuesta didáctica para cada unidad I de cada uno de los cursos antes referidos.

La primera consideración es relativa a los contenidos disciplinares. Si bien, el objetivo de este curso es lograr que el alumno conozca, reconozca, distinga, identifique, sintetice y valore, a través de lectura de textos, elaboración de material gráfico y simbólico de manera individual y por equipos, conceptos, fuentes, problemáticas teóricas y categóricas de la investigación histórica porque no se pasa del Sistema de Cognición, de manera pertinente por todos sus niveles, y se concluye con una plena introducción en el Sistema Metacognitivo o del Sistema de Conciencia del Ser, buscando agotar todos los niveles de conocimiento y tener la perspectiva de que ello enriquecerá el aprendizaje interdisciplinar y significativo del alumno.

Es decir, el curso se queda en un nivel muy elemental y parece ser un curso de introducción a la Historia que sólo busca ejercitar ciertas nociones disciplinares dislocadas de una propuesta conjunta, no permite construir un sistema de representación disciplinar que vaya más allá del conocimiento y la comprensión de información sobre temas de Historia.

La segunda consideración es que no basta imbuir ciertas nociones y herramientas teóricas con las cuales se hace investigación histórica, lo que a mi parecer habría que poner en el centro de la planeación didáctica es en construir una comprensión de la Historia como disciplina de investigación, difusión y docencia que crea conocimiento científico, y que por lo tanto, se encuentra en constante cuestionamiento de sus formas de descubrir conocimiento, proceso que es en sí problemático, en ese sentido su aprendizaje significativo debiera de estar guiado por esa semejante metodológica problemática.

Por lo tanto, desde el inicio del curso de la Unidad I, justamente cuando se comienza con la temática que trata el significado y utilidad de la Historia, a través de la estrategia expositiva por parte del profesor, ahí debería de aparecer el concepto de historiografía.

El concepto de historiografía no debería de despegarse en ningún momento del concepto de Historia a lo largo del curso I y del curso II. A diferencia de cómo se propone en el Programa de estudios de la asignatura, ya que al abordarlo hasta la Unidad III se fomenta una noción errónea del conocimiento histórico.

A lo largo del curso I, en las Unidades I y II, es evidente que el concepto de historiografía se debería de colocar en el centro de la reflexión al tratarse temas relativos a las interpretaciones del hecho histórico, pero en el programa no hace énfasis en la utilización del concepto de historiografía, lo cual hace se parezca más a un curso sobre ideas generales de hacer Historia que a una comprensión propiamente teórica de la Historia, donde para poder hablar de teoría de la Historia, se exige comprender que existen interpretaciones y por lo tanto, el lenguaje común con el cual se denomina tales interpretaciones es historiografía.

A través de la introducción del concepto de historiografía podríamos construir en conjunto con el alumno, desde un inicio, una concepción bicéfala de ver el conocimiento histórico: por una parte como devenir de la cultura y las sociedades, así como de la disciplina que estudia las interpretaciones que hay de ese devenir.

*

*

*

A continuación se presenta esta tabla que busca mostrar al lector la comparación entre propósitos, aprendizajes, estrategias, temáticas y bibliografía de las unidades del cursos de Teoría de la Historia I con el objetivo de poder observar con mayor puntualidad lo anteriormente expuesto; esto permite analizar contenidos educativos y mostrar el valor de comprender hacia dónde se pretenden dirigir el curso.

Teoría de la Historia I	Unidad I. ¿Qué es la Historia?	Unidad II. Introducción a los problemas teóricos de la Historia.	Unidad III. Las interpretaciones y los métodos de la Historia. De los griegos al idealismo alemán.
PROPOSITOS	El propósito de esta unidad es hacer que el alumno comprenda “[...] el sentido y la utilidad de la Historia para situarse en la sociedad en que vive.” El tiempo contemplado en el Programa es de 18 horas, nueve sesiones con duración de dos horas cada una.	El propósito de esta unidad es hacer que el alumno conozca “las categorías y los principales problemas teóricos de la Historia.” El tiempo contemplado en el Programa es de 22 horas, once sesiones con duración de dos horas cada una.	El propósito de esta unidad es hacer que el alumno entienda “el proceso de construcción de la Historia como disciplina.” El tiempo contemplado en el Programa es de 24 horas, doce sesiones con duración de dos horas cada una.
APRENDIZAJES	En el apartado de los aprendizajes de esta unidad encontramos cuatro objetivos : 1) <i>Reconocer</i> el significado de la Historia y su utilidad; 2) <i>Sintetizar</i> la información documental relativa al acontecimiento histórico-social; 3) <i>Conocer</i> la investigación histórica, al relacionar los hechos con las fuentes y los testimonios; y, 4) <i>Distinguir</i> los diversos campos de la Historia. Analicemos a través de las taxonomías cuál es el comportamiento general de los aprendizajes que propone el Programa.	En el apartado de los aprendizajes encontramos tres objetivos : 1) <i>Conocer</i> las categorías históricas más relevantes; 2) <i>Identificar</i> los principales problemas teóricos de la Historia; y, 3) <i>Valorar</i> la importancia de los factores que explican los procesos históricos.” Analicemos a través de las taxonomías cuál es el comportamiento general de los aprendizajes que propone el Programa.	En el apartado de los aprendizajes encontramos tres objetivos : 1) <i>Identificar</i> las diferencias conceptuales entre la historiografía, la filosofía de la Historia y la teoría de la Historia; 2) <i>Reconocer</i> las principales interpretaciones de la Historia en su proceso de formación hacia una ciencia social; y, 3) <i>Distinguir</i> los métodos correspondientes a las principales interpretaciones de la Historia.” Analicemos a través de las taxonomías cuál es el comportamiento general de los aprendizajes que propone el Programa.

<p>Los objetivos del aprendizaje “conocer” y “reconocer” se encuentran en el nivel 1: <i>Recuperación</i>, donde persisten actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje.</p>	<p>El objetivo de aprendizaje “conocer” se encuentran en el nivel 1: <i>Recuperación</i>, donde persisten actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje.</p>	
<p>El objetivo de aprendizaje “distinguir” se encuentran en el nivel 2: <i>Comprensión</i>, donde se crean condiciones de adquisición e integración del conocimiento nuevo con el que ya habían venido construyendo para hacerlo parte de su memoria de largo plazo.</p>	<p>El objetivo de aprendizaje “identificar” se encuentran en el nivel 2: <i>Comprensión</i>, donde se crean condiciones de adquisición e integración del conocimiento nuevo con el que ya habían venido construyendo el aprendiz para hacerlo parte de su memoria de largo plazo.</p>	<p>Los objetivos de aprendizaje “identificar”, “reconocer” y “distinguir” se encuentran en el nivel 2: <i>Comprensión</i>, donde se crean condiciones de adquisición e integración del conocimiento nuevo con el que ya habían venido construyendo el aprendiz para hacerlo parte de su memoria de largo plazo. Por lo tanto, podemos considerar que el trabajo cognitivo dentro de esta permanece a un mismo nivel, al parecer debido a la complejidad propia de las temáticas que trata, como lo veremos más adelante.</p>
<p>El objetivo de aprendizaje <i>sintetizar</i> se encuentran en el nivel 5: <i>Metacognición</i>, el cual refiere a la generación de hábitos epistemológicos múltiples, creativos, críticos y de autocontrol.</p>		

		<p>El objetivo de aprendizaje “valorar” se encuentran en el nivel 6: <i>Autorregulación</i> (Dimensión: [Self-System / Sistema de uno mismo] axiología) que está compuesto de actitudes, creencias y sentimientos que fundamentan la motivación individual para la ejecución de determinadas tareas. El aprendizaje en este nivel es una valoración crítica y constante, un razonar la percepción de información y conocimiento.</p>	
ESTRATEGIAS	<p>Las estrategias que encontramos en esta unidad son: lectura de fragmentos de textos, la elaboración de esquemas y cuadros comparativos orientados a darle forma y lenguaje al pensamiento histórico. Además, se reconoce como imperante, a parte del trabajo individual, abordar estos ejercicios reflexivos y de investigación en equipos.</p>	<p>Las estrategias que encontramos en esta unidad son: lecturas en equipo de categorías y problemas teóricos, elaboración de glosarios, análisis en equipo de los sujetos y los movimientos sociales en la Historia, reflexión y discusión en grupo sobre la causalidad en los procesos históricos con ejemplos concretos, relación del pasado con el presente, representación de periodizaciones históricas y discusión de la perspectiva de género en la Historia.</p>	<p>Las estrategias que encontramos en esta unidad son: exposición por parte del profesor sobre conceptos disciplinares de la Historia, lecturas dirigidas, análisis y reflexión grupal, elaboración en equipo de cuadros sinópticos y otras herramientas gráficas y simbólicas de conceptos y contextos históricos.</p>

	<p>Las estrategias tienen relación con la evaluación. Las estrategias comparten aspectos con la propuesta de evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y por equipo, se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento.</p>	<p>Las estrategias tienen relación con la evaluación. Las estrategias comparten aspectos con la propuesta de evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y por equipo, se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento. Aunque ahora se pide que el alumno ejercite la redacción y elaboración de textos, vincularse personalmente con el conocimiento histórico, es decir, tomar una postura frente a otra, una u otra concepción de la Historia.</p>	<p>Las estrategias tienen relación con la evaluación. Las estrategias comparten aspectos con la propuesta de evaluación, debido a que permiten apreciar el desempeño individual y por equipo, se evalúa el desempeño constantemente y con ello aspectos formativos e informativos para la construcción de conocimiento. Ahora se pide que el alumno ejercite el análisis de textos y obras históricas, hacer juicio de valor y veracidad del conocimiento histórico, construir una postura propia.</p>
--	--	---	---

TEMÁTICAS	<p>Las temáticas de esta unidad son seis: 1) “conocimientos previos”; 2) “significado de la Historia y su utilidad; 3) “Historia como narración y reconstrucción de hechos del presente”; 4) “Las fuentes de la Historia” (análisis crítico de las fuentes, los testimonios históricos); 5) “la investigación histórica y los hechos históricos” (jerarquización de los elementos de investigación histórica); y, 6) “Los campos problemáticos de la Historia” (Economía, política, cultura y sociedad; Historia universal, nacional, regional y local).</p>	<p>Las temáticas de esta unidad son cuatro: 1) “Las categorías de la Historia (Tiempo y espacio históricos; Sujeto y sujetos históricos; Memoria y conciencia históricas)”; 2) “Los problemas teóricos de la Historia (Objetividad-subjetividad; científicidad-verdad; la causalidad y los procesos históricos; el significado de la leyes, las regularidades y las tendencias históricas; la relación pasado-presente)”; 3) “Los tipos de periodización en el acontecer histórico”; y, 4) “La perspectiva de género en el análisis histórico”. Por lo tanto, se muestra una concordancia entre las temáticas y los aprendizajes que llevan al alumno, a través de estrategias colaborativas, a procesos de construcción de un lenguaje común para poder consolidar el aprendizaje de la Unidad I y darle solidez a ciertos conocimientos para abordar la Unidad III.</p>	<p>Las temáticas de esta unidad son dos. 1) “Historiografía, filosofía de la Historia y teoría de la Historia” y 2) “Etapas de la interpretación histórica”, la cual se sub-divide en nueve sub-apartados relativos a distintos textos de autores que reflejan concepciones de la Historia de su tiempo. Estos textos representan parte del Historia de la Historiografía Universal. Sus autores aportaron una interpretación y nociones de método de la Historia. El valor de los textos está dado por los contenidos que tratan, los cuales podrían abordarse en clase. En esta unidad se puede observar una relación entre las temáticas y la propuesta de evaluación, en la cual se propone que los alumnos se dividan en equipos y puedan elaborar una breve investigación “[...] sobre las características de la historiografía de cada periodo [...]”. Además, enfatiza los ejes sobre los cuales abordar la investigación de manera individual y por equipos. Por lo tanto, fomenta en el alumno múltiples habilidades que se relacionan con el aprendizaje disciplinar y su formación cognitiva.</p>
-----------	---	--	--

Capítulo 3. Modelo didáctico de la historiografía para el aprendizaje en el Colegio.

El modelo didáctico que se presenta a continuación es resultado de la planeación de la propuesta didáctica y requirió de varias etapas para llevar a cabo a través de una práctica docente.

La primera etapa es relativa a la selección de contenidos educativos, la segunda etapa es sobre el diseño del plan de clases y secuencia didáctica, estas dos etapas las estuve realizando de manera conjunta, una deviene de la otra en una fase reflexiva sobre el qué, dónde y cómo se abordara la propuesta didáctica.

La tercera etapa es la integración de todas las partes que conforman la propuesta didáctica y la práctica docente, así como la cuarta etapa que presenta la realización de la práctica docente; por último, una reflexión final sobre aspectos relativos a la aplicación de esta propuesta didáctica.

La planeación, diseño de plan de clases y secuencia didáctica con el cual se llevo a cabo la práctica docente fue de un tipo en un inicio, al realizar la práctica, sesión tras sesión, se fue adecuando la propuesta didáctica conforme se daba el proceso de aprendizaje de los estudiantes, después se sistematizaron bastantes datos resultados de la secuencia didáctica y se anotan descripciones y percepciones de la experiencia sobre la practica docente.

Con la práctica se obtuvo información y experiencia sobre un escenario real de acción de aprendizaje. Finalmente en este capítulo se presenta el resultado de la puesta en práctica de la propuesta didáctica de la historiografía: su plan de clases, secuencia y bitácora.

3.1. Justificación y consideraciones teóricas de la propuesta didáctica.

La motivación de esta propuesta didáctica es promover en los alumnos el aprendizaje de la Historia entendida como el estudio del devenir de la humanidad del pasado hacia el presente y como historiografía, es decir, cómo una disciplina que tiene un lenguaje y método de investigación y aprendizaje para analizar y comprender la realidad.

Esta propuesta didáctica sistematiza y organiza temas, aprendizajes, temáticas, estrategias, evaluaciones y recursos con un propósito en general: que los alumnos entiendan aspectos de carácter epistemológico sobre el estudio de la Historia, a través de un proceso de aprendizaje que les permita comprender —teórica y prácticamente— la distinción entre Historia e historiografía; a través de estrategia didácticas problematizadoras, misma que permitan un cambio conceptual, fomentando

hábitos y habilidades de estudio adecuadas para de análisis de la investigación histórica en el estudiante.

Esta propuesta también tiene el objetivo de acercar y hacer reflexionar al estudiante sobre temas fundamentales de la Teoría de la Historia. Esta propuesta didáctica propone comprender el objeto de estudio de la Historia y poder tener una idea sobre qué es la Teoría de la Historia.

El aprendizaje de la Teoría de la Historia exige, a consideración mía, la adopción de un lenguaje sobre el conocimiento de conceptos nucleares y de procedimientos de la investigación histórica, que deberían y podrían ser aprendidos en el nivel medio superior para introducir a los estudiantes en temas, habilidades y herramientas para el manejo de información que podrían ser útiles y necesarias en sus estudios de nivel superior.

El siguiente modelo didáctico de la historiografía ha sido creado, planeado, diseñado, ejecutado y analizado con el objetivo de ordenar la presentación de esta propuesta didáctica y los resultados obtenidos de la puesta en práctica en la asignatura de Teoría de la Historia I que se imparte en el Colegio.

La representación gráfica siguiente integra el modelo didáctico; contiene temáticas compuestas por temas de contenido y niveles de aprendizaje y la estrategia compuesta por las fases de la comprensión conceptual y las fases de la estrategia del aprendizaje basado en problemas. Esta es la guía conceptual y el marco teórico para poder realizar esta práctica docente.

La justificación teórica de la planeación, diseño, ejecución y evaluación de la propuesta didáctica de la historiografía se puede observar detalladamente en los anteriores capítulos de esta tesis: en el primer capítulo de esta tesis se abordaron consideraciones sociológicas, psicopedagógicas, didácticas, históricas e historiográficas. En el segundo capítulo se abordaron las consideraciones históricas institucionales del modelo educativo y pedagógico del Colegio y las consideraciones históricas de la enseñanza de la Historia a través del Plan de estudios y programas de estudios de las asignaturas de Historia.

Temáticas		Estrategia	
Temas	Niveles de Aprendizaje	Fases conceptuales / Ambientes de aprendizaje	Fases de la Estrategia ABP
1. Hecho histórico 2. Espacio y tiempo histórico 3. Diacrónico y sincrónico 4. Sujeto y sociedad 5. Casualidad y causalidad 6. Proceso y totalidad 7. Conciencia histórica 8. Conciencia historiográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación • Comprensión • Análisis • Aplicación • Metacognición • Autorregulación 	Preconcepción Información: Textos, imágenes y fotografías.	S ¿Qué creemos que SABEMOS sobre el tema? Q ¿Qué QUEREMOS/ NECESITAMOS averiguar sobre esto?
		Conflicto Interacción: Comprensión y comunicación de información entre personas de la misma edad.	C ¿CÓMO procederemos para averiguarlo?
		Cambio Exhibición; problematización y organización de ideas para construir representaciones que expliquen su conocimiento.	A ¿Qué esperamos APRENDER? ¿Qué hemos APRENDIDO?
		Aplicación Producción: Sistematización de conocimiento para su transmisión a través de herramientas como la línea del tiempo, el friso, las fichas de trabajo, el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, un glosario, elaborados en el aula; así como la presentación de estos resultados a través de la exposición grupal plenaria.	A ¿Cómo vamos a APLICAR lo que hemos aprendido a otros temas? ¿En nuestras vidas personales? ¿En nuestros próximos proyectos?
		Representación Cuestionar y comparar el uso de la Historia y la historiografía a la luz de nuestros descubrimientos y las perspectivas actuales.	P ¿Qué NUEVAS preguntas se nos plantean como resultado de nuestra investigación?
			S ¿Qué creemos que SABEMOS sobre el tema?

3.2. Selección de los contenidos educativos.

Esta propuesta didáctica tiene por origen la comprensión del fenómeno de aprendizaje en el nivel escolar medio superior, conocer dónde y cómo se planeaba, diseñaba, realizaba y evaluaba el aprendizaje con el que egresa un estudiante del Colegio e ingresa a estudios de Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Qué, dónde y cómo se realizan actividades escolares de aprendizaje, histórico o historiográfico, para poder tener una formación en habilidades óptimas para cursar estudios de nivel superior en la Licenciatura de Historia.

Anteriormente se ha referido que a esta propuesta didáctica de la historiografía le precedido un proceso de investigación que ha permitido sostener que: el aprendizaje de las asignaturas de Teoría de la Historia I y II es donde se encuentran los cimientos de una formación propedéutica adecuada para estudios de nivel superior en Historia en la UNAM. Al tener conocimiento claro sobre el modelo educativo y pedagógico del Colegio, fue posible elaborar esta propuesta didáctica.

La selección de contenidos educativos que se adecuaron y abordaron en la propuesta didáctica refieren particularmente a la Unida I del curso de Teoría de la Historia I. Aunque, como se ha mencionó anteriormente, las siguientes unidades del mismo curso y el aprendizaje abordado en los cursos de Historia del tronco común son importantes. Para desarrollar la práctica docente se debía considerar que no se contaría con un semestre completo (16 semanas, 32 sesiones de dos horas) para agotar los contenidos educativos; se debía ser más puntual en los contenidos y actividades por realizar¹.

La selección de los contenidos educativos está vinculada al plan de clases y la secuencia didáctica presentadas como un ordenador gráfico permite tener una guía para realizar la práctica docente de la propuesta didáctica, en el cual se orienta de manera amplia los objetivos, aprendizaje, duración, temáticas y estrategias que se realizaron sesión tras sesión. Con ellos se proyecta a mediano y largo plazo el aprendizaje del estudiante y la planificación de la evaluación.

En el caso particular de la elaboración de esta propuesta didáctica, desde el primer semestre de la Maestría Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en que se han cursado los seminarios de Didáctica de la disciplina y Práctica docente, así como el seminario de Didáctica de la disciplina se logró seleccionar, delimitar y definir el contenido educativo que se consideró necesario abordar a través de una práctica docente. En los seminarios de Práctica docente que se cursan en el segundo y tercer semestre de la MADEMS permite integrar el proceso de planeación, diseño, ejecución y evaluación de la propuesta didáctica.

Trabajar con la selección de contenidos, estudiando la estrategia (forma o modo) más adecuado para abordar los aprendizajes y temáticas en la practica docente es posible reflexionar constantemente sobre cómo, dónde y para qué tal propuesta didáctica. La planeación ha sido un proceso largo, debido a que se tenía que ordenar el contenido y las estrategias de las que se hizo uso para resultar ser didáctica

¹ La selección de contenidos educativos para esta práctica docente pertenecen a las asignaturas de Historia dentro del modelo curricular del Colegio, particularmente del primer semestre de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I la Unidad I Introducción al estudio de la Historia; del Tercer semestre, Historia de México I. Unidad I. Introducción metodológica; y quinto semestre Teoría de la Historia I. Unidad I. ¿Qué es la Historia? siguiendo el propósito general de la enseñanza de la Historia en el Colegio, expresada a través de los Programa de Estudios de cada una de estas asignaturas.

la propuesta. En los seminarios y coloquios de MADEMS se fueron presentando los avances de esta propuesta didáctica, realizando exposiciones sobre los contenidos y practicando las estrategias, poniéndola a consideración de profesores y compañeros maestros, así como avances por escrito al comité tutorial.

3.3. Diseño de plan de clases y secuencia didáctica.

Esta propuesta didáctica se adecua al modelo educativo, pedagógico y programático del Colegio, lo que la distingue es que se encuentra compuesto por otra mirada respecto al contenido educativo expuesto en el programa de estudio de Teoría de la Historia, así como las consideraciones de tipo sociológicas, psicopedagógicas, históricas e historiográficas que se han señalado con anterioridad.

El diseño del plan de clases y la secuencia didáctica tuvo como punto de partida las cartas descriptivas de las unidades de los programas de estudio de Teoría de la Historia, que fue de donde se seleccionaron los contenidos educativos. La carta descriptiva es un ordenador gráfico de propósitos, objetivos de aprendizaje, tiempo, temáticas y estrategias en relación con el currículo y Plan de Estudios del Colegio.

Las cartas descriptivas de los programas, subdivididos por unidades temáticas, contenidos y didáctica del aprendizaje, tienen las siguientes partes:

Título de la Unidad: define la idea central sobre la que se busca orientar al profesor y guiar la atención del alumno. La mayoría de los títulos de las unidades van seriadas en temas y en temporalidades históricas, de atrás en el tiempo hacía nuestra época.

Propósito: Cada unidad tiene un propósito en relación a cada uno de los objetivos del curso en general. Señala la perspectiva general de la unidad, hacia dónde se tiene que orientar el aprendizaje, temáticas, estrategias, evaluación y material o recursos.

Tiempo: es una estimación de la duración en la que se tendría que cumplir el propósito de la unidad. Cada uno de los cursos de Historia está diseñado para llevarse a cabo en sesiones de 120 minutos cada una; dos sesiones a la semana durante 16 semanas; 32 sesiones equivalentes a 64 horas en total de trabajo escolar por semestre.

Aprendizaje: es el tipo de objetivos de conocimiento que tienen que lograrse sobre el tema de la unidad; se relaciona a los aprendizajes con los objetivos, propósitos y temáticas de las unidades debido a que representa un grado de entendimiento según la amplitud, profundidad y complejidad en la

comprensión del contenido educativo en el estudiante. Los aprendizajes están relacionados con las denominadas taxonomías de aprendizaje, que son las que orientan el tipo y nivel de aprendizaje del contenido educativo (comprensión), por ejemplo, se puede considerar que de un contenido educativo se proponga entender un tema o el análisis, es decir, pasar del entendimiento al análisis implica una serie de actividades, estrategias e instrucciones de distinto tipo.

Temáticas: en ellas se explica sobre el tipo de objetos de conocimiento que se deben explicar para alcanzar el propósito de la unidad. Las temáticas permiten dar un segundo orden interno para poder distinguir un conjunto de contenidos educativos y las formas en las que los planeará y abordará el profesor. Las temáticas pueden subdividirse en sesiones, actividades, operaciones o ejercicios que permitan adecuar aprendizajes y propósito en una extensión de tiempo que resulte adecuada.

Estrategias: son los “cómo” se podría lograr obtener el resultado de aprendizaje de las temáticas y alcanzar el propósito de la unidad; favorecen el desempeño del estudiante y permiten mantener un orden en el tipo de actividades que será necesario realizar para obtener resultados de aprendizaje. Las estrategias representan el grado de dominio del profesor sobre el aprendizaje, puesto que para cada tipo de aprendizaje se debe optar por un tipo de enseñanza. A través de las estrategias se hace posible adecuar actividades escolares a necesidades o carencias de entendimiento en el estudiante para lograr los aprendizajes y propósito de las temáticas de las unidades.

Evaluación: son una serie de recomendaciones sobre cómo reconocer el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes. Se considera que son los resultados del desempeño del profesor y del estudiante. Se considera pertinente realizarlos en distintos tiempos y periodicidad, además de optar por diseñar las propias en función de los intereses de la práctica docente. La evaluación es el método con el que el profesor aprende sobre su práctica docente y sobre la pertinencia de su didáctica.

Bibliografía: es el conjunto de fuentes, obras o textos, con los que se trabaja para cumplir con el propósito de la unidad.

El diseño de cartas descriptivas que pudieran ordenar las propuestas piloto, que se aplicaron en los seminarios de Práctica Docente en MADEMS, fueron de gran ayuda para entender que no bastaba con tener claros los objetivos de la planeación didáctica, había que organizar todos y cada una de las situaciones y momentos que sucederían en el interior del salón y a lo largo de un tiempo bien determinado para lograr obtener resultados deseados en términos de aprendizaje.

En este sentido, y considerando el ordenamiento expuesto de estas unidades temáticas esperando quede claro al lector, que es sobre la base de estas características como se fue adecuando tal propuesta didáctica de la historiografía.

El diseño de esta propuesta didáctica paso de ser una carta descriptiva a una propuesta didáctica que contempla varias situaciones y momentos del aprendizaje.

Aprender a organizar las sesiones que componen un curso, taller o seminario exige tener claridad de hacia dónde deseas llegar. Durante varios meses se planeo y se pusieron a prueba secuencias didácticas que recogía de la experiencia personal como estudiante y de la observación de profesores en sus clases.

No basta tener una presentación erudita de un tema, o sea un montón de información en forma expositiva sin cometer errores en la narrativa. Hace falta conocer de manera muy profunda el contenido educativo y elaborar diversos mecanismos con los cuales hacer, no sólo que los estudiantes o compañeros de seminarios a la hora de realizar los ejercicios digan que entienden, habría que asegurarse de que el aprendizaje se diera.

De la carta descriptiva se paso al ordenamiento de secuencias didácticas, ordenador gráfico en el que se muestra qué, cómo y dónde realizar actividades y otras operaciones durante la clase. Para ello es necesario tener claro qué pasos debía seguir el profesor y el estudiante, para lograr llevar a los estudiantes de un punto de conocimiento respecto a un tema hacia la comprensión problemática y significativa que les permitiera aplicar procedimientos que favorecieran su aprendizaje de la Teoría de la Historia.

El diseño que se aplica aquí permite presentar el plan de clases y secuencia didáctica de la propuesta didáctica. Aunque tenga el propósito de dirigir el proceso de enseñanza del profesor, debe estar orientado a favorecer el aprendizaje del alumno y ser consciente de ello es importante.

3.4. Integración de propuesta didáctica y la práctica docente.

La propuesta didáctica se encuentra conformada por ocho partes que conjugan todo el proceso de práctica docente. La primera parte es la relativa a las características generales del plan de clase, ahí se registran el colegio y plantel, el nombre, año y semestre de la asignatura, el grupo y turno en que se realiza la práctica docente; también se señalan el salón y edificio donde se imparte la clase, el día, la hora, periodo de aplicación y el tiempo total estimado para realizar la práctica.

La segunda parte de la propuesta didáctica contiene los datos generales del profesor titular de la asignatura de la práctica docente. Aquí se registran el nombre completo del profesor titular, grado académico, categoría del profesor, antigüedad, asignaturas que imparte y el número de grupos que atiende. Esto con el objetivo de mostrar al lector quién es el profesor titular y cuál es su perfil académico.

La tercera parte de la propuesta se centra en las características de los estudiantes del grupo en el que se realiza la práctica docente. Generalmente se registra cuántos estudiantes hay en la lista oficial que se le entrega al profesor titular, cuántos estudiantes asisten de forma regular, cuántos son hombres o mujeres, sus edades y algunas características generales sobre el ambiente en el que se llevó a cabo la práctica docente.

La cuarta parte es relativa al plan de trabajo. Ahí se describe cómo fue que se logró acordar con el profesor titular la realización de la práctica docente y algunas consideraciones relativas a la planeación y ejecución de la misma. Permite entender el contexto de la práctica.

La quinta parte trata sobre la carta descriptiva del contenido educativo en el Programa de Estudios de la asignatura. Aquí se expone el contenido educativo tal como viene expuesto en el programa de estudios. Esto con el objetivo de mostrar en dónde y con qué perspectiva pedagógica se puede relacionar la propuesta didáctica.

La sexta parte es propiamente el plan de clase. Aquí la propuesta describe las características relativas a la organización de la práctica en general, por ejemplo, se registra el número de sesión, la fecha, el objetivo, el aprendizaje, la temática y estrategias de las que se hará uso.

La séptima parte es la secuencia didáctica. En ella se registran las actividades que se realizan durante cada sesión, una tras otra, muestran cuál de los profesores (titular o practicante) realizan qué tipo de acciones durante la sesión. También se presenta el tipo de actividad que se realiza, por ejemplo si es una actividad plenaria donde participan todos los alumnos, puede ser una actividad por equipos o

parejas, así como las actividades de tipo individual. Además se registra la duración de cada actividad y las instrucciones que deben darse de manera puntual.

En algunos casos se registran las tareas o instrucciones que el profesor indica para poder realizar alguna actividad. Es importante exponer el orden en que se llevó cada sesión, registrar qué actividades y acciones realizó el profesor titular del grupo y cuáles realizó el profesor practicante; así como las instrucciones y ejercicios que realizaron los estudiantes.

La secuencia cuenta con una sección de evaluación en la que se señalan los resultados de las acciones y los productos obtenidos, permitiendo reflexionar sobre la pertinencia de las actividades; no sólo se señalan los ejercicios y los resultados de estos, sino que permite analizar el objetivo obtenido y permite valorar la secuencia de actividades para las sesiones posteriores o la planeación del plan de clases en general.

Por último, la octava parte es la bitácora del profesor. Aquí se exponen las notas y reflexiones por parte del profesor practicante. Si en el plan de clases se observa los aspectos que dan sustento al plan de clases y la secuencia didáctica es el guión de actividades, tiempos y productos que se realizan en clase. La bitácora es el registro posterior a la realización de la práctica docente que expone reflexiones y comentarios relativos al desempeño del profesor y los estudiantes durante las actividades, así como sugerencias relativos a la planeación y a la secuencia didáctica: la evaluación.

Primordialmente se hacen notas sobre el ambiente en el que se desarrollaron las actividades, aspectos que resaltan en la presentación del profesor titular o relativo al desempeño del profesor practicante. Además se pueden registrar aspectos organizativos, características y comportamiento de los estudiantes frente a un tipo de contenidos educativos, fortalezas, carencias u omisiones que permitan generar una idea de cómo se llevaron a cabo las actividades.

Las notas y reflexiones de la bitácora son un ejercicio que no sólo permite evaluar el desempeño propio, debido a que son posteriores a la realización de la práctica, también permiten ajustar la planeación, el diseño, la ejecución y la evaluación.

Dependiendo de las necesidades a las que se enfrente el profesor practicante se opta por una u otra opción, en este caso, se ha diseñado un plan de clases por sesiones debido a que la práctica docente no podría ser de mayor tiempo por cuestiones relativas al tipo de modelo educativo y pedagógico, así como por el tipo de gestión escolar en la que se encuentra inmerso este proyecto y otras cuestiones más de tipo laboral. Este es el orden de la propuesta didáctica de la historiografía:

1. Características generales de la práctica docente.
2. Datos generales del profesor titular de la asignatura.
3. Características sobre los estudiantes que conforman el grupo.
4. Plan de trabajo.
5. Carta descriptiva del contenido educativo en el Programa de Estudios de la asignatura.
6. Plan de clases.
7. Secuencia didáctica.
8. Bitácora del profesor.

3.5. Propuesta didáctica de la historiografía y su práctica docente en la asignatura de Teoría de la Historia I.

1. Características generales de la práctica docente.

Colegio y plantel	Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur.
Nombre, semestre y año en que se cursa la asignatura:	Teoría de la Historia I. Sexto semestre, tercer año.
Grupo:	544
Turno:	Vespertino
Edificio:	S
Salón:	3
Días y hora de clases:	Martes y miércoles de 19 a 21 horas.
Período de aplicación:	Del 12 de agosto al 26 de agosto de 2014
Tiempo total estimado:	Cinco sesiones de dos horas cada una (12 horas; 720 minutos)

2. Datos generales del profesor titular de la asignatura.

Nombre del profesor(a):	Raúl Arnoldo Romero Azuela
Grado y título académico:	Licenciado en Arqueología y maestro en Gobierno y Asuntos Públicos.
Categoría:	Profesor de asignatura.
Antigüedad:	3 años, seis semestres continuos.
Asignaturas que imparte:	Teoría de la Historia I y II.
Nº de Grupos que atiende:	Un grupo de Teoría de la Historia I y II.

3. Características sobre los estudiantes que conforman el grupo.

Nº de alumnos en lista:	16			
Nº de asistentes:	14			
Nº de alumnas:	5			
Nº de alumnos:	9			
Edades:	16 años: 2	17 años: 6	18 años: 5	20 años: 1
Edad promedio:	17 años			
Actitud promedio de alumnos frente a la clase:	><			
Disposición al trabajo:	><			
Puntualidad promedio de alumnos:	><			
	Excelente	Bueno	Regular	Inadecuado

4. Plan de trabajo

Las cinco sesiones en las que llevé a cabo la práctica docente en la asignatura de Teoría de la Historia I fueron los días: 12, 14, 18, 20 y 26 de agosto de 2014. En el grupo 544 de Teoría de la Historia I a cargo del profesor Mtro. Raúl Arnoldo Romero.

Las sesiones estuvieron organizadas para introducir la propuesta didáctica de la historiografía en el siguiente orden por sesión.

En la primera sesión durante 45 minutos realizó la primera parte relativa a la preconcepción del concepto de Historia y de historiografía. Durante la segunda sesión se observaron las actividades que había preparado el maestro Romero. Esta sesión permitió conocer la dinámica de trabajo y sus métodos de trabajo en el salón del profesor titular como se especifica más adelante en la bitácora.

En la tercera sesión, durante 96 minutos, el profesor practicante realizó su primera sesión completa. La cuarta sesión estuvo a cargo del maestro Romero, los estudiantes trabajaron a través de una estrategia de lectura activa.

En la quinta sesión y última, se le dio continuidad a la segunda parte de la tercera sesión, a cargo del profesor practicante, relativa a la comprensión de la Historia y la historiografía para el estudio de la Teoría de la Historia.

5. Carta descriptiva del contenido educativo en el Programa de Estudios de la asignatura.

Título de la Unidad I: ¿Qué es la Historia?

Tiempo: 9 sesiones de 120 minutos cada una (18 horas: 1080 minutos).

Propósito: Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el sentido y la utilidad de la Historia para situarse en la sociedad en que vive.

Aprendizajes	Estrategias	Temática
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el significado de la Historia y su utilidad. • Sintetiza la información documental relativa al acontecimiento histórico-social. • Conoce la investigación histórica, al relacionar los hechos con las fuentes y los testimonios. • Distingue los diversos campos de la Historia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de presentación, introducción general y diagnóstico del grupo. - Explicación del profesor acerca del significado y utilidad de la Historia. - Lectura en equipo de un esquema con los elementos básicos para llevar a cabo una investigación histórica. - Elaboración, por los equipos de alumnos, de un proyecto de investigación sobre un tema de interés histórico - social. - Realización de un equipo de un cuadro comparativo que considere los diversos campos de la Historia ejemplificándolos con sucesos contemporáneos de México y el mundo, seguida de la presentación y comentario grupal de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. • Significado de la Historia y su utilidad. • Historia como narración y reconstrucción de los hechos del presente. • Las fuentes de la Historia: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico de las fuentes. - Los testimonios históricos. • La investigación y los hechos históricos. <ul style="list-style-type: none"> - Jerarquizar los elementos de la investigación histórica. • Los campos problemáticos de la Historia: <ul style="list-style-type: none"> - Económica, política, cultural y social. - Historia Universal, nacional, regional y local.

EVALUACIÓN

Para evaluar esta unidad, pueden realizarse las siguientes actividades:

- Registro de participaciones en el intercambio de opiniones, grupal y en equipo, tomando en cuenta su calidad.
- Revisión del cuadro comparativo y de los otros ejercicios realizados en el curso-taller.
- Elaboración en equipo de un plan de trabajo (anteproyecto de investigación histórica) donde se apliquen la metodología y las técnicas estudiadas.
- Debate en torno a la problemática que presenta el contenido entre dos campos de la Historia, elegidos por los equipos de alumnos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA EL ALUMNO

- Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, FCE, 1973.
- Brom, Juan, *Para comprender la Historia*, México, Nuestro Tiempo, 1985.
- Cardoso, Ciro F., *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e Historia*, Barcelona, Grijalbo, 1980.
- Jacques Rivera, Sofía Marcela y Raúl Fidel Rocha y Alvarado, *Teoría de la Historia I*, México, CCH Naucalpan y Sur, 2003.
- Pereyra, Carlos, et al., *Historia, ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1982.

6. Plan de clases.		8. Bitácora del profesor.
Sesión:	Primera	<p>En el caso particular de esta sesión, el profesor titular no trabajo en clase alguno de los aprendizajes o temática en particular del programa de estudios de la primera unidad; el propio programa de estudios de Historia considera indispensable realizar un acercamiento el grupo de estudiantes y abordar adecuadamente el contenido educativo del curso en general, sin entrar en detalles, ya que a su debido momento se les tratarían los detalles a cada tema de las unidades en las que se encuentra dividido el curso y su planeación.</p> <p>El profesor titular, al exponer el método de trabajo del curso, fue incisivo en la necesidad de tener un método basado en la colaboración de todos los miembros del grupo.</p> <p>Debe considerarse relevante realizar una evaluación diagnóstica de los estudiantes sobre los conocimientos previos con los que llegan al nivel escolar y al curso en cuestión. Es necesario tener una aproximación sobre cómo y de qué manera an estudiado la Historia los estudiantes para poder realizar los ajustes necesarios con los cuales comenzar el curso y la primer unidad temática.</p> <p>Para el profesor titular, en este caso, no fue necesario realizar un examen de preguntas y respuestas sobre temas y temáticas que conocieran sobre la Historia; pregunto sobre las condiciones en las que ellos estudiaban y el entorno social con el que se familiarizaban. representaciones gráficas y comprensión de lectura en los estudiantes. El profesor titular realizó ejercicios para orientar el método de lectura reflexiva en los estudiantes.</p>
Fecha:	Martes 12 de agosto de 2014; 19 hrs.	
Objetivo:	Presentación del curso y método de trabajo.	
Aprendizajes:		
Temáticas:	¿Qué es la Historia y la Historiografía?	
Estrategias:		

7. Secuencia didáctica.	
Actividades	
<p>Actividad 1. A cargo del profesor: titular. Acción: plenaria Duración: 15 min.</p> <p>Acciones:</p> <p>El profesor se presenta por su nombre y menciona los estudios profesionales que ha cursado.</p> <p>El profesor inicia el curso de Teoría de la Historia I realizando una presentación de la asignatura dentro del modelo educativo y la pertinencia de cursar una asignatura de orientación propedéutica.</p> <p>El profesor explica de qué va a tratar el curso y cuáles serían los métodos de trabajo. Comenta con los estudiantes sobre su compromiso durante su estancia en el salón de clases.</p> <p>Comienza por definir el reglamento interno del salón, dejando clara la manera en se trabaja en el curso.</p> <p>Acuerda ciertos lineamientos, en cuanto a tiempos y formas de trabajo.</p> <p>Solicita a los estudiantes mencionar cinco aspectos con las cuales tener una buena clase; el profesor se compromete con otros cinco aspectos para construir un decálogo con el que todos se comprometen a mantener un ambiente de cordialidad y respeto.</p> <p>Establece los lineamientos operativos del trabajo y se negocia y acuerda entre todos, reglas como lo es la hora de comienzo de la clase y la hora de término.</p> <p>Hace la presentación del profesor practicante.</p>	<p>La sesión inició con los diez minutos de tolerancia.</p> <p>Los estudiantes ya habían ocupado un espacio en el aula para poder estar en un lugar adecuado a sus comodidades.</p> <p>Los estudiantes son adolescentes con una edad entre los 16 y 19 años; su composición física difiere de los estudiantes de primer y segundo año. El comportamiento entre ellos es respetuoso. Son ordenados y en a la hora de trabajar hay un nivel adecuado en el volumen de sus voces, hay momentos de reflexión acompañados de silencio, aspecto que demuestra orden y control para la realización de las actividades en el salón.</p> <p>El profesor titular tiene un manejo de grupo experto, es puntual en la información y las operaciones que solicita a los estudiantes. Puede lograr realizar sus actividades y los objetivos planeados.</p> <p>El profesor practicante presento su propuesta de práctica docente al grupo y aclaró las actividades que realizaría durante las siguientes sesiones que duraría su estancia en el curso.</p>

Actividad 2.**A cargo del profesor: titular.****Acción: plenaria.****Duración: 15 min.****Acciones:** Tarea 1.**Instrucciones:**

Tarea 1: enviar un correo electrónico para que se pueda tener una organización de la entrega de material para trabajar en el salón y para tener orden en la recepción de ejercicios, tareas y material de relevancia para su evaluación o la clase.

El profesor titular explica parte de su método de evaluación y control de tareas.

El profesor titular es claro y enfatiza en las especificaciones técnicas. Los estudiantes entienden la importancia de esta actividad y ponen atención.

Durante esta parte de la sesión, el profesor titular comenta al profesor practicante sobre la importancia de ser claro y preciso con la información que se les solicita a los estudiantes para ganarse la autoridad sobre ellos.

Los estudiantes de quinto semestre son personas que adquieren el criterio de la responsabilidad y se convierten en atentas, tiene mentes más ágiles y precisas cuando se les orienta de manera adecuada.

Evaluación:

La tarea 1 tiene el objetivo de hacer que los estudiantes puedan tener una vía de comunicación directa con el profesor para la entrega de sus tareas y puedan ser evaluados.

Actividad 3.**A cargo del profesor: titular.****Acción: individual.****Duración: 16 min.****Acciones:**

El profesor titular aplica un cuestionario de 15 preguntas en el que se busca conocer las características de sus alumnos. Se les otorgan 10 minutos para realizar el cuestionario. Véase Formato 1.

El profesor titular, mientras los estudiantes se encuentran realizando el cuestionario, va haciendo señalamientos sobre materiales y hábitos necesarios para poder trabajar en el salón durante cada sesión de manera óptima.

Recomienda hábitos para poder mantener en orden sus notas de trabajo y ejercicios de la clase; sugiere el uso de carpetas y libretas de un tamaño profesional o carta para poder tener un control adecuado de sus ejercicios al ser entregados para su calificación o de sus notas reportadas de clase.

Se recoge el cuestionario, el registro de las actividades también cumple la función de pase de lista, con lo cual se ahorra tiempo para aprovecharlo en trabajo en el salón.

Los estudiantes trabajan en silencio y muestran prontitud.

Durante la actividad el profesor titular comentaba con el profesor practicante sobre la importancia de tener conocimiento sobre la situación de los estudiantes, por ejemplo, si son regulares y de las posibilidades reales que tienen los chicos con irregularidades en la asistencia a clases de concluir un ciclo académico en forma.

El profesor puede favorecer mucho en el aprendizaje del estudiante, así como en el desempeño al realizar estudios a nivel superior.

Evaluación:

El Formato uno (Apéndice 1) permite conocer las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y sobre su entorno de aprendizaje.

Se puede observar una tendencia sobre quiénes tienen condiciones de posibilidad altas de terminar estudios en el tercer ciclo escolar y cursar estudios superiores.

Permite conocer que área de conocimiento o carrera profesional desearían estudiar en estudios superiores.

Actividad 4.**A cargo del profesor: titular y practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 3 min.****Acciones:**

Culmina el cuestionario individual y lo entregan al profesor titular. El profesor da instrucciones para poder conformar equipos y realizar la actividad para obtener lo que él denomina “nivelación”.

Instrucciones:

Solicita que se enumeren del uno al tres para poder conformar los equipos de manera aleatoria.

Les pide que se integren por equipos según el número que les ha tocado; los estudiantes se levantan y empiezan a agruparse.

Les solicita que en una hoja se registren los miembros de cada equipo. Les pide se presenten entre ellos y elijan a un presidente de equipo, (representante), un secretario que lleve nota de las actividades de todo el equipo y un moderador de las actividades que estarían realizando.

El profesor titular concede la palabra al profesor practicante para realizar la primera parte de su práctica docente.

El profesor titular concede la palabra y la autoridad sobre el grupo al profesor practicante y da comienzo a las actividades que tenía prevista en su secuencia didáctica.

Los estudiantes muestran disposición y postura para poder realizar la práctica docente del profesor practicante.

Realizan el ejercicio con prontitud y de manera ordenada.

<p>Actividad 5. A cargo del profesor: practicante. Acción: individual. Duración: 7 min.</p> <p>Acciones: El profesor practicante comienza explicando el tema de la actividad, en este caso sobre el objeto de estudio de la Historia.</p> <p>Instrucciones: Se les pide que, de manera individual y en su libreta de apuntes, respondan a la pregunta ¿qué es la Historia para mí?</p>	<p>Es mi primera actividad frente al grupo por parte del profesor practicante y se le observo nervioso. La manera en que se decidió organizar el trabajo fue adecuando el método de trabajo del profesor que había observado con anterioridad.</p>
<p>Actividad 6. A cargo del profesor: titular y practicante. Acción: por equipos. Duración: 10 min.</p> <p>Acciones: Terminan la pregunta que se les habría dejado en la actividad 5 y el profesor titular llama a los presidentes de equipo para recibir instrucciones. Se explican los roles y funciones de cada uno de los miembros del equipo para poder desempeñar actividades de manera óptima, terminando en tiempo y forma cuando de trabajo en equipo se trata. Los estudiantes tienen un par de minutos para explicarles a los compañeros de sus respectivos equipos.</p> <p>Instrucciones: Trabajar en equipos las respuestas a la pregunta que resolvieron de manera individual en la actividad 5.</p>	<p>El profesor titular explica y se cerciora de que el método de trabajo de los equipos sea ordenado. Esta forma de organización por equipos con roles operativos generó condiciones favorables para realizar el actividades de manera coordinada. Entendiendo que hay estudiantes que tienen más desarrollada la capacidad verbal, otros la escrita, y otros la organizativa, se explora qué roles pueden ejercer para integrar en un trabajo colectivo a cada uno de los miembros del equipo.</p> <p>Era más probable que los estudiantes, debido a que son de tercer año, ya hayan tenido algún acercamiento más activo al estudio de la Historia y, quizá también al concepto de historiografía.</p> <p>La validez de esta actividad se encuentra en observar si los estudiantes tienen una idea sobre los conceptos anteriormente referidos.</p> <p>La pregunta que se formulo tenía el objetivo de problematizar sobre la definición de Historia que los estudiantes pudieran tener al respecto.</p> <p>También cumplió la función para poder tener registro de sus primera idea sobre la Historia la pudieran comparar al final de mi práctica docente con los resultados que verían sucederse.</p>

<p>Actividad 7. A cargo del profesor: practicante. Acción: plenaria. Duración: 5 min.</p> <p>Acciones:</p> <p>El profesor practicante retoma los conceptos de Historia e historiografía e interactúa con el grupo para saber sobre la dificultad a la que se enfrentaron al buscar resolver el ejercicio.</p> <p>Se retoman las definiciones de Historia e historiografía que los equipos han elaborado y los estudiantes participan de manera individual en la actividad plenaria.</p> <p>Instrucciones:</p> <p>Se les solicita que atiendan a las definiciones y características de los demás compañeros y que participen en la actividad expresando sus opiniones y comentarios.</p>	<p>Los estudiantes participan señalando características de una definición de Historia, además enfatizan sobre la importancia del estudio de la Historia. También resaltan otras características del estudio de la Historia.</p> <p>Los estudiantes son muy participativos y se aventuran a dar una opinión de manera ordenada. El trabajo en el aula es fluido, pues hay mayor orden que en grupos de semestres anteriores.</p> <p>Las definiciones se vuelven complejas, los estudiantes manejan un lenguaje más acabado para expresar sus ideas. Son más enfáticos en sus opiniones.</p>
--	--

Actividad 8.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: por equipos.****Duración: 10 min.****Acciones:**

Deben lograr conjuntar sus ideas en una sola definición, de tal manera, que puedan elaborar una definición más específica sobre el estudio de la Historia.

Instrucciones:

Se les solicita trabajar por equipos compartiendo sus ideas sobre la definición de la Historia.

Los estudiantes agrupados comparten sus definiciones personales.

El trabajo por equipos mantiene un orden óptimo, debido a su madurez como estudiantes y a su experiencia en el modelo pedagógico del Colegio, con el que han convivido durante los últimos años favorece la organización y el aprendizaje.

Se integran al trabajo de manera fluida y proponen métodos de selección de información y de discriminación de contenidos inapropiados para explicar sus opiniones. Negocian y dialogan sobre la forma más adecuada de resolver los ejercicios.

Durante el ejercicio el profesor titular comenta con el profesor practicante que los estudiantes están respondiendo de manera adecuada a la presencia de otro adulto o profesor en el salón, aspecto que será favorable para continuar con la práctica.

Evaluación:

La actividad resulta provechosa en el sentido de que los estudiantes al trabajar en equipo generan mayor conflicto para poder definir un concepto de Historia, por lo tanto su interés aumenta considerablemente.

Al formular una definición colectiva los alumnos se verán en la necesidad de defender frente los compañeros de su equipo y los otros equipos su definición y eso permite generar debate de ideas en clase.

Actividad 9.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 10 min.****Acciones:**

El profesor practicante integra el trabajo en modalidad plenaria solicitando a los equipos que se pronuncien con sus respectivas definiciones de Historia y del objeto de estudio de la misma.

Los estudiantes deben presentar las razones por las cuales han conformado su definición y las respectivas características de las que está compuesta.

Se busca fomentar en ellos un ambiente de confianza y respeto con los demás compañeros para compartir ideas, semejanzas y diferencias.

El profesor practicante guía la participación y, de manera ordenada, dirige la problematización del tema que se trata en clase.

Se organizan las características que auxilian a la formulación de una definición de la Historia y de su objeto de estudio.

Los estudiantes presentan definiciones más complejas a las que individualmente habrían presentado, por una parte son más claras y mejor ordenadas.

Las definiciones no solamente muestran características relevantes sobre la idea de la Historia, sino que incluyen aspectos de la definición de la historiografía.

Al exponerla de manera breve, los demás equipos responden con gestos y comentarios entre ellos a características que no detectaron, que no vieron interés o que dejaron fuera. Con esto se busca generar retroalimentación entre todos.

Los estudiantes muestran cambios en su actitud al descubrir ideas que podrían complementar las definiciones propias.

Además, son críticos a la hora de presentar temas alternos al de la actividad.

A la hora de presentar sus resultados muestran un compromiso personal con la actividad y con su participación en clase.

En cada equipo se apropian de información en un primer momento, pero en el momento de exponerla, se les permite interactuar y comentar entre todos y de ahí se derivan otras ideas que permiten comprender aún mejor el tema y su importancia.

Exponen argumentos y también expresan las dificultades a las que se enfrentaron para la formulación una idea propia.

Tienen una facilidad por complejizar las actividades y en afinar la comprensión de conocimiento que descubren en forma colectiva.

<p>Actividad 10. A cargo del profesor: practicante. Acción: individual. Duración: 5 min.</p> <p>Acciones: Tarea 2.</p> <p>Instrucciones: Tarea 2: buscar el concepto de Historiografía acompañado de la fuente de información de la que extrajeron su definición. Enviar la tarea por correo al profesor titular.</p>	<p>Los estudiantes quedaron motivados por formular un concepto de Historia que les pudiera dar viabilidad a la definición de otros conceptos que se estudian en la Historia, por ejemplo, el concepto de tiempo, espacio, sujeto y hecho histórico, dato, suceso, e historiografía.</p> <p>Esto les permitirá cuestionarse posteriormente sobre a cada estudiante en los diversos temas que se traten en la práctica docente.</p>
---	---

6. Plan de clases.		8. Bitácora del profesor.
Sesión:	Segunda	
Fecha:	Jueves 14 de agosto de 2014; 19 horas.	
Objetivo:	Sesión de nivelación sobre el uso de representadores gráficos.	
Aprendizajes:	Analizar información de textos y ordenarla para su exposición.	
Temáticas:	La línea del tiempo, el mapa mental y el cuadro conceptual.	
Estrategias:	Se problematiza sobre lo que se sabe de los ordenadores gráficos y de aprender a aplicarlos en nuevas situaciones posiblemente más complejas.	
7. Secuencia didáctica.		
Actividades		

Actividad 1.**A cargo del profesor: titular.****Acción: por equipos.****Duración: 10 min.****Acciones:**

El profesor titular preside la sesión de este día y comienza organizando a los estudiantes por equipos, como se venían organizando desde la primera sesión.

Los estudiantes asignados como representantes se colocan frente al profesor para recibir instrucciones.

Instrucciones:

Se solicita que los equipos envíen a sus presidentes a recibir indicaciones de las actividades del día de esta sesión y puedan transmitirlos de forma oportuna y legible a los compañeros de sus respectivos equipos.

El profesor coloca frente a cada estudiante que recibe las indicaciones la instrucción un paquete de materiales impresos preparados con anterioridad. Cada paquete didáctico de materiales impresos contiene textos que abordan temas relativos a la elaboración de ordenadores gráficos y visuales para el estudio de las Ciencias Sociales; en este caso uno de Línea del Tiempo, otro sobre Mapa mental y un último sobre de Cuadro sinóptico.

Dentro de cada paquete didáctico hay un documento que señala las instrucciones a seguir de manera lógica para poder resolver las actividades solicitadas. Contiene un breve texto en el que se explica de qué tipo de ordenador gráfico y visual se trata, cuáles son las formas más comunes de elaborarlos y cuál es el objetivo de estos; además de ejemplos que permitan que los estudiantes logren comprender el valor de su uso.

La sesión comenzó de manera ordenada, cada estudiante sabía el lugar que ocuparía en el salón y la integración entre ellos era favorable, desde la sesión anterior, se había generado un ambiente de respeto y cordialidad.

Los estudiantes respetaron los acuerdos de la sesión anterior, como la hora de llegada a la clase y la disposición al trabajo escolar durante esta actividad.

El profesor, de igual manera, se presentaba de manera óptima; en esta sesión, llegó con material didáctico.

Mientras los representantes de equipos recibían indicaciones, los otros estudiantes comentaban sobre el tema del que trataría esta sesión, se saludaban, compartían apreciaciones sobre los temas tratados en la sesión anterior.

Con un volumen de ruido adecuado para poder organizar las actividades de este día, el ambiente en el salón auguraba un desempeño de máximo aprovechamiento por parte de los estudiantes.

Actividad 2.**A cargo del profesor: titular.****Acción: por equipos.****Duración: 40 min.****Acciones:**

Los estudiantes regresan con sus equipos y explican las instrucciones recibidas.

Empiezan por asignar roles y participaciones.

En el paquete didáctico que se les entrego, las instrucciones señalaban que tenían que observar primero los tres tipos distintos textos que contenían el paquete didáctico y otras indicaciones operativas y reglamentarias.

Los estudiantes pasaron a la fase de lectura en equipo en el aula durante bastante tiempo, aunque la lectura no era extensa, pero debían hacerla en voz alta para sus compañeros e ir respondiendo el cuestionario, lo cual complica el trabajo en equipo.

Posteriormente leyeron el segundo texto, del cual tendrían que realizar una comprensión plena de cómo y para qué sirven este tipo de ordenadores gráficos.

Por último, tenían un texto sobre el cual realizarían un ejemplo del respectivo ordenador gráfico que les tocó trabajar.

La actividad culminaría con la presentación de los resultados por parte de cada equipo de manera plenaria y así compartir con los demás equipos las características y beneficios del uso de este tipo de ordenadores gráficos.

El profesor termina de dar las indicaciones a los representantes y los equipos se ordenan para poder realizar los ejercicios solicitados.

Los representantes de equipo explican de manera pausada cada una de las características de la actividad en general y de las particularidades del paquete didáctico con el que trabajarán en esta sesión. En un inicio se nota la preocupación por aprovechar el tiempo y realizar todas las actividades en forma.

Los moderadores de cada equipo ponen atención y se coordinan con los secretarios del equipo para ir organizando y distribuyendo el trabajo de manera equitativa, para entonces los estudiantes más activos ya habían visto en qué podrían colaborar de manera adecuada, explotando así sus habilidades.

Los primeros 10 minutos son de organización lenta para los equipos, muy lenta, tanto que de momento parece ser que demasiada organización afectaría el desempeño de los equipos.

Del minuto 10 al minuto 30, aproximadamente y de manera diversa, cada equipo mantuvo mucha disciplina y silencio para poder realizar la lectura colectiva, ejercicio que se vuelve más complejo, debido a que no todos tienen o pueden lograr de la misma manera la comprensión de la información y su respectivo ordenamiento mental.

Los estudiantes hombres se muestran un tanto más activos y empujan a sus demás compañeros no tan activos a participar y no detener el trabajo realizado; las estudiantes mujeres cumplen una función organizadora que optimiza el trabajo colectivo, a veces son las que presionan al equipo a concentrarse en los ejercicios, a veces son las que lo realizan cuando el equipo parece perdido o detenido por algún imprevisto. Para los últimos 10 minutos, los estudiantes aceleran sus trabajos y la división del trabajo se vuelve crucial para terminar.

Actividad 3.**A cargo del profesor: titular.****Acción: plenaria.****Duración: 10 min.****Acciones:**

El profesor titular detiene el trabajo en equipo y da la indicación de concentrarse en la presentación que preparó para poder continuar con el tema de la sesión.

Los estudiantes abandonan el trabajo por equipos y centran su atención en la exposición del profesor.

El profesor titular elabora una exposición sobre los temas que competen a los tres tipos distintos de materiales didácticos que les entregó por equipo y que han venido trabajando.

Argumenta el valor y la relevancia de poder tener conocimiento sobre este tipo de ordenadores gráficos, ya que, durante todo el curso I y II de Teoría de la Historia, los estudiantes se enfrentaran a la necesidad de leer textos y recuperar contenido.

El profesor define y describe los tres ordenadores gráficos y realiza representaciones visuales en el pizarrón, de tal manera para que los estudiantes puedan observar y comprender hacia dónde tienen que llegar para la siguiente actividad que se les pedirá realizar.

Los estudiantes van haciendo notas alternas de lo que habían logrado entender de las lecturas con base en lo que el profesor va explicando.

El profesor logra tener la atención de los estudiantes, todos están al tanto de lo que es necesario para lograr terminar la actividad que se les solicita presentar para evaluar su desempeño durante la sesión.

Se trabajo la forma organizativa de los equipos y se exploró en forma plenaria la relevancia de poder ordenar información para entenderla y realizar juicios de su contenido.

Actividad 4.**A cargo del profesor: titular.****Acción: plenaria.****Duración: 15 min.****Acciones:**

La última actividad es de evaluación.

Durante la exposición los demás equipos evalúan el desempeño del equipo ponente sin calificarlo, solamente observan su desempeño y la información relevante a los métodos de representaciones gráficas para el análisis en posteriores actividades.

Instrucciones:

Se realiza un sorteo, bajo la modalidad de volado entre los representantes por equipo, para asignar el orden en que pasará cada equipo para realizar esta última actividad.

El profesor indica cuáles son las características que deben de tener cada presentación por equipo, por ejemplo, todos deben participar, la información sobre el ordenador gráfico debe ser completa, debe de tener un estilo expositivo original y un ejemplo claro y preciso.

La duración de la exposición por equipo es de dos minutos.

Los equipos hacen uso de todos sus talentos, por una parte, se selecciona a los estudiantes debido a las habilidades más notorias o evidentes de cada uno de los miembros del equipo. En este caso, facilidad de palabra, facilidad expositiva y ordenadora de ideas, además de mostrar trabajo colaborativo que fortalezca el trabajo del equipo.

Por otra parte, se asignan roles para definir quién escribe o colabora haciendo la representación gráfica en el pizarrón y hay quienes son más hábiles con la exposición frente al grupo.

Los otros equipos empiezan a reorganizar los resultados que presentaran en su turno y todo cobra forma cuando inicia la primera exposición.

El profesor titular mantiene el control del grupo y a la vez lo hace autoadministrarse.

Termina la sesión en tiempo y forma.

6. Plan de clases.		8. Bitácora del profesor.
Sesión:	Tercera	
Fecha:	Martes 19 de agosto de 2014; 19 horas.	
Objetivo:	Definir el objeto de estudio de la Historia y el surgimiento histórico de la Historiografía.	
Aprendizajes:	Comprender el estudio de la Historia.	
Temáticas:	Hecho, espacio y tiempo histórico.	
Estrategias:	Generar un conflicto conceptual sobre las temáticas y generar cuestionamientos relativos a la aplicación práctica de los conceptos hecho, espacio y tiempo histórico.	
7. Secuencia didáctica.		
Actividades		

<p>Actividad 1. A cargo del profesor: titular y practicante. Acción: individual. Duración: 11 min.</p> <p>Acciones: El profesor titular solicita a los tres equipos que se organicen para solicitar el préstamo del libro de Marc Bloch, <i>Introducción a la Historia</i> para la siguiente sesión. El profesor practicante hace uso de la organización de los roles por equipo y da instrucciones a los representantes por equipos para realizar ejercicios sobre definiciones que definen qué es la Historia.</p> <p>Instrucciones: Se da la instrucción de resolver el Formato 2, en el cual se solicita escribir el nombre del estudiante, su edad y grupo. Las preguntas reactivas son dos: 1) ¿Qué es la Historia y cuál es su objeto de estudio?; 2) ¿Qué es la Historiografía y cuándo surge como disciplina científica?</p>	<p>Los estudiantes de manera ordenada y en silencio responden al Formato 2.</p> <p>La mayoría mostró no tener dudas al respecto, además de que se observaban hábitos de estudio como la concentración y la paciencia para formular oraciones escritas que pudieran mostrar con claridad las ideas que desearon transmitir.</p> <p>Los estudiantes muestran que pueden resolver con agilidad el ejercicio del Formato 2, ni siquiera una sola duda tuvieron sobre las instrucciones que se les habían dado.</p>
<p>Actividad 2. A cargo del profesor: practicante. Acción: por equipos. Duración: 18 min.</p> <p>Acciones: Reflexionar por equipos los ejemplos de las definiciones de Historia que se encuentran en el material didáctico proporcionado por el profesor practicante.</p> <p>Instrucciones: Ubicar cuáles son los rasgos que caracterizan al ejemplo de definición de Historia que viene en el material didáctico. Se les dieron 15 minutos para resolver los ejercicios.</p>	<p>Los estudiantes muestran una disposición sobrada por el trabajo colaborativo. Se organizan en equipos y ocupan los roles que les permiten ordenar las actividades.</p> <p>Comentan y opinan de manera ordenada. Son pacientes con sus compañeros que preguntan sobre conceptos y termino de los que se apoyan para darse a entender entre ellos.</p> <p>Son críticos en el momento mismo de realizar las actividades, se cuestionan sobre la pertinencia y veracidad de la información y de los resultados que están obteniendo.</p>

Actividad 3.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 12 min.****Acciones:**

Al terminar los ejercicios por equipos se concentran en una actividad plenaria para reflexionar de manera grupal sobre los resultados obtenidos del ejercicio de la Actividad 2 y el Formato 2.

Cada equipo, a través de uno de sus miembros, expone tales resultados obtenidos.

El profesor guía la presentación de los resultados por equipos y fomenta la participación dirigida para extraer más consideraciones de análisis e inquietar a los estudiantes al debate de ideas.

El profesor practicante y titular van profundizando en los rasgos y características que muestran las distintas definiciones de Historia.

Los estudiantes por equipo exponen sus resultados de los ejercicios.

La participación de los estudiantes es puntual y efectiva para poder reflexionar sobre las definiciones de autores representantes de la investigación histórica.

Los estudiantes ponen atención con mucha inquietud por comprender las ideas de la Historia y la percepción viva y latente que encontramos en nuestra vida cotidiana.

Los estudiantes son atentos y no pierden el interés por descubrir las exposiciones que realizaron los profesores sobre las características de la definición de la Historia.

Actividad 4.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 35 min.****Acciones:**

Realizar un ejercicio por equipos trabajando sobre la definición de Historia e historiografía que nos ofrecen Historiadores emblemáticos del siglo XX.

Instrucciones:

A cada equipo se le entregará una definición distinta sobre Historia e historiografía de diversos autores.

Deberían de analizar y reflexiones de manera crítica sobre la manera en la que esta presentada la información por parte de su autor asignado. El orden es el siguiente:

El equipo 1 presenta la definición de Historia de E. H. Carr. Los estudiantes explican la característica entre el pasado y el presente.

El equipo 2 presenta la definición de Historia del Georges Lefebvre y E.H. Carr.

El equipo 3 presenta la definición de Historia Fernand Braudel.

Los estudiantes se agrupan con interés y prontitud para conocer las definiciones que dan historiadores sobre su disciplina de estudio.

La actitud de trabajo colaborativo va en aumento, los estudiantes muestran deseos de participar en su equipo y el salón muestra un orden adecuado para genera conocimientos nuevos y afianzar previos que se han construido a lo largo de las anteriores actividades.

Al ser cortas las extensiones de los textos pueden darse el tiempo para detenerse y reflexionar sobre el contenido.

Comentan entre ellos y valoran la veracidad sobre lo que están leyendo. Generan polémicas sobre el contenido y eso permite un ambiente adecuado para problematizar el aprendizaje de manera significativa.

Varios de los estudiantes sacan conclusiones de relevancia sobre el porqué el profesor practicante ha sido insistente en la necesidad de trabajar con el concepto de historiografía y la importancia que acoge tal ejercicio reflexivo para poder estudiar la teoría de la Historia.

Actividad 5.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 6 min.****Acciones:**

Exposición sobre la distinción entre el concepto de Historia y el de historiografía. Se muestran cuáles son los rasgos que caracterizan a uno y otro, así como otros conceptos alternos que favorecen la comprensión del estudio de la Historia y de la investigación histórica.

Instrucciones:

Se permite preguntar y comentar sobre el tema y la riqueza del método de trabajo; los estudiantes exponen experiencias y comparten aciertos en sus formas de trabajo por equipo.

El profesor practicante trata sobre la diferencia entre Historia e historiografía basado en los ejercicios, tareas y actividades que han venido realizando los estudiantes.

Se les permite a los estudiantes participar mediante comentarios durante la exposición, para lo cual el profesor practicante va dando espacios entre idea e idea que presenta.

En esta actividad se buscó llevar al estudiante a una situación reflexiva más profunda sobre el tema. A través de la exposición del profesor practicante, se corrió el riesgo de convertirse en una actividad pasiva, pero al estar diseñada una exposición breve que permita a los estudiantes completen frases e ideas que el profesor practicante va desarrollando. Les da confianza a los estudiantes de formar parte de la clase, van pensando un tema en sus pensamientos y se atreven a opinar.

Este ejercicio es una operación educativa compleja, debido a que se le exige a todo el grupo integrarse a una serie de operaciones mentales, un compartimiento y un lenguaje con el cual darse a entender; la palabra les permitió tener voz, su voz se convirtió en acción y sus ideas en pensamientos, es una acción colectiva que se convierte en movimiento.

6. Plan de clases.		8. Bitácora del profesor.
Sesión:	Cuarta	
Fecha:	Jueves 21 de agosto de 2014; 19 horas.	
Objetivo:	Reflexionar sobre el estudio de la Historia.	<p>La sesión estuvo a cargo del profesor titular y los objetivos aparentemente estaban preparados para poder generar un debate sobre el estudio de la Historia.</p> <p>Los aprendizajes estuvieron muy cercanos a la comprensión y análisis fomentando una forma de aplicación de la información a la que se les exponía por medio de la lectura.</p> <p>La estrategia fue lectura activa, los estudiantes se apoyaban uno al otro para el aprendizaje.</p>
Aprendizajes:	Comprender qué es la Historia.	
Temáticas:	¿Qué es la Historia?	
Estrategias:	Lectura activa y aprendizaje colaborativo.	
7. Secuencia didáctica.		
Actividades		

Actividad 1.**A cargo del profesor: titular.****Acción: por equipos.****Duración: 3 min.****Acciones:**

El profesor titular da instrucciones de procedimiento a los representantes de cada equipo.

Explica detenidamente lo que deben hacerles entender a sus compañeros y las actividades que deben realizar. Brinda sugerencias sobre cómo lograr mejorar su desempeño.

Instrucciones:

Indica que la primera actividad está dividida en tres partes

La primera parte es leer el texto de toda la Introducción, de la página 9 a la 21, del libro de Marc Bloch, *Introducción a la Historia*.

La segunda parte es responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la Historia?
2. ¿Historia para qué?
3. ¿Quién hace la Historia?
4. ¿Cómo se hace la Historia?
5. ¿Quiénes se benefician de la Historia?

La tercera parte es formular cinco preguntas con respuesta en el texto.

Con toda esta información será posible organizar un debate.

Para la primera y segunda parte se cuenta con 30 minutos y para la tercera con 20 minutos.

Finalmente, todos integraran la plenaria y se abrirá un debate, para el cual se contemplan 10 minutos.

El profesor titular enfatiza sobre el aprovechamiento de los roles dentro del equipo para optimizar el trabajo organizado y la realización los ejercicios a su debido momento.

Mientras el profesor titular tiene a su alrededor a los tres presidentes de equipos, él debe tener claro el orden de transmisión de las instrucciones y procedimientos de las actividades de esta sesión.

Primero explica sobre qué van a hacer, los pasos que seguirán, con voz tenue y tranquila, los estudiantes ponen atención y no se saturan de información innecesaria, por el contrario, indicaciones precisas y concisas. Los estudiantes asientan con la cabeza que han entendido lo que tienen que explicarles a sus compañeros y realizar los ejercicios de manera oportuna.

Una de las sugerencias para realizar la actividad es hacer las tres partes al mismo tiempo, es decir, leer detenidamente y responder el cuestionario y, a la vez, formular las preguntas que deben crear ellos en función del texto. Con ello se pretende que el estudiante fije su atención a la información a la que esta siendo expuesto y al entrar al campo de conocimiento abstracto, cuando le sea necesario ratificar la veracidad de la información pueda tener a su alcance a otros compañeros para auxiliarse en su aprendizaje.

Una operación que hace que esta actividad sea altamente reflexiva es entrar en acuerdo entre estudiantes por la veracidad de la respuesta al cuestionario, pero se vuelve compleja la actividad cuando se le pide a los equipos que formulen una pregunta, que si bien, no sólo habría que formular, hay que saber su respuesta veraz a través de la lectura del texto.

Actividad 2.**A cargo del profesor: titular.****Acción: por equipos.****Duración: estimados 20 min. / reales 45 min.****Acciones:**

La primera parte lectura activa, leer toda la Introducción de la página 9 a la 21.

La segunda parte es responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es la Historia?
2. ¿Historia para qué?
3. ¿Quién hace la Historia?
4. ¿Cómo se hace la Historia?
5. ¿Quiénes se benefician de la Historia?

Instrucciones:

Trabajar en equipos de manera ordenada; no hacer nada hasta terminar de entender las instrucciones a cargo de sus compañeros representantes.

Los estudiantes presidentes de equipos llevan las indicaciones a sus compañeros y organizan el trabajo.

Los equipos se disponen a trabajar, tiene que leer 12 páginas, un aproximado de 4000 mil palabras en 20 minutos mientras responden el cuestionario.

Van cuatro minutos y los equipos apenas se escuchan leer, aún les quedan 15 minutos y uno de los tres equipos aún no tiene el libro, la actividad peligra, pero la planeación de parte del profesor considero 10 minutos de tolerancia.

Ahora se va leyendo y mientras todos ponen atención, la manera de realizar el ejercicio es leer de corrido y detenerse donde parezca que se ha encontrado alguna respuesta de las que el profesor titular ha solicitado responder en la segunda parte.

Los estudiantes cuando ubican una posible respuesta se detiene, por lo general quien va leyendo es quien señala una posible respuesta, se ve como sus compañeros lo afirman y otros piden que vuelva leer desde el enunciado donde dice se encuentra la respuesta.

Se debe ser hábil entre la comprensión lectora y la argumentativa, hay estudiantes que van percatando que entre pregunta y pregunta, en el texto, hay información con la cual elaborar su propio cuestionario de la parte tres de la actividad. Los equipos que lo lograron utilizaron ese método de trabajo, uno de forma consciente y otro de manera espontánea, al final se dieron cuenta, eso comentaron.

Han pasado más de 30 minutos y la actividad 2 debería de haber concluido con todo y el tiempo de tolerancia, aún se escucha que siguen leyendo al menos un equipo.

Actividad 3.**A cargo del profesor: titular.****Acción: por equipos.****Duración: estimados 10 min. / reales 30 min.****Acciones:**

La tercera parte es formular cinco preguntas con respuesta en el texto leído.

Los estudiantes llevan 50 minutos de clase, la actividad 3 aún no se ve resuelta en las hojas de trabajo de los estudiantes.

Los estudiantes mantienen un ambiente más relajado y se observa que hay debates en cada equipo por el contenido de los temas. Unos leen, otros anotan y otros señalan aspectos de relevancia. Hay un estudiante por equipo que no logra participar en la misma intensidad que sus compañeros.

La mayoría de las respuestas del cuestionario las tienen resueltas. Las preguntas y respuestas que deben formular aun les faltan una o dos por realizar. La lectura después de todo este tiempo ha sido finalizada.

El profesor titular comenta con el profesor practicante que las primeras seis sesiones no son suficientes para poder generar un ambiente de trabajo óptimo al ritmo que uno desea para lograr abarcar todos los temas del programa de estudios. La experiencia le ha mostrado al profesor titular que a partir del segundo mes, décima sesión, los estudiantes logran su mayor aprovechamiento.

Actividad 4.**A cargo del profesor: titular.****Acción: por equipos.****Duración: 2 min.****Acciones:**

El profesor titular da indicaciones a los estudiantes representantes de equipo para transcribir el ejercicio en limpio y entregarlo.

El profesor da indicaciones sobre cómo se realizará el debate. Pero debido a que el tiempo no alcanzaría para poder realizar el debate, el profesor somete a consideración del grupo si se cierra la sesión de hoy hasta aquí y se pasa para la siguiente sesión o se realizan las actividades aunque salgan más tarde de lo establecido. El grupo decidido pasar el debate para la siguiente ocasión.

Instrucciones:

El profesor titular tomaría dos preguntas de las que formularon los equipos por su cuenta en la tercera parte de la actividad y se debe de responder de manera correcta y completa por parte del equipo frente a todo el grupo.

Posteriormente se daría lugar a realizar un debate grupal sobre el tema.

Los equipos aún releen partes del texto que se trabajó en la sesión para finalizar la actividad, aún están afinando sus argumentos para poder participar en el debate, sin embargo los tiempos no parecen ser los adecuados para cerrar la sesión, el debate se llevará a cabo en la siguiente sesión.

6. Plan de clases.		8. Bitácora del profesor.
Sesión:	Quinta	
Fecha:	Martes 26 de agosto de 2014; 19 horas.	
Objetivo:	Que los alumnos comprendan la diferencia teórica y práctica entre Historia e Historiografía.	
Aprendizajes:	Análisis y aplicación práctica de conceptos.	
Temáticas:	¿Qué es la historiografía como fuente de conocimiento e Historiografía como disciplina de investigación histórica?	
Estrategias:	Aplicación de definiciones conceptuales a ejercicios reales en los que se problematiza el sentido del estudio de la Historia y cómo nos favorece para poder analizar nuestro entorno.	
7. Secuencia didáctica.		
Actividades		
<p>Actividad 1. A cargo del profesor: practicante. Acción: plenaria. Duración: 3 min.</p> <p>Acciones: Presentación del profesor practicante para el cierre su práctica docente con una actividad final. Presenta el orden de las actividades y los pasos que se seguirán durante cada actividad.</p> <p>Instrucciones: Solicita conformarse por equipos y pasan los presidentes de equipos para recibir instrucciones.</p>		

<p>Actividad 2. A cargo del profesor: practicante. Acción: por equipos. Duración: 12 min.</p> <p>Acciones: Se les regresa a los estudiantes el Formato 2 que habían resuelto con anterioridad, ahora esta evaluado y con señalamientos de errores ortográficos y comentarios sobre sobre sus ideas.</p> <p>Instrucciones: Se les indica que comenten sobre los resultados obtenidos y busquen corregir sus definiciones de manera colectiva.</p>	<p>Reparten sus Formatos 2 a cada uno. Las miradas son de estañase frente a las correcciones de faltas ortográficas.</p> <p>Haberles regresado sus ejercicios cumple una función muy importante, pues muestra que el trabajo que se les solicita es revisado y evaluado, por lo tanto, ellos se ven en la necesidad de mejorar su desempeño.</p>
<p>Actividad 3. A cargo del profesor: practicante. Acción: plenaria. Duración: 20 min.</p> <p>Acciones: Se detiene el trabajo en equipo y se les solicita poner atención. El profesor practicante realiza una segunda exposición sobre las características y distinciones entre el concepto Historia e historiografía. Se hace una recuperación de temas tratados en las anteriores sesiones.</p>	<p>Los estudiantes ponen atención y observan al pizarrón dónde se encuentra un diagrama expositivo.</p> <p>Los estudiantes muestran interés y hacen anotaciones en sus libretas, se aprecia cómo hacen notaciones propias, ya que se observa que las realizan debido a sus gestos de auto reflexión.</p> <p>Guardan absoluto silencio, se observan entre ellos, bajan y suben la mirada cómo cuando uno se cuestiona sobre el entendimiento de información, se percibe un ambiente de confianza y no hay aburrimiento.</p> <p>Parece un ambiente de reflexión colectiva en el que no podrías asegurar si entienden con claridad o se les ha generado mayores dudas.</p>

Actividad 4.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 11 min.****Acciones:**

El profesor practicante pasa a la segunda parte de la exposición relativa al tema de las fuentes históricas comenzando con la participación de los estudiantes.

Se comenta sobre las fuentes hemerográficas de nuestro entorno. Sobre las características de periódicos de circulación nacional. Sobre nuevas fuentes de conocimiento como las auditivas o visuales, señalando las características de estas formas comunicativas relativamente novedosas o de masificación.

Instrucciones:

Se les solicita a todos poner atención y participar en la exposición del tema.

Los estudiantes después de 20 minutos se inquietan y suelen cambiar de comportamiento, podrían empezar a hacer ruido pero aún ponen atención.

Los estudiantes participan comentando sobre los nuevos tipos de fuentes de información con los cuales generar conocimientos y sobre las orientaciones comerciales y mercantiles de las que la información está plagada en estas nuevas fuentes, tanto las auditivas como las visuales.

Los estudiantes comentan sobre el contenido de la exposición. Distinguen las diferencias sobre entre historiografía e Historiografía en un sentido de uso de fuentes de obras y textos que refieren narran sobre acontecimientos históricos, por otra parte se distingue del campo de investigación del conocimiento histórico.

Los estudiantes se prestan participativos y buscan problematizar las características presentando ejemplo que pudieran ayudarles a confirmar si han entendido con pertinencia.

Actividad 5.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: por equipos.****Duración: 20 min.****Acciones:**

El profesor practicante organiza un ejercicio para reforzar la exposición y buscar fomentar la aplicación de la distinción de la fuente entre lo histórico y lo historiográfico.

Instrucciones:

Se solicita pasen los representantes de equipos para recibir instrucciones.

A cada equipo se le entregó un paquete didáctico que contiene una nota periodista de distinta fuente informativa, aunque todas las notas tratan sobre el mismo tema (relativo a la Reforma Energética). Para esta actividad se les concedieron 10 minutos. Al término se les entregaba un breve cuestionario con tres preguntas, la idea era que leyeran de manera continua y sin detenimiento la nota periodística y después indagaran en del texto y resolver el cuestionario.

Cuestionario:

1. ¿De qué trata el texto? Tema e idea central del documento.
2. ¿Qué relación guarda el tema del texto con la imagen? Observa y describe la imagen.
3. ¿En dónde podemos encontrar la objetividad del texto? Sentido de veracidad.

Para responder el cuestionario se les habían dado cinco minutos.

Los estudiantes presidentes de cada equipo explican a sus compañeros las instrucciones que van a seguir para trabajar con el material didáctico.

Durante la actividad leen la nota con rapidez, hacen notaciones sobre sus libretas personales,

Comentan entre ellos sobre el cuestionario y las posibles respuestas. Muestran habilidades de comprensión y de interpretación de ideas.

Al estar sujetos al cronómetro su atención se favorece y se centra en la actividad su atención.

Se conserva el ambiente de participación.

Actividad 6.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 20 min.****Acciones:**

El profesor practicante detiene el trabajo en equipos y solicita atención para realizar la recuperación plenaria. Se les pide exponer sobre su nota periodística y sobre el cuestionario que respondieron. Comentan sobre el tema, las respuestas del cuestionario y la manera en que han trabajado para realizar la actividad.

Instrucciones:

Se hacen participaciones por equipos e individuales de manera ordenada, se exponen resultados por equipos y se comenta de manera individual.

Cada uno de los equipos presenta los resultados del cuestionario. Comentan sobre sus respuestas y señalan con mucha claridad sobre el tema expuesto relativo a la Historia e historiografía y pueden mostrar elementos de análisis historiográfico, que fueron fomentados por el cuestionario, aspectos relativos al origen de la fuente periodística, la intencionalidad de la información y los elementos de veracidad, así como el tipo de texto historiográfico, por ejemplo, al ser una nota periodística, consideran que la información no ha de ser verídica en todas sus partes puesto que los argumentos están contruidos por personajes que tendrían interés en ellos.

Los estudiantes en general comprenden que, si las notas periodísticas relatan sobre un tema en específico en un tiempo presente, al reflexionar sobre el tema uno se ve en la necesidad de conocer la historicidad del tema. Por lo tanto, los estudiantes comprenden que la Historia es esa parte de sus vidas que transcurre sin detenerse, aunque al reflexionar sobre esa realidad vivida, es posible hacer uso de un análisis histórico, aspecto que resalta más cuando se trabajan temas que involucran o son interés de la sociedad.

Los estudiantes respondieron de manera óptima al ejercicio vertiendo opiniones y haciendo juicios de valor, sobre el tema y sobre el método de trabajo de la investigación histórica mediante el uso de fuentes hemerográficas.

Actividad 7.**A cargo del profesor: practicante.****Acción: plenaria.****Duración: 10 min.****Acciones:**

El profesor practicante da instrucciones sobre la actividad final de la práctica docente.

Instrucciones:

Solicita a cada estudiante tomar su Formato 3 y en la parte posterior resolver el siguiente ejercicio de manera individual.

Se le solicita a cada estudiante: “Relata un episodio de tu vida diaria en dónde relates una Historia en donde tú eres el personaje principal. Acompaña este relato de otros personajes y del hecho de tu vida cotidiana al que te refieres. Agrega una interpretación de fuente histórica.” Conforme terminan su relato, entregan su formato y pueden retirarse.

Los estudiantes tardan unos minutos para aguardar silencio y realizar la actividad.

Durante este momento se puede observar cómo los chicos comentan sobre el tema que eligieron para su narración. Explican a los otros compañeros sobre las ideas que expondrán.

Los más hábiles relatan con precisión su pequeña narración y la entregan mientras se retiran uno tras otro.

3.6. Reflexión sobre la práctica docente

Desde el comienzo se fue observando como desempeñaba el papel directriz el profesor titular y cómo los estudiantes eran organizados para elaborar los ejercicios. Aprendí a observar a los estudiantes de la voz del maestro Arnoldo Romero, quien en los intervalos de las actividades y ejercicios me comentaba sobre el desempeño del grupo.

El profesor titular, el maestro Romero, continuó como de costumbre con la primera sesión, donde tuvo el propósito de reconocer las habilidades que dominaban los alumnos y el ambiente de aprendizaje que se construiría para el estudiante. Primero les solicitó responder un cuestionario de 15 preguntas que tenían el objetivo particular de reconocer quiénes eran sus estudiantes y cómo poder aprovechar sus talentos e inquietudes para favorecer su aprendizaje.

En esta sesión el maestro Romero solicitó a los alumnos la elaboración de ejercicios para obtener una “nivelación” de conocimientos convencionales que se estudiarían a lo largo del curso. Para realizar tal “nivelación” se el profesor titular hace uso de una estrategia didáctica que implica trabajo en equipo. Los ejercicios que hay que realizar son comprensión de lectura, resumen de información, síntesis de información y representación gráfica de la misma. Operaciones con las cuales ordenar información y abordar el ejercicio de habilidades y contenidos educativos relativos a la Teoría de la Historia.

La personalidad y experiencia del profesor titular en el salón le permitía tener control de los estudiantes y mantener el orden durante las actividades. Era claro que el profesor titular planea cada sesión con actividades específicas, cronometra cada actividad para poder aprovechar su desempeño individual y el de los estudiantes. El profesor dirigía el trabajo plenario y el diálogo se permitía con participaciones individuales y colectivas.

Durante el tiempo en el que los alumnos elaboraban su primer ejercicio el profesor titular comentaría que hubo respuesta colectiva ante la presencia de un profesor practicante, que el simple hecho de que haya otro adulto en el salón los estudiantes aun se comportan de distinta forma, son más ordenados y hay más silencio, en esta primer sesión se comportaron de manera más ordenada que de costumbre.

Durante las siguientes cinco sesiones se realizaron prácticas por fracciones de sesiones y sesiones completas, fue posible llevar acabo actividades, ejercicios y tareas conforme el plan de clase y la secuencia didáctica de la propuesta didáctica de la historiografía.

Para la segunda sesión se observó cómo el profesor titular trabajaba en equipos con los

estudiantes, cómo llevar a cabo una sesión inicial de “calibración” para observar hábitos, habilidades y desempeño de los estudiantes, ver cómo se organizan y piensan, las formas de manejar de información a través de los temas que se trabajaron en esta sesión. Hacia el final de esta segunda sesión se logró realizar la primera parte del plan de clase y la secuencia didáctica del profesor practicante.

El profesor practicante continuo en la tercera sesión con la tarea solicitada en la sesión anterior. Se trabajaron conceptos y formas de representación en la investigación histórica. Se les ofrecieron definiciones conceptuales relativas a la Historia y la historiografía de autores precursores de la investigación histórica del siglo XX. Se trabajaron en equipo y se permitió que los estudiantes pudieran comprender la complejidad del estudio de la Teoría de la Historia.

Durante la cuarta sesión el maestro Romero llevo a cabo una estrategia didáctica conocida como “lectura activa”. Esta sesión, como se observa más adelante de este capítulo, es de mucho valor, debido a los resultados obtenidos por el profesor y los estudiantes.

Para la quinta sesión, es decir, la del cierre de la práctica docente, se aplicó un ejercicio final en el que buscó poner en práctica la tesis central de la didáctica de la historiografía: reconocer la distinción entre la Historia y la historiografía para poder reconocer las distintas formas de pensar la Historia y investigación histórica. La quinta sesión permitió cerrar el trabajo abordado durante las sesiones anteriores, se buscó que los estudiantes pudieran llevar a la práctica la distinción de la Historia y la investigación histórica, pensando sobre sus distintas características que las define. Sin embargo, donde se generó el conflicto para llegar a la comprensión adecuada sobre el aprendizaje de la Historia y la historiografía fue en la cuarta sesión, reflexionemos más en particular sobre ella.

Durante esta sesión el profesor titular presentó un conjunto de actividades que hacían de los equipos de trabajo pequeños espacios para la reflexión y confrontaciones de nociones sobre la Teoría de la Historia, la Historia y la historiografía. La estrategia de esta sesión estuvo guiada por la lectura activa, un ambiente de trabajo en el que todos los estudiantes miembros del equipo participaban. Durante más de 20 minutos los estudiantes leían en voz para los compañeros de su equipo el texto que comprende la Introducción de la obra de Marc Bloch titulada *Introducción a la Historia*.

De la lectura activa los estudiantes debían de responder cinco preguntas relacionadas con el contenido del texto y después ellos debían formular otras cinco preguntas con su respectiva respuesta. Esto con el afán de generar ideas en ellos que pudieran ser el punto de partida de un debate sobre qué es la Historia.

Durante la sesión los tres equipos trabajaban según su composición, había un equipo equilibrado donde habían dos estudiantes mujeres y tres hombres, ellos trabajaban de manera ágil, no había mucho ruido y eran puntuales con lo que se les pedía.

El segundo equipo estaba compuesto por cinco estudiantes hombres y una mujer. La compañera era hábil para poder organizar a sus compañeros, aunque había inercias de dos de sus compañeros por querer integrarse al trabajo colaborativo, sin embargo, el resultado fue equivalente al del primer equipo.

En el tercer equipo se encontraban seis hombres, todos con muchas habilidades, capacidades de lectura rápida, redacción con un mínimo de errores de ortografía, ideas claras y con mucha intuición para poder entender el contenido de las lecturas y temas. En general eran estudiantes con mentes muy inquietas y sus comentarios y preguntas sobre el trabajo colaborativo solía ser desconcertante, pues parecía ser que no había entendido la dinámica e instrucciones en particular de esta cuarta sesión.

Sin embargo, después de revisar el audio relativo al proceso de lectura para resolver el cuestionario de este tercer equipo, se pueden escuchar debates que generaron a cada pregunta a responder y formular. Hay una parte en particular que valdría bien exponer completamente para poder constatar de qué se trata. En el audio se escucha como ruido de fondo voces de los estudiantes de los otros equipos, el profesor titular está asesorando a un equipo y el profesor practicante está haciendo notaciones de sus observaciones y no aparece en el audio. La duración total del audio para resolver este ejercicio dura aproximadamente diez minutos de la cuarta sesión del jueves 21 de agosto, aproximadamente a las 20:10 horas.

Estudiante 1. —¿Para qué es la Historia? [silencio de varios segundos] ¡Estamos en un bache!
 Muchos dijeron que la Historia no tenía un fin específico.

Estudiante 2. —Es que, la Historia tiene el fin de la comprensión [...]

Estudiante 1. —Pero, ¿sólo eso?

Estudiante 2. —de la comprensión, de la... ¿y de la construcción de la realidad?...

Estudiante 1. —!Hay, no seas positivista!

Estudiante 2. —No es positivismo... [silencio de varios segundos].

Estudiante 1. —Para la construcción de la realidad.

Estudiante 3. —No mames, eres una ver- - - . ¿Vas a ser Historiador?

Estudiante 2. —¡Oye! y ¿comprensión y reconstrucción de la realidad?

Estudiante 1. —No no no, no reconstrucción, eso sirve para... [silencio breve].

Estudiante 2. —Es que, es que entraríamos en otro pedo ahí güey, no la vamos a reconstruir como tal.

Estudiante 1. —No, no, dice: “para la construcción actual de la sociedad en base en los conocimiento del pasado”

Estudiante 4. —Pero también sirve para resolver preguntas.

Estudiante 1. —pero, pero tampoco tenemos que eee [...] encasillarla solamente en las acciones humanas, porque también hay una historia animal, una historia del universo [con voz suave].

Estudiante 4. —Pero no se te olvide que no estamos viendo eso.

- Estudiante 1. —No, sí, pero no podemos encasillarla en eso, porque si no... ¡valdría verga!
- Estudiante 4. —Entonces, ¿cómo?, habías dicho que para la comprensión.
- Estudiante 2. —Para la comprensión y la construcción.
- Estudiante 1. —La comprensión del presente.
- Estudiante 2. —¡ujum!
- Estudiante 1. —La construcción del...
- Estudiante 2. —mmm., no.
- Estudiante 4. —Por qué no de la humanidad.
- Estudiante 2. —No puede ser.
- Estudiante 1. —¡Que positivista! no sé.
- Estudiante 2. —Es más positivista decir eso, es más positivista decir que a partir de la Historia puedes predecir el futuro.
- Estudiante 4.—¡Por eso güey!
- [silencio del equipo y ruido de fondo]
- Estudiante 3. —Yo pienso igual.
- [silencio...]
- Estudiante 4. —Digo, si estudias a Yasser Arafat ¡sabes que va a pasar en Gaza!
- Estudiante 2. — ah, bueno.
- Estudiante 4. —Es obvio.
- [silencio...]
- Estudiante 2. —Eso porque ya está pasando, no porque.
- Estudiante 1. —Entonces, ¿para la construcción y comprensión del presente?
- Estudiante 2. —Para la comprensión del presente lo dejamos.
- Estudiante 4. —Para la comprensión y construcción del presente.
- Estudiante 2. —¡No! pero es que construcción cómo, cómo.
- Estudiante 4. — Sí, porque construir, hace mucho no estaba así para la construcción de la qué, de la percepción.
- Estudiante 2. —No güey!
- Estudiante 4. —La construcción...
- Estudiante 1. —Es que sí sirve para construir güey, porque haz de cuenta que no está, para construir el camino del hombre, del pasado al presente, sino, para construir el camino del hombre pasado, presente y futuro.
- Estudiante 2. —Para la construcción y construcción del presente y pasado; para la reconstrucción del pasado y la construcción del presente, digo.
- Estudiante 1. —No, para la comprensión del presente y de la reconstrucción del pasado presente.
- Estudiante 2. —No, para la construcción del presente.
- Estudiante 4. —Y la predicción del futuro.
- [risas]
- Estudiante 1.—¡Que positivista güey!
- Estudiante 2. —Lo dejamos en para la comprensión del presente, para no meternos más allá.
- Estudiante 4. —Sí, para la comprensión del presente.
- Estudiante 1. —No mames, todo es comprensión.
- [silencio breve]
- Estudiante 2. —O, entonces, podemos usar otra palabra, para el entendimiento.
- Estudiante 4. —Para el entendimiento entonces. Para entender el presente.
- Estudiante 2. —¡see!
- Estudiante 4. —Para conocer los errores del pasado, para no volverlos a cometer.
- [silencio breve]
- Estudiante 3. —Y para acabar con la ignorancia.
- Estudiante 4. —Y para entender el presente.
- [El equipo aquí dejó la pregunta relativa a ¿para qué es la Historia? Ahora pasan a la pregunta de ¿quién hace la Historia?]

Como se puede leer en la discusión, los estudiantes en realidad no lograron hacer el ejercicio cómo se les había solicitado, puesto que sólo tenían que leer el texto y transcribir las respuestas que ahí podrían encontrar, sin embargo, eso no fue lo que pasó.

Por una parte se ve la inquietud de parte del estudiante 1 de resolver el ejercicio entre todos. El estudiante 2 buscaba señalar no sólo lo que el texto en cierto sentido permitía responder a la pregunta, él aportaba su punto de vista y tenía claro que hacía una interpretación de la lectura. El estudiante 3 participaba de manera muy aislada y de manera un tanto inconforme, alejado del debate que se daba. El estudiante 4 era igualmente reflexivo que el estudiante 2, sólo que su motivación para participar estaba en función de la resolución del ejercicio.

Esta parte de la discusión muestra una de las varias escenas a las que nos enfrentamos, por una parte los estudiantes consideran que los ejercicios deben de estar mediados para la resolución correcta de test o cuestionarios, de los cuales no pueden desprenderse porque no sería cumplir con las actividades; por otra parte, muestran el potencial que guardan en la experiencia y entendimiento de los materiales a los que son expuestos los estudiantes, quienes no son pasivos, por el contrario, viven a todo momento el proceso de interpretación del material gráfico o textual con el que se enfrentan, cuestionan la información y logran comprender problemáticas relevantes para su aprendizaje y para el estudio de la Historia.

Este tipo de debates se dieron en los equipos con diferencia de tiempos e intensidad de argumentación. En los estudiantes se observaba una preocupación por resolver el ejercicio, pero ellos mismos generaron otro tipo de situaciones, su actitud era la de personas que se tomaban en serio lo que estaban realizando, formulando respuestas breves con el deseo de ser claros y concisos en la información, pero en cada momento detrás de una idea venía otra y esa otra idea cuestionaba la información a la que se les exponía, después entraban en conflicto; negociaban y ordenaban el valor de la información emanada de los pensamientos de cada uno de sus compañeros.

En la continuación del debate del equipo 3, cuando pasan a la pregunta de ¿quién hace la Historia? ya se les escucha agotados de tanto forcejeo y deciden que no habrá manera de llegar a una sola respuesta, debido fundamentalmente a que ellos son personas con la misma calidad y validez en sus pensamientos y en los que se encuentran expuestos a través de los textos.

Pero leamos qué pasa con la segunda pregunta.

Estudiante 1. —¿Quién hace la Historia?

- Estudiante 2. —mmm., se podría decir que la Historia la hacen los..., este..., los hechos.
- Estudiante 3. —Los vencedores.
- Estudiante 4. — Ellos la escriben, pero, por ejemplo, quién la hace escrita.
- Estudiante 2. —La Historia la hacen las acciones.
- Estudiante 1. —Los pensamientos... por que Marx pensó.
- Estudiante 2. —Pensó en una manera de comprender la Historia, no pensó en la Historia como tal.
- Estudiante 4. —pero él pensó, no hizo la Historia
- Estudiante 1. —La Historia equivale a los pensamientos.
- Estudiante 4. —¿Quién hace la Historia? La hacemos todos.
- Estudiante 2. —Eso está muy ¡History! Pinche escuela cristiana para hacer Historia.
- Estudiante 1. —Pinche escuela positivista.
- Estudiante 2. —Supongo que las acciones hacen la Historia, ¡los sucesos! Los sucesos hacen la Historia.
- [silencio]
- Estudiante 4. —Si a huevo, el hombre.
- Estudiante 1. —Sí, el hombre.
- Estudiante 4. —Si no existiera el hombre no habría sucesos.
- Estudiante 2. —¡Claro que sí!
- Estudiante 4. —Pero el hombre la escribe.
- Estudiante 2. —Los temblores son sucesos. La muerte de un animal es un suceso.
- Estudiante 4. —El temblor es un hecho, la muerte pasa, pero quién lo registra.
- Estudiante 2. —El hombre lo registra, pero el hombre no la hace.
- Estudiante 4. — Bueno, y para que haya Historia necesita haber historiografía.
- Estudiante 2. —No no no no no, estás mal, no necesita haber historiografía para que haya Historia; hay Historia en todo.
- Estudiante 1. —¿Qué es la Historia? [...] Hay Historia en todo.
- Estudiante 2. —Te lo digo así güey, hay una Historia del universo.
- Estudiante 4. —Pero se necesitó de los Historiadores que escribieron de eso.
- Estudiante 2. —ya que después surgieron los Historiadores que intentan explicar cómo surgió el universo.
- Estudiante 4. —Bueno, aquí dice ¿quién hace?
- Estudiante 2. —¡Exacto! no quien la escribió, ni escribió quien la escribe.
- [silencio]
- Estudiante 4. —Pero si dice quién.
- Estudiante 2. —Pero el hombre no la hace. Los sucesos hacen a la Historia, el hombre escribe esa Historia, el hombre escribe esos sucesos.
- Estudiante 4. —Pero el hombre es parte de esos sucesos.
- Estudiante 2. —No precisamente.
- [mucho ruido, no se entiende]
- Estudiante 2. —Pero, también te estoy diciendo que hay sucesos naturales que corresponden a esta Historia.
- Estudiante 1. —Pero cómo no vas a escribir sobre sucesos no humanos si no hay humanos.
- Estudiante 2. —Porque hay interpretación, los hombres interpretan eso.
- Estudiante 3. —Pero es como en filosofía güey, el hombre es el centro del universo.
- Estudiante 2. —Pero, entonces, eso sería también una idea errónea. Tenemos que romper con esas ideas.
- Estudiante 4. —Pero estamos viendo Historia humana.
- Estudiante 2. —¡eh! Bueno, cámbialo.
- Estudiante 4. —Parece que perdimos diez minutos, mucho tiempo.
- Estudiante 1. —No, no fue tiempo perdido.

Los estudiantes en esta parte de la discusión entienden muy bien que hacer la Historia no significa precisamente a su escritura, pero también distinguen que quien escribe la Historia es cómo si la

estuviera haciendo; los estudiantes distinguen entre el acto fáctico de intervenir en el mundo real y escribir sobre esa realidad.

Se logra entender cómo a través de su confrontación argumentativa el propio estudiante 2 abandona su propia concesión de la Historia cuando trata de hacer entrar en razón [sic] a sus compañeros, logrando pasar de una idea de la Historia más allá de la existencia del hombre y después afirmando que sin hombre no habría escritura de la Historia y por lo tanto Historia.

Al finalizar acepta el mismo estudiante 2 la diferencia entre la Historia y la escritura de la misma, aspecto que, al parecer los otros estudiantes entendían de inicio, sólo que se reforzó la idea al verse enunciada en las palabras de su compañero, quien además, no estaba convencido de ello, sino a través del ejercicio de reflexión colectiva. Al grado de apreciar el estudiante 4, quien afirmaba la conclusión a la que habrían llegado, que se había perdido mucho tiempo. El estudiante 1 termina afirmando que no habría sido tiempo perdido. Creo yo, porque todos al final lograron afirmar una idea que es de relevancia.

En este debate se puede apreciar cómo los estudiantes muestran muchas capacidades, fundamentalmente la de estar abiertos al conocimiento que descubren conforme comprenden información que interpretan con ahínco.

En este debate entre estudiantes se puede lograr distinguir aspectos relativos al concepto de Historia y de Historiografía, aún no queda completamente claro, pero la problemática de fondo para poder comprender la distinción entre estos dos conceptos se puede apreciar en el debate.

Después de resolver esta segunda pregunta, el equipo pasa a las siguientes dos últimas ¿Quién se beneficia de la Historia? y ¿Cómo se hace la Historia? Aquí podemos leer cómo a lo largo del debate van recuperado ideas anteriormente expuestas y se van integrando en un discurso muy personal de cada estudiante.

[... mucho ruido. El equipo 3 pasa a la siguiente pregunta]

Estudiante 1. —¿Quiénes se benefician con la Historia?

Estudiante 3. —Los historiadores.

Estudiante 4. —No, aquellos que la estudian.

Estudiante 2. —El hombre. La humanidad se se..

Estudiante 1. —Bueno si, pero aquí entiendo que habría que bajarnos un tantito, porque no sólo aquel que estudia la Historia se va a beneficiar de ella. Entonces, si sí.

Estudiante 2. —Lo que pasa es que el hombre es un ser histórico y el presente también es una Historia

Estudiante 1. —Es la historia del futuro, ¿no?

Estudiante 2. —No, es la historia del presente, es la historia inmediata.

Estudiante 1. —Lo que hagamos hoy va repercutir mañana, entonces, ¿es la historia del futuro también el presente?

Estudiante 2. —No, pero quien se beneficia es el hombre.

Estudiante 1. —Sí, aquellos que la estudian. ¿Quién se beneficia de la Historia?

Estudiante 3. —¡Enrique Krause!

Estudiante 4. —Los que la estudian, pero para que alguien la estudie, alguien tiene que enseñarla.

Estudiante 2. —Bueno, ¿ya acabamos?

[Los estudiantes se detiene unos segundos para preguntarse sobre qué asignaturas optativas cursan en este semestre relacionando temas de una y otra; continúan inmediatamente con la siguiente pregunta]

Estudiante 3. —¿Cómo se hace la Historia?

[silencio]

Estudiante 4. —Pues con sucesos, ¿no?

Estudiante 1. —Se hace registrando algo.

Estudiante 3. —Con acciones, datos, hechos.

Estudiante 1. —Con pensamientos.

Estudiante 4. —¿Marx pensó?

[audio ilegible]

Estudiante 4. —Pues, ¿qué dicen?

[audio ilegible]

Estudiante 1. —¿Cómo se hace la Historia?

Estudiante 2. —Pues, con mucho cuidado, ¡porque si no ella nos hace!

Estudiante 3. —Con sucesos, acciones...

Estudiante 1. —Y pensamientos.

Es notoria la intensión por parte de los alumnos de no regresar a la discusión de minutos atrás, tan sólo afirman aspectos que podrían ser consenso en ellos, dejando de lado las respuestas que podrían venir en el texto que leyeron, del cual evidentemente extrajeron palabras, enunciados y frases, pero con su propio discurso, a su manera, buscando resolver el ejercicio.

La parte final del debate es resultado de una situación comunicativa en la que ellos mismos no saben las respuestas y no hubieran podido entender todo el texto que leyeron, sin embargo, lograron comprender el grave dilema que significa responderse sobre el estudio de la Historia.

Estos ejemplos de los debates que se llevaron a cabo en el salón de clases permiten valorar cómo es posible y viable la necesidad de elaborar actividades y ejercicios en los que la distinción sobre el estudio de las características y definiciones de la Historia y la historiografía sea entendida con claridad.

En la quinta sesión, es decir, la siguiente sesión de la que se extraen estos debates, al profesor practicante le tocó cerrar su práctica docente. Para esta sesión decidió exponer un conjunto de definiciones sobre Historia e historiografía; se realizó una presentación esquematizada que pudiera guiar a los estudiantes en la comprensión entre la Historia e Historiografía, distinguir cuestiones que relacionan y diferencian a estos dos conceptos de un mismo fenómeno humano. El objetivo fue comprender la diferencia teórica y práctica entre Historia e historiografía.

Al final de la quinta sesión se observa a los estudiantes cómo están logrando la comprensión práctica, como se puede ver en la actividad 6 de la sesión. En esta actividad se trabajó de forma plenaria y se expusieron las respuestas al cuestionario de la actividad 5, relativa a una nota periodística que trataba sobre el tema de la Reforma Energética en México durante el mes de agosto de 2014. El cuestionario era el siguiente: ¿De qué trata el texto? Tema e idea central del documento. ¿Qué relación guarda el tema del texto con la imagen? Observa y describe la imagen. ¿En dónde podemos encontrar la objetividad del texto? Sentido de veracidad.

Los estudiantes exponían sus respuestas y de manera extra a lo que habían escrito en el cuestionario comentaban al grupo sobre la veracidad del contenido informativo, argumentaban que las notas no mostraban elementos con los cuales poder sostener sus dichos. Por el contrario, dejaban ver que los redactores no entendían la diferencia entre lo que estaba pasando y las fuentes que citaban; fuentes que podrían estar alteradas porque se notaba que había interés por parte del autor(es) en mostrar una imagen positiva de la Reforma Energética.

Los estudiantes de los otros equipos señalaban aspectos semejantes en su notas, debido a que cada equipo tenía una nota periodística distinta, todos por igual, señalaban la importancia de distinguir la procedencia de las fuentes como se había señalado en la exposición del profesor prácticamente minutos antes. Es decir, como comentaba un estudiante: “[...] entender entre Historia e historiografía permite entender el origen y dirección de quienes escriben esa Historia [...]” los compañeros de los otros equipos culminaron enfatizando con la cabeza la importancia de este comentario.

Conclusiones

La propuesta didáctica de la historiografía para el aprendizaje de la Historia que se ha presentado si no ofrece una forma radicalmente distinta de concebir la enseñanza, por lo menos pone claridad sobre una cuestión fundamental: que en toda enseñanza y aprendizaje de la Historia subyace una concepción historiográfica de la que es esencial tomar consciencia.

La propuesta didáctica se elaboró a través de un proceso intenso de investigación y análisis del estudio de la Historia y del estudio del modelo educativo en cuestión para poder mostrar qué, dónde y cómo del contenido educativo de una asignatura de Historia, debían de cobrar importancia para realizar la práctica docente.

Las ideas del primer capítulo buscaron señalar la educación como una obra social, enfatizando la *anomia* del bachillerato en México. Durante estos 24 meses de planeación, investigación y realización de propuesta didáctica fue posible ubicar una infinidad de problemáticas relativas al carácter sociológico de la educación y el aprendizaje de la Historia. Se detectaron cuestiones relativas a la oferta, la demanda y la brutal condición en la que se encuentran los salones de clases de todos los niveles; la anomia a la que anteriormente se ha referido con anterioridad es más compleja y profunda, tanto en el nivel básico como en el superior, puesto que en uno y otros nivel se filtran todo tipo de carencias a las que los profesores deben hacer frente en una época de privatización de la educación pública.

Todo ello en el marco de una reforma educativa a nivel nacional, cuyo carácter central, para el nivel medio superior, implica la modificación de objetivos y aprendizajes, buscando abandonar la búsqueda de formación en el estudiante en habilidades para poder dotarlo de competencias, mismas que no responden ni a los intereses educativos del estudiante y se desprenden del objetivo social de la educación.

Los profesores se enfrentan a estas nuevas orientaciones educativas y pedagógicas y lo hacen en condiciones desventajosas, una condición que se hace evidente dependiendo el carácter público y privado del modelo y modalidad educativa, pedagógica y social de la institución en la ejerce la docencia.

El régimen de competencias que se ha venido imponiendo enfrenta resistencias debido a lo pernicioso que suele ser, para estudiantes y profesores, el asumirse como instrumentos de transmisión y recepción de contenidos educativos, escenario que atenta contra el carácter formativo de la educación y

reduce a expresiones agravantes tanto a maestros como a alumnos. Tras la implementación del régimen de competencias en la EMS se suele esconder la privatización al buscar ofrecer una tecnificación del aprendizaje y la educación como una mercancía que se ofrece en el mercado, situación que vulnera a toda la sociedad.

Se hace evidente que no puede seguir la educación por la dirección en la que se encontraba y que la implementación de competencias tampoco es una vía positiva en aras de un desarrollo social, por lo tanto, es labor de todos contribuir a mostrar con claridad este escenario y optar por reflexionar y proponer rutas críticas a la tecnificación de la educación.

En ese sentido, la didáctica de la historiografía permite reconocer que el fomento de habilidades en el estudiante es prioridad en el modelo educativo del Colegio. Más allá de buscar adecuar las competencias a los actuales modelos educativos de la EMS o querer fusionarlos con las habilidades, debemos entender que no es cuestión de sumar simplemente, es más compleja tal situación debido a que una y otra optan por considerar la educación como una mercancía, en vez de considerarla como un bien social al servicio de las personas y su integración en sociedad a través del fomento de las habilidades de aprendiza en el joven estudiante.

En el primer capítulo se explicaron las consideraciones psicopedagógicas para el aprendizaje del conocimiento histórico. Se expuso el modelo educativo, el valor del concepto de aprendizaje en la práctica docente.

El estudio del Colegio y de su Historia ha permitido comprender el proceso de aprendizaje de una experiencia institucional que se reclama de innovación educativa. El modelo pedagógico cobra validez a la hora de la planeación escolar, en el diseño de la secuencia, estrategias y herramientas, y la evaluación.

En otro momento del mismo primer capítulo se hicieron consideraciones historiográficas para el aprendizaje. Un primer paso era conocer qué es el campo de investigación en enseñanza de la Historia; había que exponer hacia dónde se dirigió la propuesta didáctica de la historiografía en el Colegio. Se mostró porque es importante comprender la didáctica de la disciplina y reconocer a qué intereses debe responder el conocimiento de la Historia.

Un licenciado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM no tiene sino una carga curricular de dos cursos durante toda la carrera, en la asignatura de Enseñanza de la Historia; asignatura en la que no hay una comprensión profunda sobre la realidad en la que nos encontramos

como profesores y docentes; tampoco contamos con seminarios o asignaturas optativas que pongan atención al tema del aprendizaje de la Historia, aunque sea algo que fundamentalmente siempre estamos haciendo los historiadores, buscando hacer que se aprenda el conocimiento histórico que construimos con nuestras investigaciones.

Habría que incidir en la creación de seminarios obligatorios y en cursos optativos en la Licenciatura en Historia de la UNAM que traten como tema central el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, entendiendo que no sólo en el salón de clases es posible tal acción; poder emprender una sensibilidad disciplinar del conocimiento histórico de parte de miles de investigadores, docentes, divulgadores y difusores para que podamos contribuir a la formación de una consciencia histórica docente que trascienda el salón de clases. Museos, centros culturales, centros recreativos, foros, auditorios, parques, etc., todo espacio de cultura optando las más elementales y provechosas aportaciones de la didáctica de la Historia permitirían generar una comprensión del conocimiento histórico en beneficio de la realidad concreta de las personas que conforman esta sociedad.

Aunque sería de sumo interés hacer un estudio profundo sobre la relación que tiene toda la enseñanza de la historia en el Colegio, debido a que es un modelo educativo propedéutico al que se le debería de estar adecuando en relación al tipo y método de conocimiento que se genera en el campo de la investigación de la Universidad, en un futuro próximo valdría bien abordar este tema. La UNAM es la institución educativa donde debería de tener más vinculación la investigación con la docencia, la didáctica de las disciplinas que se enseñan debería de tener mayor pertinencia, tema de investigación que también podría aportar mucho a la didáctica en general.

Una de las problemáticas centrales sobre las cuales esta investigación, propuesta didáctica y práctica docente se enfrentó fue a la debilidad con la que se encuentra el maestrante MADEMS, puesto que no hay una vinculación real con el campo laboral docente, ni con la planta docente del Colegio y la Preparatoria (ENP), así como con otros modelos educativos del nivel medio superior.

Uno de los objetivos con los que ingresa un licenciado a MADEMS es lograr tener un acercamiento pleno e íntegro a la docencia en términos prácticos, logrando subsanar todas las carencias en la formación docente y los vacíos que no se cubren durante sus estudios de licenciatura debido a los planes de estudio de la misma. Urge una maestría general de cada disciplina encargada de fomentar la especialización en el campo disciplinar, no sólo para la EMS, sino para todos los niveles educativos.

La planeación, diseño, ejecución y reflexión de una propuesta didáctica no basta para dos años (24 meses) y debería de estar más centrada en el campo práctico. En este caso me fue posible poder culminar en tiempo y forma debido que se ha estudiado durante siete años al Colegio y hay dominio teórico e historiográfico de su modelo educativo y pedagógico, sin embargo, la debilidad se hace evidente en el aspecto docente-práctico, por ello fue necesario centrarse en una temática que me parecía fundamental para poder compartirla con otros profesores de la EMS y mostrar la complejidad del aprendizaje de la Historia y de la historiografía, tal temática es la que se resuelve qué es la Historia.

La práctica docente que se realiza durante la instancia en MADEMS es de mucho provecho para quienes no han estado de tiempo completo frente a grupo o en la docencia. Es de importancia señalar que la práctica docente en el programa de MADEMS debería de tener una vinculación más estrecha entre la UNAM y las instituciones que ofrecen la EMS, sería de mucho valor ofrecerle al estudiante maestrante la oportunidad de poder tener a su cargo un grupo completo, sin la necesidad de tener que solicitar a un maestro y verlo comprometido a modificar su programa de clase, para poder llevar a cabo prácticas docentes.

Un grupo durante dos semestres o un año de ciclo escolar sería enriquecedor para el estudiante MADEMS, ya que le permitiría conocer no sólo el modelo educativo y pedagógico de la institución en el que desea ofrecer una propuesta didáctica, sino también poder conocer todo el escenario real al que se enfrenta un profesor cotidianamente, enfrentar cuestiones de tipo administrativas, laborales, culturales, docentes, etc.

La investigación en conocimientos de tipo sociológicos, psicopedagógicos e historiográficos han circunscrito un modelo de indagación en el aprendizaje de la historiografía. Es una guía compuesta de distintos planteamientos que permitió elaborar la propuesta didáctica de forma teórica a través de un plan de clase y secuencia didáctica. Esta propuesta didáctica se realizó y se obtuvo un conjunto de resultados que permitieron reflexionar a partir de la bitácora del profesor, como se mostró en el tercer capítulo.

Sin investigación histórica de la enseñanza en general y del aprendizaje de la Historia no es posible generar propuestas didácticas para superar inercias que suelen ser más producto de la ignorancia y el prejuicio; se enfatiza que es relevante la innovación de técnicas y tecnologías para el aprendizaje, sin embargo, parece que hay un desconocimiento en general hacia donde guiar la educación, hoy en día contamos con libros o la Internet, pero no sirven de nada si se sigue orientando la

docencia bajo la perspectiva enciclopédica para el aprendizaje; aunque también contamos con profesores que saben poner en práctica tecnologías tradicionales como el libro y la libreta de notas y generan escenarios de aprendizaje que rompen con la enseñanza tradicional.

La investigación de la enseñanza de la Historia debe ser una línea de estudio en desarrollo, es de relevancia construir teorías, metodologías y métodos para poder ofrecer más y mejores habilidades docentes a profesores que se enfrentan a la obra educativa.

En el segundo capítulo, relativo a la enseñanza de la historia en el Colegio se explicaron consideraciones sobre el proceso histórico por el que ha devenido el modelo educativo y pedagógico del Colegio, se explicaron aspectos relevantes sobre su Plan de Estudios y los contenidos educativos que se ofrecen para poder desarrollar hábitos y habilidades para cursar estudios de nivel superior.

Entender el discurso histórico escolar de la Historia y la praxis docente de una modalidad educativa de un tipo muy particular fue primordial para poder realizar esta propuesta didáctica. La propuesta didáctica de la historiografía es resultado de una comprensión sobre el aprendizaje de la historia en el Colegio, comprensión que pone en cuestión el estado de la cuestión de la investigación educativa del aprendizaje de la Historia y la historiografía.

La ENCCH debería de optar por constituir un comité de investigación en aprendizaje según su plan de estudios, áreas de conocimiento y asignaturas compuesto por profesores y especialistas en el tema. No es posible continuar con una labor institucional de profesores comisionados que suelen atender múltiples labores en el Colegio. Urge construir espacios de investigación sobre la obra docente en estrecha vinculación con la UNAM.

La propia deplorable condición del AHCCH hace evidente tal situación. No debería permitirse desvirtuar y malversar la perspectiva educativa del Colegio y con ello afectar la formación en habilidades de sus estudiantes. El Colegio debe ser el epicentro de una transformación revolucionaria en el pensamiento educativo, tiene todas las condiciones objetivas y subjetivas.

En el mismo segundo capítulo se analizó un aspecto de relevancia sobre el aprendizaje de la Historia. La reflexión de los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas de Historia permitió entender cuándo, por qué y para qué el aprendizaje de la Historia y de lo historiográfico, descubrir los procesos por los que pasa el estudiante y por los que debería cursar para aprender Historia.

Aunque, de haber posibilidad de realizar una investigación profunda posteriormente sobre la didáctica de la Historia en el Colegio, debería de vincularse aún más el proceso de investigación en los salones de clases: escuchando, observando, comprendiendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, escudriñar cada una de las formas y tipos de entender y aplicar el conocimiento.

En un futuro inmediato se continuará con la investigación histórica sobre el Colegio, indagando en su archivo histórico, poder presentar una explicación que se aproxime a la producción intelectual de una comunidad universitaria que ha visto pasar por sus Colegios a cientos de miles de estudiantes y es referente nacional en el nivel medio superior.

La propuesta didáctica que aquí se propone se adecuó al modelo pedagógico de la enseñanza de la Historia, se analizaron, parte por parte, los programas de estudio, se reflexionó y se concluyó que son en conjunto con el modelo educativo, una perspectiva educativa que permite desarrollar hábitos y habilidades, formar al estudiante.

Aunque la propuesta se adecua al modelo pedagógico del Colegio, no se adecua a la perspectiva histórica de la enseñanza de la Historia del mismo, puesto que el Colegio ha descuidado su propia Historia y la de su enseñanza, fue necesario presentar parte de la investigación histórica sobre la enseñanza de la Historia y recuperar aspectos relevantes sobre esta. Además se incluyó una reflexión sobre la investigación de su enseñanza de la Historia, mostrando las orientaciones y perspectivas en las que se dirige esta línea de investigación, difusión y docencia.

Cursar la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II, así como Historia de México I y II es fundamental para poder desarrollar habilidades declarativas, procedimentales y axiológicas en los estudiantes para su formación integral y preparación propedéutica. Es en los cursos optativos de quinto y sexto semestre, y particularmente en Teoría de la Historia, donde ya es imperante hacer que el estudiante logre acoplarse a una dinámica que lo acerque a la disciplina o materia de conocimiento de su interés en estudios de nivel superior, se hace latente la necesidad de elevar los niveles de aprendizaje e incluir temas y temáticas que solían considerarse como ambiciosas y poco prometedoras, como lo es la historiografía.

Buscar que el estudiante aprenda de manera óptima conocimiento que se trabaja en Teoría de la Historia para sus estudios profesionales, facilitar como profesor un ambiente en el que él aplique todos sus talentos en objetos de estudio concretos y le permitan reflexionar por su cuenta, con una orientación profesional por parte del profesor es una labor nada sencilla, pero que enriquecerá el proceso formativo

del estudiante y permitirá al Colegio y la Universidad desarrollar nuevas rutas de aprendizaje del conocimiento histórico.

Por otra parte, en el tercer capítulo, se presenta el modelo didáctico de la historiografía para el aprendizaje de la Historia en el Colegio; se explica el proceso de planeación, diseño, realización y evaluación de la práctica docente en el Colegio.

Haber logrado realizar la propia presentación gráfica de la propuesta didáctica fue una tarea que exigió investigación y creatividad. La realización de tales instrumentos docentes no son de uso cotidiano, por lo que se tiene entendido, los profesores optan por elaborar cartas descriptivas y planes de clase, sin embargo, como la propia experiencia lo permitió observar, al incluir una bitácora es posible reflexionar sobre la labor docente.

En la bitácora del profesor de la propuesta didáctica se puede observar el registro del proceso de aprendizaje que se realizó, hay juicios de valor, evaluación y autoevaluación. Los resultados que se observan en la reflexión final sobre la práctica docente, responden al proceso de análisis del aprendizaje que se generó en el salón de manera consciente.

La práctica docente que se realizaron en el Colegio no se redujo sólo a un grupo de Teoría de la Historia, además se realizaron de manera simultánea otras prácticas: en un grupo de Historia Universal, Moderna y Contemporánea y en otro de Historia de México. Ahí fue posible observar otros aspectos relativos al aprendizaje de la Historia. Debido a que los estudiantes son más jóvenes y tienen otras inquietudes y necesidades, fue posible entender cómo es que se da el proceso de aprendizaje de lo historiográfico y así poder ir ajustando esta propuesta en cada asignatura y nivel de la complejidad del aprendizaje.

Es posible que esta investigación, análisis y propuesta didáctica tenga carencias, de antemano se agradece al lector por comprender que no ha sido sencillo abordar el aprendizaje y la presentación de resultados en tan corto tiempo, se espera en un futuro poder valorar de manera crítica este trabajo y adecuar y ajustar ideas, nociones y carencias que pudieran verse plasmadas en este producto académico de titulación.

¿Se lograron los objetivos de la propuesta didáctica a través de la práctica docente? Sí, aunque es sólo una muestra representativa del proceso de aprendizaje de los estudiantes; habría que favorecer el trabajo práctico docente para abordar propuestas didácticas y prácticas docentes para la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior y superior. Esta tesis es un aporte para mejorar una situación muy

particular con objetivos bien delimitados y con propósitos más de investigación y propuesta didáctica que de evaluación educativa institucional.

Los resultados permiten observar y comprender el estado de la cuestión del proceso de aprendizaje de la Historia de la EMS a través de una mirada al Colegio. No se trata de una nivelación curricular o un ajuste, adecuación o modificación alguna al Plan de Estudios del Colegio, de lo contrario la metodología hubiera sido errónea y debiera de ser distinta. Los resultados permiten extraer muestras sobre las condiciones actuales del aprendizaje de los estudiantes en los salones, sobre las consideraciones teóricas y las herramientas que podrían ser de utilidad para conocer y dominar con maestría la acción docente.

La didáctica de la historiografía es un modelo para la reflexión del aprendizaje de la Historia que no se delimita a un tema del contenido educativo de la Historia, o a una disciplina, sino que es una tendencia en la investigación en el aprendizaje de la Historia y en investigación educativa. La investigación en enseñanza de la Historia en la EMS es un campo que se encuentra en construcción, sírvase esta tesis como una aportación al estudio de la docencia en México.

Fuentes documentales.

Siglas y acrónimos.

AHCCH	Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades
AHCU	Archivo Histórico del H. Consejo Universitario
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
AMIEDH	Asociación Mexicana de Investigación en Didáctica de la Historia
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CIDACCH	Centro de Información y Documentación Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CNCH	Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades
CNU	Consejo Nueva Universidad
COLBACH	Colegio de Bachilleres
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALEP	Colegio Nacional de Estudios Profesionales
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
DIE	Departamento de Investigación Educativa
EMS	Educación Media Superior
ENCCH	Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENPRO	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FOMDOC	Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera

IISUE	Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
MADEMS	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
PEPASIG	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico 1993-1997
PEPRAC	Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico 1990-1993
PROFORED	Proyecto de Fortalecimiento y Renovación de la Planta Docente
PUMA	Programa Universitario de Medio Ambiente
RENAIES	Red Nacional de Archivos de Instituciones de Educación Superior
RENALIHCA	Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos
RNDEMS	Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior
REDDIEH	Red Nacional de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia
SEMS	Sistema de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SUA	Sistema de Universidad Abierta
UACB	Unidad Académica del Ciclo Bachillerato
UACPyP	Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Queretaro
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UDG	Universidad de Guadalajara
UIA	Universidad Iberoamericana
UNM	Universidad Nacional de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

Archivos.

ACHCCH	Archivo de Concentración e Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades Fondo CCH, sección Secretaría Académica
AHCU	Archivo Histórico del H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México Actas del H. Consejo Universitario
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México Fondo Universidad Nacional Fondo Memoria Universitaria Fondo Consejo Universitario

Documentos.

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM).

- [1] “Proyecto Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH)”, 25 de agosto de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 1-2.
- [2] “Proyecto Escuela Nacional Profesional (ENP)”, 25 de agosto de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 3-4.
- [3] “Documentos de trabajo”. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 5-8.¹
- [4] “Reformas y adiciones necesarias a diversos instrumentos normativos para integrar el CNCH y la ENP a la UNAM”, 10 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 9-10.
- [5] “Reformas y adiciones para la operación del CNCH y la ENP”, 10 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 11-16.
- [6] “Área de Matemáticas CNCH (Documento de trabajo provisional)”, 24 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 17.
- [7] Juan Manuel Terán Contreras a Gilberto Sotelo y Jaime López Astrain, “Definiciones sobre los programas de adiestramiento de la ENP”, 24 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 18-22.
- [8] “Memorándum”, 24 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 23-28.

¹ Este documento es un índice que enlista 38 textos. Los textos listados tienen una fecha límite del 18 de Junio al 24 de septiembre de 1970.

- [9] “Dr. Roger Díaz de Cossío”², 24 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 29-31.
- [10] De Rodolfo Moreno González a Roger Díaz de Cossío, “Estado actual del proyecto para la unidad académica en recursos renovables denominado ‘Chontalpa’”, 25 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 32-33.
- [11] De Rodolfo Moreno González a Roger Díaz de Cossío, “Objetivos fundamentales del proyecto para la Universidad Académica de Recursos Renovables denominado ‘Chontalpa’”, 25, septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 34-36.
- [12] “CNCH/UNAM [Mapa Curricular] (documento de trabajo)”, 29 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 37-38.
- [13] “Organigrama”, 29 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 39.
- [14] “Escuela Nacional Profesional-Colaboración de Centros Universitarios”, 28 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 40-43.
- [15] Margo Glantz, Alicia Correa y Arturo Orozco, “Descripción de materias posibles del plan de estudios”, 25 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 44-51.
- [16] “Programa propuesto para las materias 2.2, 3.4 y 4.4, llamadas ecuaciones diferenciales para el CNCH”, 25 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 52-54.
- [17] Roger Díaz de Cossío, “El futuro de nuestras universidades”, 25 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 55-70.
- [18] “La investigación en Ciencias de la Computación y Sistemas”, 25 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 71-76.
- [19] “Plan provisional área biomédica”, 28 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 77-79.
- [20] “Programa de matemáticas del CNCH”, 28 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 80-84.
- [21] “Programa propuesto para la materia 4.1, llamada Teoría de juegos para el CNH”, 28 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 85-86.
- [22] “Alternativas para las instituciones nacionales”, 29 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 87-88.

² Referente a la construcción de los planteles y las operaciones administrativas, etc.

- [23] “Programa para el área biomédica [cuadro]”, 28 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 89-90.
- [24] “CNCH-Área de Historia y Ciencias Sociales”, 1 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 100.
- [25] “Programa tentativo de materias de la Escuela Nacional Profesional en la Región de Método Experimental”, 30 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 101-102.
- [26] “Programa tentativo del área Científica del CNCH”, 30 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 103-111.
- [27] Marco A Martínez, “Método experimental (programa)”, 30 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 112-114.
- [28] “Objetivos de la ENPRO y CNCH (I)”, 7 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 115-117.
- [29] “Para el Depto. Técnico de la Dirección General de Información y Relaciones de la UNAM (I)”, 6 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 118.
- [30] “Definiciones (II) en junta con el señor rector (junta 5-X-70)”, 7 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 119-120.
- [31] “Área de Matemáticas. Programa de Matemáticas”, 2 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 121-159.
- [32] “Recomendaciones en torno a los programas”, 7 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 161-166.
- [33] Henrique González Casanova, “Algunas preguntas sobre el proyecto de la EN Profesional”, 7 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 167-171.
- [34] “Criterios de asignación de terrenos y de reparación de instalaciones existentes para ENPRO y CNCH (I)”, 7 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 172.
- [35] Henrique González Casanova, “Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza”, 8 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 173-177.
- [36] Henrique González Casanova, “Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Planes de estudio: Normas indicativas (anteproyecto)”, 6 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 178-181.
- [37] “Conceptos de ciencia unificada”, 7 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 182-185.
- [38] “Presentación de programas de asignatura”, 9 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 186-187.

- [39] “Sugerencias hechas durante la reunión del día 8 de octubre pasado con diversos directores de facultades y escuelas para efectos ENPRO”, 10 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 188.
- [40] “CNCH, responsable: Dr. Eduardo Cesarman V.”, 15 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 189-190.
- [41] “ENPRO, responsable: Ing. Gilberto Sotelo”, s/f. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, f. 191.
- [42] “Carpeta CNU, Tomo II”, 29 de septiembre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 193-194.
- [43] Henrique González Casanova, carta a Roger Díaz de Cossío presidente del CNU, 7 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1465, ff. 195-202.
- [44] Pablo González Casanova, “Proyecto Provisional del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades”, 12 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 232, exp. 1464, 232 ff.
- [45] “Oficio al Dr. Pablo González Casanova”, 26 de octubre de 1970. AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Secretaría General, caja 41, exp. 196, ff. 135-138,

Archivo Histórico del Consejo Universitario (AHCUNAM).

- [1] Pablo González Casanova, “Discurso del Dr. Pablo González Casanova pronunciado en la sesión conjunta de la Junta de Gobierno y el H. Consejo Universitario”, 6 de mayo de 1970. AHCUNAM, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 7 ff.³
- [2] “Acta de la sesión del día 18 de enero de 1971”, 18 de enero de 1971. AHCUNAM, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 5 ff.
- [3] “Acta de la sesión del día 19 de enero de 1971”, 19 de enero de 1971. AHCUNAM, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 12 ff.
- [4] “Acuerdo 3. Aprobación del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato”, 20 de enero de 1971. AHCUNAM, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 12 ff.⁴

³ Véase también en el: AHUNAM, Fondo Consejo Universitario, Rectoría: palabras y discursos 1931-1972, Proyectos: 1942-1943, exp. 1-4. En el expediente de este fondo Consejo Universitario se encuentran al final dos discursos de Pablo Gózales C.: el primero es sobre su toma de posesión de la rectoría y el segundo sobre la creación del estatuto del sistema de universidad abierta.

⁴ Véase también en el: AHUNAM, Fondo Consejo Universitario, serie Comisión de Reglamentos, Comisión de Legislación Universitaria 1974-1984, caja 07, exp. 41, 1970. En el encontramos las actas, acuerdos y correspondencia, sobre el personal administrativo y personal académico. Sería de gran importancia revisar. Así como, AHUNAM, Fondo Consejo Universitario, Tomo V. Comisión de presupuestos 1930-1982, caja 9, exp. 61. Encontramos decenas de fojas sobre elementos de carácter presupuestal; se distinguen presupuestos para facultades y centros o dependencias de trabajo, algunas contienen información en la cual se puede observar procesos administrativos. Lamentablemente no contenía ninguna referencia respecto al proyecto nueva universidad o sobre su presupuesto.

- [5] “Acuerdo núm. 4. Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”, 20 de enero de 1971. AHCUC, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 3 ff.⁵
- [6] “Colegio de Ciencias y Humanidades; Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato; Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios”, 21 de enero de 1971. AHCUC, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 6 ff.
- [7] “Acuerdo Núm. 5. Aprobación del proyecto de Reglamento del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas en los términos del Anexo”, 21 de enero de 1971. AHCUC, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 4 ff.
- [8] “Acuerdo Núm. 8. Aprobación a Modificaciones al Estatuto General de la Universidad con motivo de la creación del CCH”, 2 de febrero de 1971. AHCUC, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 7 ff.
- [9] “Normas Universitarias para la designación de funcionarios académicos y elección de consejeros universitarios de los profesores”, 3 de marzo de 1971. AHCUC, Actas de Sesiones del Consejo Universitario, libro núm. 161, 1 f.

Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades (AHCCH).

- [1] Alejandro Cornejo Oviedo, “Las materias de redacción e investigación documental. Una perspectiva para el análisis curricular del CCH”, 1992. AHCCH, Fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].
- [1] Comisión del Programa del Área de Talleres, “La enseñanza de los procesos de investigación en el bachillerato actual del CCH”, marzo de 1994. AHCCH, Fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].
- [3] “Las materias de sexto y quinto semestres”, marzo de 1994. AHCCH, Fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].
- [4] “Breve reflexión sobre la concepción del Área Histórico Social dentro del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH”, 10 de marzo de 1995. AHCCH, Fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].
- [5] “Propuesta para unificar los contenidos generales de las materias del Área Histórico Social correspondientes a los primeros cuatro semestres”, s. fma. AHCCH, Fondo Colegio de

⁵ AHUNAM, Fondo Consejo Universitario, serie Comisión de reglamentos, Comisión de legislación universitaria 1974-1984, caja 07, exp. 42, 1971. Aquí tenemos las actas de sesión y correspondencia, principalmente el Reglamento de la UACB, así como otros sobre la revisión del Estatuto de Personal Académico y del personal administrativo.

Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].

- [6] "Historia. Revisión curricular", 24 de marzo de 1994. ACHCCH, Fondo Colegio de Ciencias y Humanidades, ramo Secretaría Académica, serie Programas de Estudios, caja 4, toponímico 424 (43), [s.f.].

Hemerografía.

- | | |
|--|---|
| <p>A <i>Apuntes</i></p> <p>B <i>Boletín de la Asociación Nacional de Universidades</i>
<i>Boletín de la Escuela Nacional Preparatoria</i>
<i>Boletín de Instrucción Pública</i>
<i>Boletín Informativo Oriente</i></p> <p>C <i>Comunidad</i>
<i>Comunidad Académica</i>
<i>Cuadernos de Crítica</i>
<i>Cuadernos de Intercambio Académico</i>
<i>Cuadernos de Investigación Educativa</i>
<i>Cuadernos de Planeación Universitaria</i>
<i>Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria</i>
<i>Cuadernos Políticos</i></p> <p>D <i>Cuadernos del Colegio</i>
<i>Deslinde</i>
<i>Documenta</i></p> <p>E <i>Educación 2001</i>
<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i>
<i>Entorno</i>
<i>Eutopía</i></p> <p>F <i>Folleto de Divulgación</i>
<i>Foro Universitario</i></p> <p>G <i>Gaceta CCH</i>
<i>Gaceta UNAM</i></p> | <p>H <i>Historiagenda</i>
<i>Historia y Sociedad</i></p> <p>I <i>Informa CCH-S</i>
<i>Informa CIDA-CCH</i>
<i>Informativo UACPYP</i></p> <p>L <i>La Hoja</i>
<i>Los Pasos del Sur</i></p> <p>M <i>Mascaras</i>
<i>Muros Filosóficos</i></p> <p>O <i>Oriente</i></p> <p>P <i>Perfiles Educativos</i>
<i>Plantel Naucalpan del CCH</i>
<i>Proceso</i></p> <p>R <i>Revista de la Educación Superior</i>
<i>Revista Positiva</i>
<i>Ritmo</i></p> <p>S <i>Sociología</i>
<i>Summa</i>
<i>Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio</i></p> <p>T <i>Tarbiya. Revista de Investigación Educativa.</i></p> <p>U <i>Universidad Futura</i></p> |
|--|---|

Tesis.

- Aguilar Casas, Rosa Maricela Rita. *Revisión curricular del departamento de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura de Lengua y Literatura Moderna Inglesa, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1997.
- Armendáriz Domínguez, Ana Lilia Guadalupe. *Evaluación diagnóstica en el área de Historia de los alumnos que ingresan al CCH*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2011.
- Barragán Solís, Martha Patricia. *Diseño de estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, en el nivel medio superior, a partir del modelo didáctico constructivista*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2009.
- Bartolucci Incico, Jorge Ernesto. *El Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1980.
- Bauer Barba, María de los Dolores. *Matemáticas básicas para el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Actuaría, Facultad de Ciencias, UNAM, 1986.
- Benítez Montoya, Sonia Elia. *Estudio comparativo de los bachilleratos de la UNAM Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. 1995-2005*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007.
- Calvo López, Mónica Angélica. *La didáctica en el Colegio de Ciencias y Humanidades: aportaciones 1971-1988*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1989.
- Cardona Silva, Ana Gloria. *La propuesta axiológica del Colegio de Ciencias y Humanidades. Su modelo pedagógico y curricular como marco a la formación en valores de los alumnos en los talleres de lectura, redacción e iniciación de la investigación documental*, tesis de maestría en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, UNAM, 2005.
- Castañeda, Francisco Marcelino. *La contextualización histórica como propuesta pedagógica y didáctica, aplicada a la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea en el CCH*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009.
- Castillo Alcalá, Juan Jaime. *Los métodos en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 1985.
- Cerezo Hernández, Victoria Virginia. *Análisis del curso propedéutico impartido a los profesores del colegio de ciencias y humanidades, plantel Azcapotzalco, en 1971*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1985.
- Cornejo López, Concepción del Rocío Eréndira. *El uso de material hemerográfico para el estudio de Historia Universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades: Un ejemplo, la Revolución Nicaragüense*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1988.

- Corona Pina, Silvia Guadalupe. *El taller de teatro del Colegio de Ciencias y Humanidades-Plantel Oriente de 1976-1991*, tesis de licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1993.
- Cosme Ruiz, Rosa. *Perfil léxico del estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur*, tesis de licenciatura en Lengua y Literatura Moderna Hispánica, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.
- Díaz, Laura Celia. *Análisis del proyecto inicial del Colegio de Ciencias y Humanidades (1970-1976)*, tesis de licenciatura en Sociología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 1985.
- Díaz Chandomi, Melvin. *La aplicación de la novela Tropa vieja como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2008.
- Dorantes Acevedo, Norma Eugenia. *El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la modernización educativa*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 1998.
- Escallada Noyola, Claudia Maryana. *Propuesta didáctica basada en la metodología para el aprendizaje colaborativo, para alumnos de cuarto semestre del CCH que cursan la materia Historia de México II*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009.
- Escobar, Lorenza Manoatl. *Diseño de un curso-taller de formación docente para la enseñanza de la Historia en el CCH Naucalpan: perspectivas desde la didáctica crítica, el aprendizaje significativo y una historiografía*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.
- Espinosa Barrera, Elías. *La enseñanza de la Historia de México en el CCH-Vallejo*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, 2005.
- Espinosa Montaña, Oscar. *Desarrollo profesional del psicólogo académico en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, 2000.
- Favela Gavia, Laura Rebeca. *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006.
- Farías Trejo, Roberto. *Docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades: área de ciencias experimentales*, tesis de licenciatura en Biología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, 1998.
- Fernández Linares, Raúl Horacio. *La Historia enseñada y la identidad nacional en la materia de Historia de México: implementación a través de estrategias didácticas en un grupo del CCH-Sur*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007.

- García Espinosa de los Monteros, Lucia Edith. *Las bases pedagógicas del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1991.
- García Landa, Laura Gabriela. *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007.
- García Olivera, Jesús Antonio. *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del CCH una propuesta para su enseñanza*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008.
- Garza y Rodríguez, María del Pilar. *El control presupuestal en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Contaduría, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, 1974.
- Gómez Morales, Eduardo Manuel. *Nuevas fuentes para el bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2013.
- González García, Juan de Dios. *Cuaderno de trabajo para la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea I*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006.
- González Sánchez, Samuel. *Aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías y los aprendizajes relevantes en la enseñanza de la Historia crítica en el CCH*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009.
- Gutiérrez Romero, Luis. *La enseñanza del historicismo en el CCH propuesta para una antología*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987.
- Hernández Acosta, Debora. *Planeación estratégica en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan*, tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, 2004.
- Hernández García, Ana Laura. *Intervención grupal en adolescentes con depresión del Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 2009.
- Lorence Gutiérrez, Angélica María Elena. *La deserción escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades: una investigación de campo en el Plantel Vallejo*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, UNAM, 1998.
- Marcelino Castañeda, Francisco. *La contextualización histórica como propuesta pedagógica y didáctica, aplicada a la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el CCH*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009.

- Martínez Hernández, Araceli. *Causas que originan la reprobación en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan y alternativas para su disminución*, tesis de licenciatura en Trabajo Social, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, 1991.
- Martínez Hernández, María Martha. *Propuesta didáctica para la materia: Introducción a la investigación (método científico experimental Colegio de Ciencias y Humanidades)*, tesis de licenciatura en Biología, Facultad de Ciencias, UNAM, 1986.
- Martínez Vargas, Nancy Martina. *El Colegio de Ciencias y Humanidades: contexto socio-político que explica su surgimiento*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2004.
- _____. *Cine, migración y enseñanza de la Historia de México*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007.
- Melgar Sánchez, Salustia Camerina. *El pensamiento del profesor de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos*, tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 2001.
- Noyola Escallada, Claudia Maryana. *Propuesta didáctica basada en la metodología para el aprendizaje colaborativo, para alumnos de cuarto semestre del CCH que cursan la materia Historia de México II*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009.
- Ortega García, Hugo. *Auditorio en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo*, tesis de licenciatura en Arquitectura, Facultad de Arquitectura, UNAM, 2004.
- Ortiz Aguirre, Laura Elena. *Elaboración del programa operativo correspondiente a la asignatura de biología II Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Biología, Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, 2003.
- Palacios Hernández, Alma Guadalupe. *La Historia actual. Una propuesta didáctica para la Historia Universal, Moderna y Contemporánea en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2010.
- Patiño Neri, Raquel. *La práctica docente en el área histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, a partir de la actualización del plan de estudios: una perspectiva sociológica*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2005.
- Peña Hernández, José Luis. *La ideología subyacente en los vocablos usados por los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1997.
- Pérez Manjares, Everardo. *El aprendizaje de la Historia como cambio representacional: el caso de la Revolución mexicana*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2008.
- Pérez Uribe, Guillermo. *Estadística a nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Matemáticas, Facultad de Ciencias, UNAM, 1994.

- Pigenutt Galindo, María Elena. *Propuesta editorial para la revista Desde el Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur*; tesis de licenciatura en Comunicación Gráfica, Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM, 1996.
- Poncelis Gasca, María Teresa de Jesús. *El Historiador como un profesional de la enseñanza en el nivel medio superior*; tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1982.
- Ramírez Serrano, Arturo. *El examen diagnóstico: Un estudio preliminar para el estudio de la Historia Universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987.
- Rivera Rocha, Hilda. *Análisis del Programa de orientación del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.
- Robles Macías, María Eugenia. *Análisis del proceso enseñanza aprendizaje en el Colegio de Ciencias y Humanidades: un estudio de interacción. El caso del CCH-Sur*; tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1995.
- Robles Valadez, Mariel A. *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2014.
- Rodríguez Fernández, Luis Enrique. *Las habilidades de dominio de la Historia. Una propuesta de enseñanza en el bachillerato*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2012.
- Rodríguez Uribe, Georgina Carmen. *Colegio de Ciencias y Humanidades: proyecto y realidad*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1994.
- Rubí Velasco, Armando. *El empleo de la Hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009.
- Ruiz Mendoza, Isabel. *Aplicación del presupuesto por programas a un tema práctico del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Contaduría, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, 1979.
- Ruiz Muñoz, Mauricio. *Estrategias didácticas para el sexto semestre de la asignatura de Teoría de la Historia II, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Un enfoque hermenéutico*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2011.
- Saavedra Palma, Guillermina. *La historicidad del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1992.
- Sabah Héller, María Susana. *Aplicación del método científico en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Química, Facultad de Química, 1974.

- Sánchez Ramón, José Adrian. *Propuesta de programa preventivo para reducir la deserción y reprobación escolar en las asignaturas de Historia de México I y II turno vespertino: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2006.
- Sánchez Villeda, José Eduardo. *La acción lúdica como una propuesta de enseñanza-aprendizaje en la Historia de México: periodos prehispánico y colonial, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2006.
- Santana Escobar, Amelia. *Los perfiles escolares en el Colegio de Ciencias y Humanidades. (Congruencia o contradicción)*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, 1986.
- Salazar Alvarado, María del Pilar. *Diagnóstico, explicación y utilización de los conocimientos previos en la enseñanza de la Historia*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2006.
- Salcedo Martínez, Sofía Blanca Estela. *Matemáticas para el Colegio de Ciencias y Humanidades: tercer semestre*, tesis de licenciatura en Actuaría, Facultad de Ciencias, UNAM, 1991.
- Semei de la Luz Cervantes, Telina. *La orientación educativa en el Colegio de ciencias y humanidades plantel sur de la Universidad Nacional Autónoma de México*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2005.
- Soriano Guzmán, Gilberto. *Perfil matemático del alumno egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Actuaría, Facultad de Ciencias, UNAM, 1994.
- Torres Ortiz, Amilcar. *El Síndrome del Trabajador Quemado en docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente*, tesis licenciatura en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, 2008.
- Tovar Martínez, María Fernanda. *Diagnóstico e intervención en el CCH (UNAM): la comunicación entre autoridades, profesores y alumnos y su impacto en la impartición de las Ciencias Sociales*, tesis de maestría en MADEMS, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2007.
- Uribe Bojares, María de las Mercedes. *Fortalecer la formación filosófica en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de licenciatura en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2004.
- Vázquez Herrera, María Elena. *Problemas en el uso del catálogo en las bibliotecas del Colegio de Ciencias y Humanidades (nivel bachillerato)*, tesis de licenciatura en Bibliotecología, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.
- Vega Leal, Marcela. *La enseñanza de la materia Historia de México I en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente*, tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2005.

- Vite Ramos, Jessica. *Ampliación del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo*, tesis de licenciatura en Arquitectura, Facultad de Arquitectura, UNAM, 2003.
- Zorrilla González, Haydee Antonieta. *La enseñanza del francés en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el periodo de 1971-1984*, tesis de licenciatura en Lengua y Literatura Francesa, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1986.

Bibliohemerografía.

- Acosta, Mary Claire. *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM. 1981.
- ANUIES. “Declaración de Villahermosa” en *Cuadernos de Intercambio Académico*, no. X, México: UNAM-Dirección General de Intercambio Académico, 1980.
- Alcántara, Armando y Juan Fidel Zorrilla. “Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular” en *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, México: UNAM-IISUE, 2010, pp. 38-57.
- Alexander, William M. *The changing high school curriculum: readings*. EUA: Holt, Rinehart y Winston, Inc., 1972.
- Alvarado M, María de Lourdes. *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: UNAM, 1994.
- _____. *Tradición y reforma en la Universidad de México*. México: UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa, 1994.
- Álvarez, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2005.
- Aprendizajes relevantes. Antología preparada para las Comisiones de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio*. México: UNAM-CCH, 2003.
- Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Ausubel, David. *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas, 1976.
- Baldwin, J. Mark. “Nuevas notas sobre México” en *The Nation*, 1 de marzo de 1906; *vid. Boletín de Instrucción Pública*, t. VI. México: 1906, pp. 532-538.
- Barberena Blázquez, Elsa y A. Garza Mercado. *Obras de consulta para estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades*. México: El Colegio de México, 1992 (Investigación bibliotecológica, 1992).
- Barell, John. *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*, Buenos Aires: Manantial, 1999.
- Barroso Acosta, Pilar, *et. al. El pensamiento histórico: ayer y hoy*. México: UNAM, 1985.
- Bartolucci, Jorge; Mari Claire Acosta y Roberto Rodríguez. *El perfil del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM, 1981.
- Bartolucci Incico, Jorge. “Perfil socio escolar de la generación 77-79 a tercer semestre del ciclo de bachillerato del CCH” en *Informes de investigación y documentos de trabajo del*

- Departamento de Investigación (1976-1979), Primera parte.* México: UNAM-Secretaría de Planeación, 1979.
- _____. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación universitaria.* México: ANUIES, 1983.
- _____. “Educación, reproducción social y sociología” en *Sociología*, vol. 2, núm. 5. México: UAM-Azcapotzalco, 1987, pp. 51-71.
- _____. *Desigualdad Social, Educación Superior y Sociología en México.* México: UNAM-CESU/Miguel A. Porrúa, 1994.
- _____. “La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa” en *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, t. I. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp. 339-357.
- _____. *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos.* México: UNAM-CESU/Plaza y Valdez, 2000.
- Bazán, José. “Un bachillerato de habilidades básicas” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 65, enero-marzo de 1988, México: ANUIES, pp. 53-73.
- Bernal Sahagún, Alfonso. *CCH. Un sistema educativo diferente.* México: ANUIES, 1979.
- Beltrán, Efrén. *Crisis en la enseñanza preparatoria.* México: Sociedad de Egresados y Ex-alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria no. 2, 1963.
- Bernárdez, Pablo Manzano y Gordon Wells. *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación.* España: Publicaciones MCEP, 2003.
- Bloch, March. *Introducción a la Historia.* México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- _____. *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel.* México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Bonal, Xavier. *Sociología de educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Barcelona: Paidós, 1998.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural. Escuela y espacio social*, trad. y comp. Isabel Jiménez, 2ª ed. México: Siglo XXI, 1998.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría de sistemas de enseñanza*, Barcelona: Laia, 1981.
- Bowen, James. *Historia de la educación occidental*, Barcelona: Herder, 1996.
- Braudel, Fernand. *La Historia y las ciencias sociales.* México: Alianza Mexicana, 1989.
- Bravo Ahuja, Víctor. *Diario de una gestión*, vol. I. México: SEP, 1976.
- Bravslavky, C. “Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono Sur” en *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay.* Argentina: BID/Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, 2004.
- Brom, Juan. *Para comprender la Historia.* México: Nuestro Tiempo, 1985.
- Brown, Sally y Angela Glasner. *Estrategias institucionales en evaluación. Problemas y nuevos enfoques.* [1º ed.: Buckingham, 1999] Madrid, Narcea, 2007.

- Cabello Bonilla, Víctor F.; Hortensia Murillo Pacheco. "Programa de formación para el ejercicio de la docencia en el bachillerato del CCH" en *Perfiles Educativos*, núm. 40, abril-mayo de 1988, México: UNAM-CISE, pp. 36-50.
- Cantú Sánchez, Arturo. *El problema del bachillerato. Un proyecto de reforma*. México: UANL, 1964.
- Cardoso, Ciro F. *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e Historia*. Barcelona: Grijalbo, 1980.
- Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. *Los Métodos de la Historia*. México: Grijalbo, 1984.
- Carr, Edward H. *¿Qué es la Historia?*. México: Planeta, 1989.
- Carranza Palacios, José Luis. *Relaciones entre la reforma administrativa y los principios de la reforma educativa*. México: SEP, 1976.
- Carranza Palacios, José Luis. *La obra educativa, Víctor Bravo Ahuja*, México: SEP, 1978.
- Carreño, Gloria. "La protección de la historia institucional. El Archivo del Colegio de Ciencias y Humanidades" en María del Pilar Paleta Vázquez; Gloria Carreño, *et al.*, *Conciencia y cultura archivística*. Puebla: BUAP-Archivo Histórico, 2002, pp. 37-46.
- Carretero, Mario. "Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, 2009, pp. 163-207.
- _____. "Cambio conceptual y enseñanza de la Historia" en *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, núm. 26, 2000.
- _____. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1996.
- Carretero, Mario; J. I. Pozo, y M. Asensio. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.
- Carrillo Aguilar, Rafael Alfonso. "Acerca del proceso de revisión, actualización y unificación de programas" en *Cuadernos del Colegio*, núm. 5, 1979, pp. 19-22.
- _____. *La complementación académica en el Colegio de Ciencias y Humanidades, 1976-1983 (datos y cifras)*. México: UNAM, 1984.
- _____. "Aproximación a un análisis de la reforma universitaria. El CCH, una referencia" en *Cuadernos del Colegio*, núm. 25, 1984, pp. 54-63.
- _____. "Los contenidos y la metodología de análisis en los programas de Historia en el CCH. Un enfoque general" en *Cuadernos del Colegio*, núm. 24, 1984, pp. 23-27.
- _____. "Los consejos académicos: realidad y perspectivas" en *Cuadernos del Colegio*, núm. 27, 1985, pp. 29-36.
- _____. "La complementación académica y el profesorado de carrera en el bachillerato del CCH" en *Cuadernos del Colegio*, núm. 41-42, 1988-1989, pp. 137-146.
- _____. "Aspectos referidos al plan de estudios del CCH, generalmente tratados por grupos de profesores" en *Cuadernos del Colegio*, núm. 43-44, 1989, pp. 45-50.
- Carrillo Lugo, Angélica. *Estudio sobre las demandas académicas a nivel bachillerato* [Documento mecanografiado]. México: UADY, 1981, 138 p.

- Casanova Cardiel, Hugo. *La administración pública y la UNAM, 1970-1976*. México: UNAM-CESU, 1995.
- _____. *Planeación universitaria en México: la administración pública y la UNAM, 1970-1976*. México: UNAM-Coordinación de Humanidades-CESU, 1995.
- _____. “Planificación universitaria y movilización estudiantil del Congreso Universitario UNAM, 1986-1990” en Hugo Casanova y R. Rodríguez, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, t. I. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp. 359-384.
- _____. “VI. La UNAM entre 1970 y 2000 Crecimiento y complejidad” en *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México: UNAM. 2001, pp. 263-326.
- Castañeda, Adelina. *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del CCH*. México: IPN-DIE, 1985.
- Castrejón Díez, Jaime. “El sistema educativo mexicano” en *Perfil Educativos*, núm. 2, julio-septiembre de 1983, México: UNAM-CESU, pp. 48-56.
- Castrejón Díez Jaime. *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Colegio de Bachilleres, 1985.
- Cevallos, Miguel Ángel. *Reforma del Bachillerato*, México: [s.p.i.] 1962.
- Chamizo, José Antonio; Garritz, Andoni. “Una panorámica de la educación de la Química en el Bachillerato” en *Perfiles Educativos*, núm. 41-42, julio-diciembre de 1988. México: UNAM-CESU, pp. 3-17.
- Chapoy, Alama, Ramón Ramírez. *Estructura de la universidad nacional autónoma de México*, México: Ediciones Populares, 1970.
- Chatelet, François. *El nacimiento de la Historia. La formación del pensamiento histórico en Grecia*. México: Siglo XXI, 1979.
- Chávez, Ignacio. *Reforma del bachillerato universitario; en humanismos..., educación y cultura*, tomo I. México: El Colegio Nacional, 1978.
- Chesnaux, Jena. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*. México: Siglo XXI, 1977.
- Cohen, Gerald A. *La teoría de la Historia de Karl Marx, Una defensa*. México: Siglo XXI, 1986.
- CCH. *Colegio de Ciencias y Humanidades: total, planteles y turnos*. México: UNAM, 2000, (Colección-serie: Trayectoria académica de los alumnos de bachillerato de la UNAM, 1981-1997).
- _____. “Colegio de Ciencias y Humanidades logros, problemas y demandas del personal académico” en *Foro Universitario*, 26 de mayo de 1981, pp. 13-21.
- Coll. Cesar. “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje” en C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (coords.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Madrid: Alianza, 2010, pp. 157-186.
- Collingwood, Robin George. *Idea de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Compilación de Programas (Documento de trabajo)*, vol. I (Materias del primero al cuarto semestres), vol. II (Materias del quinto y sexto semestres). México: UNAM-CCH, 1976.

- Conclusiones de la Segunda Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior*. Querétaro, 1975.
- Consejo Académico del Área Histórico Social: profesionalización de la enseñanza*. México: UNAM-CCH, 1982, p. 22.
- Coordinación de Humanidades. Informe 1989-1996*. México: UNAM-Coordinación de Humanidades, 1996.
- Corcuera de Mancera, Sonia. *Voces y silencios en la Historia. Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Córdova, Arnaldo. *La ideología de la revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*. México: Era, 1973.
- _____. *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. México: Grijalbo, 1976.
- Corral, Manuel. “Lenguas clásicas en la educación media superior” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 37, enero-marzo de 1981. México: ANUIES, pp. 94-102.
- “Creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 3, julio-septiembre de 1975. México: ANUIES, pp. 88-89.
- “Cronología de las acciones más relevantes en el CCH. Primera Parte” en *Historia del Colegio CCH, Suplemento de la Gaceta UNAM*, núm. 1, 1988, p. 6.
- “Cuadro de clasificación del Archivo de Concentración e Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades” en línea: <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetailSession.htm?id=664313> [consultado el 23 de marzo de 2013].
- “Datos de ingreso, egreso y población MADEMS” en línea: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/acerca/reporte.html> [consultada el 13 de abril de 2013].
- De Agüero, Mercedes. “¿Qué es un modelo pedagógico? Primera I” en *DIDAC*, vol. 43, primavera 2004, pp. 49-55.
- _____. “¿Qué es un modelo pedagógico? Primera II” en *DIDAC*, vol. 44, otoño 2004, pp. 43-51.
- De Arellano, José R. “Don Gabino Barreda” en *Boletín de la Escuela Nacional Preparatoria* (Número extraordinario en honor del fundador y primer director de la Escuela Nacional Preparatoria), t. III. México: [s.p.i.], 1911, p. 20.
- De Certeau, Michael. “La operación historiográfica”, en M. de Certeau, *La Escritura de la Historia*, 2ª ed. México: UIA, 1993, pp. 67-118.
- Díaz, Clementina. *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1857-1910*, 2 vols. México: UNAM, 1972.
- Díaz-Barriga Arceo, Ángel. *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Grupo Editorial Buenos Aires, 1991.

- Díaz-Barriga Arceo, Frida. "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior" en *Perfiles Educativos*, núm. 37, julio-agosto-septiembre de 1987. México: UNAM-CISE, pp. 16-26.
- _____. "Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" en *Perfile educativos*, núm. 82, octubre-diciembre de 1998, pp. 40-66.
- _____. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill, 2006.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y G. Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill/Interamericana, 2003.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Irene Muriá Vila. *Constructivismo y enseñanza de la Historia*. México: UNAM-CCH/Facultad de Psicología, 1999.
- Dalongeville, Alain. "Noción y práctica de la situación-problema en Historia" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 2, 2003, pp. 3-12.
- Domínguez Chávez, Humberto y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar, "Paradigmas educativos en los planes de estudio de los bachilleratos de la UNAM" en *Educación 2001*, núm. 141, 2007, pp. 43-46.
- Domínguez, Raúl. *El proyecto universitario del rector Barros Sierra (estudio histórico)*. México: UNAM, 1986.
- Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954*. México: UNAM-CESU, 1991.
- Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, pról. Talcott Parsons. Bogotá: Linotipo, 1979, p. 53.
- "El CCH en la Gaceta UNAM 1971-1972", en *Plantel Naucalpan del CCH*, México: UNAM-CCH, 1977.
- Elizondo Huerta, Aurora. "La reforma educativa y las ENEP" en *Memorias: Primer Foro Académico Laboral ENEP*. México: STUNAM-Foro Universitario, 1978.
- Engels, Frederich. *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1977.
- Esquivel Larrondo, Juan E. (coord.). *La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas*. México: ANUIES/UNAM-CESU, 1995.
- Febvre, Lucien. *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel, 1970.
- Fell, Claude. *José Vasconcelos: los años del águila*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1989.
- Florescano, Enrique, *et. al. El historiador frente a la Historia*. México: UNAM, 1992.
- Fontana, Joseph. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1982.
- Fuentes Molina, Olac. "Universidades. La agenda de los Noventa" en *Universidad Futura*, vol. 3, núm. 8 y 9, 1991.

- Galván, Luz Elena; Mireya Lamonedá; María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo, (coords.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México: CIESAS, 1994.
- Gallardo Córdova, Katherine Edith. *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*, 2009. En línea: http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf [consultado: 18 de mayo de 2015].
- Gallo, Miguel Ángel. *¿Qué es la Historia?* México: Quinto Sol, 1987.
- García, Alejandro; Raquel Flores Ozaine y Rito Terán Olguín. *Crónica de una Historia: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur 1971-2004*. México: UNAM-CCH, 2005.
- García Cantú, Gastón. *Años críticos. La UNAM 1968-1987*. México: UNAM, 1987.
- García Solana, Oscar. *Breve historia de la escuela activa*. México: UPN, 1998.
- García Stahl, Consuelo. *Síntesis histórica de la Universidad de México*, [1ª ed. 1975] 2ª ed., correg. y aum. México: UNAM, 1978.
- Garín, Eugenio. *Educación en Europa, 1400-1600: Problemas y programas*, trad. de Elena Mendez Lloret. Barcelona: Critica, 1987.
- Garza, Graciela. *La titulación en la UNAM*. México: UNAM-CESU, 1986, (Cuadernos del CESU, núm. 3).
- Gaos, José. “Notas sobre la historiografía” en *Historia Mexicana* 4, México: El Colegio de México, 1960, pp. 481-508. [Reimpresión en Álvaro Matute, *La teoría de la Historia en México (1940-1973)*. México: SEP, 1981, pp. 65-92.]
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez. *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1994.
- González Casanova, Henrique. “Los Métodos de Enseñanza-Aprendizaje y la Apertura de la Universidad” en *Reforma universitaria y nuevos métodos de enseñanza (selección de textos)*. México: UNAM, 1974, pp. 35-77.
- González Casanova, Pablo. “El problema del Método en la Reforma de la Enseñanza” en *Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*, vol. 2, núm. 2, 1953.
- González Casanova, Pablo. “El contexto político de la Reforma universitaria, algunas consideraciones...” en *Deslinde*, núm. 18, junio de 1972.
- González Casanova, Pablo. *La universidad y sus rectores, UNAM*. México: UNAM-CESU, 1983.
- González Casanova, Pablo. “La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Cuadernos de Crítica*, núm. 2, 1986, pp. 75-86.
- González Ramírez, Manuel. *Recuerdos de un preparatoriano de siempre*. México: UNAM, 1982.
- Granja, Josefina. “Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal 1960-1978”, ponencia presentada en el *Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad*, Jalapa, México, 1981, en línea: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista47_S1A1ES.pdf [consultado: junio de 2015].

- Guevara Niebla, Gilberto. *La crisis de la educación en México*, México: Nueva Imagen, 1981.
- Guevara Niebla, Gilberto; Blanco, José (coords.). *Universidad Nacional y Economía*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1990.
- Heller, Agnes. *Teoría de la Historia*. México: Fontamara, 1984.
- Heredia Herrera, Antonia. *Archivística General. Teoría y Práctica*, 5ª ed., correg. y aum. Sevilla: Excelentísima Diputación Provincial de Sevilla, 1999.
- Ibarra, María Esther. “Discrepancias en el CCH tras de la propuesta de reformas que hizo el rector” en *Proceso*, núm. 490, 1986, p. 66.
- De Ibarrola Nicolín, María. *La enseñanza media en México, 1900-1968: guía bibliográfica*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, 1970.
- _____. *Contradicciones de la escolaridad en México 1959-1980*, México: IPN-DIE, 1982.
- _____. *La dimensiones sociales de la educación. Antología*. México: SEP/CONAFE/El Caballito, 1985.
- _____. *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: IPN/FLACSO/Miguel Ángel Porrúa, 1994.
- Informe de los Sistemas Abiertos de Educación Media Superior*. México: SEP, 1981.
- Informe 2000-2001*, México: UNAM-CCH, 2001.
- Informe 2002*. México: UNAM-CCH, 2002.
- Informe 2006-2010: Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH, 2010.
- Inlow, Gail M. *Maturity in high school teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall/Englewood Cliffs, 1970.
- INEE. *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior*. México: SEP/INEE, 2013.
- Inhelder, B. y Guy, C. *Los senderos de los descubrimientos del niño*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Jacques Rivera, Sofía Marcela y Raúl Fidel Rocha y Alvarado. *Teoría de la Historia I*. México: UNAM-CCH, 2003.
- _____. *Teoría de la Historia II*. México: UNAM-CCH, 2003.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando. *El autoritarismo en la UNAM*. México: Ediciones de Cultura Popular/ Foro Universitario, 1982.
- Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1986.
- Latapí Escalante, Paulina. *La investigación sobre enseñanza de la Historia en México*. México: UAQ, 2014.
- Latapí, Pablo. “Réquiem al positivismo; reforma al bachillerato” en *Excélsior*, 30 de enero de 1971.
- Latapí, Pablo. *Mitos y verdades de la educación en México 1971-1972*. México: Centro de Estudios Educativos, 1973.
- Latapí, Pablo. *Análisis de un sexenio en educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen, 1980.

- Lefebvre, Georges. *El nacimiento de la historiografía moderna*. México: Martínez Roca, 1975.
- Le Goff, Jaques. *La nueva historia*. Barcelona: Mensajero, 1988.
- Lemoine, Ernesto. *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878*. México: UNAM, 1970.
- Lenin, Vladimir. I. *Tres Fuentes y Tres partes integrantes del Marxismo*. Moscú: Progreso, 1963.
- _____. *Una gran iniciativa, Obras Escogidas*. Moscú: Progreso, 1965.
- _____. *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Moscú: Progreso, 1965.
- Llinás Álvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*. México: UNAM, 1978.
- López, Nestor. *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2005.
- López Ruíz, Martha, Lia Saduño Guerra y Rolando Emilio Maggi Yáñez (coords.). *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE, 2013.
- López y Mota, Ángel D. *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La Investigación educativa en México 1992-2002*, t. II. México: SEP/COMIE/IISUE, 2013.
- Magallán Blázquez, Rogelio. *Comentarios sobre la práctica docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: [s.p.i.], 1973.
- Manual de organización*. México: Colegio de Bachilleres de Sonora, 1980.
- Marrou, Henri-Irene. *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor, 1968.
- Martínez Andrade, Mariana. “Esencia y presencia del CCH” en *Apuntes*, núm. extraordinario, septiembre de 1981.
- Marx, Karl. *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos, 1960.
- _____. *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Moscú: Progreso, 1962.
- _____. *La génesis del capital (La llamada acumulación originaria)*. Moscú: Progreso, 1963.
- _____. *El método en la economía política*. México: Grijalbo, 1991.
- Marzano, Robert J. *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press, 2001.
- Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato*, Cocoyoc, Morelos, del 10 al 12 de marzo de 1982. México: SEP, 1982.
- Memoria Relativa al Bachillerato Nacional Unitario: 1950-1955*. México: UDG, 1959.
- Memorias. Primer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, 4 vols. México: UNAM-CCH, 1981.
- Memoria del Segundo Encuentro sobre la Historia de la Universidad*. México: UNAM, 1986.
- Memoria Universitaria, Planes de estudio. Planes de estudio. Bachillerato, Licenciatura, Posgrado*. México: UNAM, 1983.

- Mendiola, Antonio y Guillermo Zermeño. “Hacia una metodología del discurso histórico” en Luis Jesús Galindo Cáceres (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, pp. 165-206.
- “Misión, visión, valores, proyectos, líneas de acción” en línea: <http://www.cch.unam.mx/informatica/> [consultado junio de 2015].
- Moctezuma Barragán, Esteban. *La educación pública frente a las nuevas realidades*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Molnar, Erik. *Fuentes ideológicas del materialismo histórico*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1974.
- Moniot, Henri. *Didactique de l' Histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- Montes de Oca y Silva, José. *Historia del Bachillerato Nacional Unitario*. México: UDG, 1959.
- Moradiellos García, Enrique. *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Moreno, Rafael. *Hacia el proyecto de una nueva universidad*. México: UNAM, 1988.
- Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH, 1978.
- Normas vigentes en el colegio de ciencias y humanidades*. México: UNAM-CCH, 1982.
- Normas vigentes: Unidad académica del ciclo de bachillerato del colegio de ciencias y humanidades*, México: UNAM-CCH, 1992.
- Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM: documento de trabajo*. México: UNAM-CCH, 2001.
- Ochoa, Cuauhtémoc. “La reforma educativa en la UNAM 1970-1974” en *Cuadernos Políticos*, no. 9, junio-septiembre de 1976, pp. 67-83.
- Olmedo Badia, Javier. “Educación Media Superior. Algunos puntos de reflexión” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 70, abril-junio de 1989, pp. 213-215.
- Ortega, Elena Martín. “¿Puede ayudar la teoría del Cambio Conceptual a los docentes?” en *Tarbiya Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 26, 2000, pp. 31-50.
- Ortega y Medina, Juan Antonio. *Teoría y crítica de la historiografía científico-idealista alemana*. México: UNAM, 1980.
- Pagés Blanch, Joan. “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia” en José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (coords.). *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. España: Universidad de Murcia, 2004, pp. 155-178.
- Pantoja Morán, David. *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México: UNAM, 1983.
- Pantoja Morán, David. “Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del correspondiente a la Educación Media Superior” en *Perfiles Educativos*, núm. 8, abril-junio de 1980, pp. 25-48.

- Palencia Gómez, Javier. "Origen y contexto histórico del proyecto CCH" en *Nacimiento y desarrollo del CCH. Memorias*. México: UNAM-CCH, 1990.
- Palencia Gómez, Javier. "Porqué y para qué del Bachillerato. El concepto de Cultura Básica y la Experiencia del CCH" en *Deslinde*, núm. 152, 1983, pp. 3-5.
- Paquete didáctico de sistematización de la enseñanza*, 5 vols. México: UNAM-Comisión Nuevos Métodos de Enseñanza, 1975.
- Pereyra, Carlos, *et. al.* *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI, 1982.
- Pérez Correa, Fernando. "Retos y perspectivas" en *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Memorias CCH-UNAM*. México: UNAM-CCH, 1990, p. 69.
- Pereznieto Castro, Leonel. *Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la UNAM*, México: UNAM, 1976.
- Plá, Alberto J. *La Historia y su método*. Barcelona: Fontamara, 1982.
- Plá, Sebastian J. "La enseñanza de la Historia como objeto de investigación" en *Secuencia*, núm. 84, septiembre-diciembre de 2012, pp. 163-184.
- _____. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*. México: El Colegio Madrid/Plaza y Valdés, 2005.
- Plá, Sebastian J. y Joan Pagés. *La investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina*, México: Bonilla Artigas Editores/UPN, 2015.
- Plá, Sebastian J.; Xavier Rodríguez y Víctor Gómez. *Miradas diversas a la enseñanza de la Historia*. México: UPN, 2012.
- Placencia Bogarin, David Sergio. "La necesidad de formación y planeación en los archivos de instituciones educativas" en María del Pilar Paleta Vázquez; Gloria Carreño, *et al.*, *Conciencia y cultura archivística*. México: BUAP-Archivo Histórico, 2002, pp. 61-70.
- Placencia Bogarin, David Sergio y Gloria Carreño, *Taller de capacitación en el manejo de archivos*. México: UNAM-CCH, 2004.
- Placencia Bogarin, David Sergio y José Antonio González y Cervantes. "El archivo de Concentración e Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades un ejemplo de Planeación Estratégica" conferencia presentada en las *VIII Jornadas Archivísticas* de la UAS a través del Archivo General y la RENAIES. Culiacán, Sinaloa, del 2 al 4 de abril de 2008, s/p.
- Planes de Estudio*. México: UNAM, 1970.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. México: Editores Mexicanos Unidos, 1976, 245p.
- Pozas Horcasitas, Ricardo (coord.). *Universidad Nacional y Sociedad*. México: UNAM, 1990.
- Pozo, Juan Ignacio; Mikel Asensio y Mario Carretero. "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia" en Mario Carretero *et. al.* *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor, 1997, pp. 211-239.
- Prats, Joaquim. y Santacana, Joan. "Enseñar Historia y Geografía, principios básicos" en *Enciclopedia general de la educación*, vol. III. Barcelona: Océano, 1998, pp. 1-24.

- Prats, Joaquim. “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria” en *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, pp. 35-51.
- _____. “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 12. 1997, pp. 66-69.
- “Primer Año de Actividades de Colegio de Bachilleres” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 1, enero-marzo de 1975, pp. 99-105.
- Programa académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios*. México: UNAM-CCH, 2009, (Cuadernillo núm. 7), pp.16-18.
- Programa de Estudios de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I y II*. México: UNAM-CCH, 1996, en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_humcl1y2.pdf [consultado: 18 de mayo de 2015].
- Programa de Estudio de Historia de México I y II*. México: UNAM/CCH, 1996, en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_hismexiyii.pdf [consultado: 18 de mayo de 2015].
- Programa de Estudios de Teoría de la Historia I y II*, México, UNAM-CCH, 1996, en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_thistoria.pdf [consultado: 1 de junio de 2015].
- Población Estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones de 2006-2012*. México: UNAM-CCH, 2012.
- Proyecto académico de posgrado en geofísica*. México: UNAM-CCH-UACPyP, 1996.
- Quesada Castillo, Rocío. “Los alumnos del bachillerato desean aprender a estudiar” en *Perfiles Educativos*, núm. 12, abril-junio de 1981, pp. 30-37.
- Quintanilla, Susana. “La querrela intelectual por la universidad mexicana 1930-1934” en *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15, otoño 1994.
- Rama, Carlos M. *Teoría de la Historia, Introducción a los estudios históricos*. Madrid: Tecnos, 1974.
- Reikenberg, Michael. *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. España: Alianza, 1991.
- Replicas Simposio Internacional sobre el Bachillerato*, 6 tomos. México: UNAM-CCH, 1982.
- Rico Moreno, Javier. “Análisis y crítica en la historiografía” en *La experiencia historiográfica. VIII Coloquio de Análisis Historiográfico*. México: UNAM, 2009, pp. 201-209.
- Robledo y Meza, José A. *Gabino Barreda y el mitologema liberal*. Puebla: Gobierno del Estado de Puebla/BUAP, 2000, (Cuadernos del Archivo Histórico Universitario).
- Robles Uribe, José Eduardo. “La experiencia curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo bachillerato” en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 12, 1983, pp. 3-38.

- Robles Uribe, José Eduardo y José de Jesús Bazán Levy. “Programas institucionales y operativos CCH” en *Cuadernillo*, núm. 30. México: UNAM-CCH, 1994.
- Rockwell, Elsie. *De huellas, bandas y veredas: una Historia cotidiana de la escuela*. México: IPN, 1982.
- Rodríguez, Roberto. “La cuestión docente en el proceso de institucionalización del CCH” en *Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria*, vol. 3, núm. 7, enero-junio de 1983, pp. 181-216.
- Rodríguez, Roberto. “El Colegio de Ciencias y Humanidades, una experiencia de innovación universitaria” en *Perfiles Educativos*, núm. 5, abril-junio de 1984, pp. 60-61.
- Romo Patiño, Mariana y Héctor Gutiérrez. “Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964)” en *Perfiles Educativos*, núm. 2, julio-septiembre de 1983, pp. 3-16.
- Romo Patiño, Mariana. “El bachillerato visto desde un gran foro: *Cuadernos del Colegio*” en *Perfiles educativos*, núm. 64, abril-junio de 1994, pp. 65-69.
- Romo Medrano, Lilia Estela. *La Escuela Nacional Preparatoria: raíz y corazón de la Universidad*. México: UNAM-ENP, 1998.
- Romo Patiño, Mariana. *El bachillerato mexicano: 1867-1985*, México: UNAM-CISE, 1986.
- Rosales, Carlos. “Dimensión epistemológica y científica de la didáctica” en Carlos Rosales, *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1988.
- Ruiz Massieu, Mario. *El cambio en la universidad*. México: UNAM, 1987.
- Salmerón, Fernando. *Cuestiones educativas y páginas sobre México*, pról. de José Gaos. México: UV, 1962.
- Salmón, Pedro. *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*. Barcelona: Teide, 1972.
- Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la Historia, teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM-FFyL, 2002.
- Santamaría Díaz, Judith (coord.). *Nuestra Historia: la vida del plantel Naucalpan a XXV años de su creación*. México: UNAM-CCH, 1997.
- Sayders, Georges. *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid: Comunicación, 1978.
- “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta UNAM*, extraordinario, 1 de febrero de 1971, pp. 1 y 7⁶.
- “Segunda Reunión Nacional de Directores de la Enseñanza Media Superior” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 2, abril-junio de 1975, pp. 103-106.
- “Semblanza de la Gaceta CCH. Semblanza histórica” en línea: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/gaceta/semblanza> [consultada el 26 de noviembre de 2012].

⁶ Vid. “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Documenta*, núm. 1, junio de 1979, pp. 3-5, “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades [primera parte]” en *Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio 1*, primera quincena de abril de 1988, pp. 1-2; “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades [segunda parte]” en *Suplemento de la Gaceta UNAM, Historia del Colegio 2*, segunda quincena de abril de 1988, pp. 3-5.

- SEP. “La estructura del sistema educativo mexicano” en línea: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf [consultado: junio de 2015]; *vid.*: SNB. En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional [Consultado: 15 de mayo de 2014].
- Silva, Ludovico. *Teoría y práctica de la ideología*. México: Nuestro Tiempo, 1976.
- Sirvent, Carlos. “La docencia en el ciclo medio superior de la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Perfiles Educativos*, número extraordinario, diciembre de 1979, pp. 89-101.
- Shelmilt, D. “El proyecto ‘Historia 13-16’ del Schools Council: pasado, presente y futuro” en *La geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales*. Madrid: MEC, 1987, pp. 173-207.
- Soberón Álvarez, Guillermo. “UNAM 1973-1980” en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, no. 14, 1981.
- Soto Rubio, Eduardo. *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*. México: UNAM-CESU, 1994.
- Struét, Carlos. *La burocracia*. México: ANUIES, 1977.
- Suárez, Luis. *Las grandes interpretaciones de la Historia*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1985.
- Taxonomía de Bloom*. En: <http://www.cuautitlan.unam.mx/descargas/edudis/recursosacademicos/taxonomiadebloom.pdf> [consultado: marzo de 2014].
- Tedesco, Juan Carlos. “Problemas y tendencias de Reforma en América Latina” en G. Rama (editor), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Washington: BID, 2001.
- Tela Jiménez, Alfredo. *Universidad, burguesía y proletariado*. México: Editores de Cultura Popular, 1978.
- Terán Olguín, Rito (coord.). *Crónica de una Historia: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur 1971-2004*. México: UNAM-CCH, 2005.
- “Tercera Reunión Nacional de Directores e Enseñanza Media Superior” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 18, abril-junio de 1976, pp. 82-85.
- Topolsky, Jerzy. *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra, 1973.
- Torp, Linda y Sara Sage. *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- Trayectoria académica de los alumnos de bachillerato de la UNAM, 1981-1997, vol. 2. Colegio de Ciencias y Humanidades: total, planteles y turnos*. México: UNAM, 2000.
- Trepas Carbonell, Cristòfol A. *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Editorial Graó, 1995.
- UANL. *Aspirantes a la Universidad Autónoma de Nuevo León*. México: AUNL, 1975.
- _____. *Características y motivaciones de los estudiantes de las preparatorias de la UANL*, México: UANL, 1975.

- Van Dalen, Deobold B. *Manual de técnica de la investigación educacional*, trad. de Oscar Muslera y Cesar Moyano. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- Vázquez, Josefina Zoraida. *Historia de la historiografía*. México: Pormaca, 1975.
- Velázquez Albo, María de Lourdes. *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México: UNAM, 1992, (Cuadernos del CESU, núm. 26).
- Velázquez Campos, Rafael. “Metodología de la enseñanza media superior” en *Perfiles Educativos*, núm. 15, enero-marzo de 1982, pp. 38-52.
- Vilar, Pierre. “Historia marxista, historia en construcción. Ensayo de diálogo con Althusser” en *Perspectivas de la historiografía contemporánea*. México: SEP, 1976.
- Villarreal, Fidel. “Experimentos de Química Integrados a Nivel Medio Superior” en *Revista de la Educación Superior*, núm. 18, abril-junio de 1976, pp. 55-72.
- VV.AA. *La educación superior en la U.R.S.S.* Mexico: UNAM, 1987.
- Wagner, Fritz. *La ciencia de la Historia*. México: UNAM, 1980.
- Wells, Gordon. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós, 2001.
- Wertsch, James V. *Vigotsky y la formación de la mente*, trad. de Javier Zanón y Monserrat Cortés. Barcelona: Paidós, 1988.
- Woolfolk, Annita. *Psicología educativa*, 7º ed. México: Prentice Hall Pearson, 1999.
- Zarza Charur, C. “La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia” en *Perfiles educativos*, núm. 63, abril-junio de 1994, pp. 8-15.
- Zepeda Rincón, Tomas. *La instrucción pública en la nueva España en el siglo XVI: Estudio presentado para obtener el grado de maestro en ciencias históricas*. Mexico: UNAM, 1932.
- Zea, Leopoldo. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Zimmerman, B. J. “Attainig self-regulation. A social cognitiva perspective” en M. Boekaerst, P. Pintrich y M. Zeidner (comps.), *Handbook of Self-regulation*, California: Academic Press, 2000, pp. 13-39.
- _____. “Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects” en *American Educational Research Journal*, vol. 45, núm.1, 2008, pp. 166-183.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE, 2008.

Web.

ENCCH: <http://www.cch.unam.mx> [consultado el 1 de junio de 2015].

DGAPA: <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/pepasig.html> [consultado el 24 de marzo de 2013].

Historiagenda: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/historiagenda> [consultada el 13 de abril de 2013].

MADEMS: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/> [junio de 2015]

Secretaría de Comunicación Institucional: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/archivoh/comitet> [consultado el 23 de marzo de 2013].

UNAM: <http://www.unam.mx/> [consultado: junio de 2015].

Abreviaciones y locuciones.

<i>apud</i>	= en la obra de; “citado por...”.
<i>cf.</i>	= conferí, conferre: comparece, confronte.
compl.	= compilador.
coord(s).	= coordinador(es).
correg. y aum.	= corregido y aumentado.
<i>idem</i>	= idéntico a la referencia anterior, mismo autor, obra, tomo, volumen y página.
<i>ibid.</i>	= <i>ibidem</i> : mismo autor, misma obra, diferente página, tomo o volumen; alude.
exp.	= expediente.
f(f)	= folio(s).
núm.	= número.
<i>op. cit.</i>	= <i>opus citatum</i> : obra citada con anterioridad.
p(p).	= página(s).
<i>passim</i>	= por todas partes, en diversas páginas, en mas u otras partes de la obra.
pról.	= prólogo.
s. f.	= sin folio.
s. fma.	= sin firma.
[s.p.i.]	= sin pío de imprenta.
t.	= tomo.
trad.	= traducción.
<i>vid.</i>	= <i>vide</i> : véase.
vol(s).	= volumen(es).

APENDICE A. FORMATO 1.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Teoría de la Historia I. Unidad 1. ¿Qué es la Historia?
Sesión 1. Formato 1.

Nombre del alumno:

| Edad:

| Grupo:

Correo electrónico:

| Fecha:

¿Colonia y delegación en la que tienen su domicilio vigente?

¿Cómo es tu traslado al plantel?

¿Qué números de tienes y qué lugar ocupas?

¿Alguno de tus hermanos tiene estudios de bachillerato concluido, licenciatura u otro grado? ¿Cuáles?

¿Cómo terminaste inscrito en esta materia? (Puede ser una asignatura elegida o asignada)

¿Qué carrera piensas estudiar?

¿Por qué?

¿Eres alumno regular?

¿Qué materias adeudas?

¿Qué materias recursas?

¿Qué materia cursa antes de esta asignatura?

¿Podrías dar una idea de lo que entiendes por Teoría de la Historia?

¿Explique cómo se relaciona la Teoría de la Historia con la carrera que va a estudiar?

APENDICE B. FORMATO 2.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Teoría de la Historia I. Unidad 1. ¿Qué es la Historia?
Sesión 2. Formato 2.

Nombre del alumno:

| Edad:

| Grupo:

¿Qué es la Historia y cuál es su objeto de estudio?

¿Qué es la Historiografía y cuándo surge como disciplina científica?

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades
Teoría de la Historia I. Unidad 1. ¿Qué es la Historia?
Sesión 3, Formato 3

Nombre del alumno:

Grupo:

Relata un episodio de tu vida diaria en dónde podrías hacer uso de una Historia en donde tú eres el personaje principal. Acompaña este relato de otros personajes y del hecho de tu vida cotidiana al que te refieres. Agrega una interpretación de fuente histórica.