



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
DEPARTAMENTO DE HISTORIA

LA REFORMA EDUCATIVA 2017 Y SU APLICACIÓN EN EL  
PRIMER GRADO DE SECUNDARIA DURANTE  
EL CICLO ESCOLAR 2018–2019

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN HISTORIA

PRESENTA:

CHRISTIAN ANABELLE GAONA ALEGRÍA



ASESOR: MTRO. ALFREDO RUIZ ISLAS



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. ENSEÑAR LA HISTORIA.	10
a. ¿Qué es la historia?	10
b. La historia como asignatura escolar.	21
CAPÍTULO 2. ASPECTOS EDUCATIVOS.	32
1. La institución.	32
• Organización.	39
2. Los alumnos.	40
• Características del alumnado.	40
CAPÍTULO 3. EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2017. EDUCACIÓN SECUNDARIA. HISTORIA.	45
1. Estructura de la asignatura.	53
2. Contenidos.	67
3. Comparación con el plan de estudios 2005.	69
CAPÍTULO 4. EL CURSO ESCOLAR 2018–2019.	73
CONCLUSIONES.	117
REFERENCIAS.	124
ANEXOS.	129

## INTRODUCCIÓN

Durante el periodo de gobierno de 2012 a 2018, el presidente Enrique Peña Nieto llevó a cabo una serie de reformas —conocidas como Reformas Estructurales— que perseguían tres grandes objetivos: 1) elevar la productividad del país para impulsar el crecimiento económico; 2) fortalecer y ampliar los derechos de los mexicanos; 3) afianzar el régimen democrático y de libertades.<sup>1</sup> Fueron catorce reformas: reforma laboral, reforma en competencia económica, reforma en telecomunicaciones, reforma financiera, reforma hacendaria, reforma energética, reforma político–electoral, reforma en transparencia, reforma al Código Nacional de Procedimientos Penales, reforma educativa y reforma en seguridad social.<sup>2</sup> Cada una de ellas debía ejecutarse en varias etapas hasta lograr su completa implementación durante el sexenio.

La reforma educativa se presentó ante el Congreso el 10 de diciembre de 2012, se aprobó el 21 de diciembre del mismo año y se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013. Como resultado de su aprobación, el 13 de marzo de 2017 se presentó el nuevo modelo educativo y los nuevos planes y programas de estudio se presentaron el 29 de junio del mismo año,<sup>3</sup> con la idea de

---

<sup>1</sup> Embajada de México en Italia. Secretaría de Relaciones Exteriores (2016). “Reformas Estructurales para transformar a México”. Disponible en [https://embamex.sre.gob.mx/italia/images/pdf/reformas/REFORMAS\\_ESTRUCTURALES.pdf](https://embamex.sre.gob.mx/italia/images/pdf/reformas/REFORMAS_ESTRUCTURALES.pdf) (Consultado el 11 de abril de 2022).

<sup>2</sup> Presidencia de la República (2014). “¿Cuáles son las reformas impulsadas por el presidente Enrique Peña Nieto?” Disponible en <https://www.gob.mx/epn/articulos/cuales-son-las-reformas-impulsadas-por-el-presidente-enrique-pena-nieto> (Consultado el 11 de abril de 2022).

<sup>3</sup> Enrique Peña Nieto (2018) “Reforma Educativa”. Disponible en <http://www.epn.mx/reformas/educativa/> (Consultado el 11 de abril de 2022).

poner en marcha la reforma en las escuelas en el ciclo escolar 2018–2019.<sup>4</sup> Las expectativas que había eran muchas y muy diversas, debido a los cambios importantes en relación con el plan de estudios de 2011.

En las escuelas, el anuncio de la reforma educativa generó incertidumbre: primero, dentro del marco mismo de la reforma educativa, se presentó una reforma laboral<sup>5</sup> para los maestros que generó muchas inconformidades. Por si fuera poco, aunque se sabía que había transformaciones importantes en los planes y programas de estudio, no había información concreta sobre los cambios: no se sabía cuántas horas lectivas tendría cada materia ni cuál sería el enfoque con el que se planeaba trabajar. Sin que se entregaran los planes y programas hubo que tomar un curso en línea sobre la reforma educativa, en una plataforma de difícil acceso y con muchos problemas —sobre lo cual se abundará en su oportunidad—. Cuando por fin se presentó el nuevo modelo educativo, los docentes seguimos quedando en blanco: tuvimos que bajar el documento de internet, ya que solo se imprimieron para los maestros de escuelas públicas, que eran quienes tenían la prioridad, así que los de escuelas privadas tuvimos que buscarlo por nuestros propios medios. Cada uno de los profesores que conformamos la plantilla escolar del Centro Educativo Frankfurt leímos de forma individual el nuevo modelo, que dejaba más dudas que respuestas; estas dudas las transmitimos a la dirección que, tratando de ayudarnos, pidió información, en repetidas ocasiones, a la supervisión escolar, pero la respuesta era

---

<sup>4</sup> La demora entre la aprobación del modelo educativo y su puesta en marcha se debió a los tiempos requeridos para hacerlo operativo.

<sup>5</sup> Enrique Peña Nieto (2018) “Reforma Educativa”. Disponible en <http://www.epn.mx/reformas/educativa/>. Específicamente, el asunto laboral se aborda en el tercer apartado del documento: “¿Cuáles han sido los resultados y beneficios de la reforma educativa?” (Consultado el 11 de abril de 2022).

siempre la misma: “todavía no sabemos, tenemos que esperar más indicaciones”. No quedó otra opción más que esperar nueva información y que se clarificaran nuestras dudas en vísperas del inicio del ciclo escolar.

El presente informe da cuenta de la forma en la que, como docente de educación secundaria, en funciones y frente a grupo, me tocó llevar dicha reforma a las aulas. En las siguientes páginas explico qué estrategias de enseñanza utilicé para alcanzar los aprendizajes esperados y lograr las metas y objetivos propuestos para el ciclo escolar 2018–2019; asimismo, cuento los diversos problemas que se presentaron en mi práctica cotidiana a lo largo de dicho ciclo escolar, junto con las distintas soluciones que encontré y puse en práctica para resolverlos. Finalmente, como parte de un muy necesario ejercicio reflexivo, también hago mención de las diversas oportunidades que se presentaron para mejorar mi práctica docente, sus implicaciones y las consecuencias que tuvieron.

En este sentido, la elaboración de este informe de trabajo es una buena oportunidad para efectuar distintos tipos de análisis: uno de ellos se relaciona con los pros y contras del plan de estudios 2017, a fin de mostrar sus fortalezas y sus debilidades, los elementos que facilitaban enseñar historia a adolescentes de nivel secundaria y los que parecían entorpecerla. Asimismo, me permite organizar y poner en palabras mi experiencia al implementar los nuevos programas de estudio y compartirla con quien, eventualmente, se acerque a este trabajo, considerando que puede aportar información sobre el plan de estudios en sí mismo y acerca de las dinámicas de trabajo y los métodos de enseñanza que puse en práctica, lo que pueden ser útil para algún lector interesado, ya sea en la reforma educativa, la

implementación de los planes y programas contenidos en ella o, incluso, sobre las estrategias de enseñanza–aprendizaje a que los mismos daban pie.

El razonamiento expresado en este informe es el resultado de dos elementos fundamentales que se mezclan en mi formación profesional: haber cursado la licenciatura en historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde adquirí los conocimientos teóricos y metodológicos correspondientes a la investigación y el análisis de hechos y procesos históricos y, también, a la experiencia que he acumulado durante diez años al impartir cursos de historia a nivel secundaria —tiempo repartido en dos escuelas distintas— a un sinnúmero de alumnos de este nivel educativo, algunos de los cuales ya se han graduado como profesionistas o están en proceso de finalizar sus estudios de licenciatura. Estos dos componentes de mi formación, como historiadora y como docente, me han dotado de las herramientas necesarias para desarrollar mi trabajo frente a los alumnos. Este informe funciona, entonces, a manera de resumen: cubre en concreto las labores llevadas a cabo durante un ciclo escolar y, al mismo tiempo, da cuenta de cómo el trabajo continuo me permitió discernir qué estrategias y qué metodologías de enseñanza de la historia sería pertinente aplicar frente a distintas circunstancias suscitadas en el salón de clases.

De manera habitual, mi labor docente consiste en impartir las materias de historia, educación cívica y ética y, en algún momento, también las materias de geografía y asignatura estatal —materia que fue removida del plan de estudios al implementarse la reforma educativa de 2017—, a los tres grados de secundaria en el Centro Educativo Frankfurt, ubicado en San Pablo de las Salinas, Tultitlán, Estado de México, desde el año 2013. Sin embargo, baso este informe solo en lo sucedido

durante el ciclo escolar 2018–2019, porque fue ahí cuando se aplicaron los nuevos programas educativos; asimismo, solo relato lo relacionado con el primer grado de secundaria, porque fue en este en el único en el que entró en vigor la reforma.

El informe está conformado por cuatro capítulos: el primero habla acerca de cómo concibo lo que son la historia y la enseñanza de la historia a nivel secundaria. El capítulo es importante porque me permite mostrar la base teórica con la que trabajo y desde la cual enseño la materia, la forma en la que acerco la historia a mis estudiantes y el modo en el que construyo las explicaciones que me parecen adecuadas. Es en este capítulo donde explico la diferencia entre el docente de historia, es decir, el profesionista de cualquier disciplina que da clases de historia y que se dedica a reproducir los contenidos del libro de texto, y un historiador docente, es decir, el historiador que se dedica a la enseñanza de historia y que tiene una base amplia para comprender la disciplina desde una perspectiva conceptual, además de los saberes necesarios para dar a sus alumnos una enseñanza que no se limite a la transmisión de conocimientos elementales<sup>6</sup> —fechas, lugares, personajes—, sino que también los habilite para razonar a profundidad y construir su propia conciencia histórica.

En tanto, en el segundo capítulo muestro el contexto en el que se desarrolla mi labor profesional. Así, en primer término, explico la historia del Centro Educativo Frankfurt y, después, me dedico a explicar los distintos elementos que coinciden ahí, lo que me lleva a hablar de las características físicas, socioeconómicas y demográficas del lugar en el que se encuentra la escuela, para abordar las

---

<sup>6</sup> Vid. Luis Felipe Gómez, “La educación: entre la transmisión y el cambio”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, número 23, agosto 2003–enero 2004, pp. 19–25.

particularidades de los alumnos que ingresan en ella. Esta información es relevante para comprender el trabajo que realicé, los retos a los que me enfrenté y las razones por las que empleé una metodología de trabajo determinada, que a su vez me permite acercarme a los alumnos en el contexto social y educativo en el que ellos se desarrollan.

Por su parte, el tercer capítulo está enfocado en explicar la reforma educativa de 2017, así como en los planes y programas que derivaron de ella para la asignatura de historia. Me interesa, sobre todo, apuntar las características que tenía el nuevo plan de estudios, los conocimientos históricos que incluía y el modo en el que los organizaba, así como los cambios que presentaba con respecto a los planes de 2011 y los problemas que se presentaron antes y durante su implementación.

Finalmente, en el cuarto capítulo describo mi experiencia docente al implementar el nuevo plan de estudios 2017 por primera vez en el ciclo escolar 2018–2019. En este capítulo hago énfasis en la metodología que empleé al abordar los distintos contenidos, la forma en la que convertí mi aproximación teórica a la historia en contenidos concretos de clase, las diversas dificultades que se presentaron durante el año lectivo y los recursos de los que me valí para ir las resolviendo, así como los resultados obtenidos al término del ciclo escolar 2018–2019. Es, en este momento, donde lo expuesto en el primer capítulo adquiere significado y se ve que el sustento teórico adquirido durante la carrera, sumado a los recursos reunidos a lo largo de mi tiempo como docente, se conjugan para dar forma a mi práctica profesional y, a través de ella, dotar a los alumnos de conocimientos históricos concretos, así como de herramientas de análisis y de pensamiento crítico e histórico.

En este informe busco dar cuenta de mi ejercicio profesional, contar mi forma de trabajo y cómo pongo en práctica las herramientas y conocimientos que adquirí mientras cursaba la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, además de explicar cómo estos conocimientos me permitieron entender y poner en práctica un programa de estudios, convertirlo en contenidos de clase pertinentes y traducir estos a los alumnos, de tal forma que se convirtieran en aprendizajes significativos para ellos.

## **CAPÍTULO 1.**

### **ENSEÑAR LA HISTORIA.**

#### **a. ¿Qué es la historia?**

El presente apartado no es una aproximación general a la historia, ni un manual de cómo hacer historia. Lo único que pretende es explicar qué es la historia para mí, qué tipo de historia es la que me gusta y por qué me gusta. Es importante exponer lo anterior ya que esta historia, esta forma de ver la historia, es la que guía mi práctica profesional, se percibe cuando me enfrento a un grupo, cuando leo un programa de asignatura y me planteo cómo dar clases, cómo abordar los temas para que la historia que cuento y enseño les diga algo a los alumnos que me escuchan.

“Me gusta la historia. No sería historiador si no me gustara”. Con estas palabras, Lucien Febvre inicia su artículo “Vivir la historia”,<sup>7</sup> y son las palabras idóneas para iniciar este capítulo: soy historiadora porque me gusta la historia y soy docente de historia porque me gusta enseñar historia.

Generalmente, la primera reflexión que viene a la mente al escuchar la palabra “historia” tiene que ver con todos aquellos acontecimientos que ocurrieron en épocas pasadas. Lucien Febvre define a la historia como “el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y las diversas creaciones de los hombres de

---

<sup>7</sup> Lucien Febvre, “Vivir la historia. Palabras de iniciación”, en *Combates por la historia*. Barcelona, Laia, 1982, p. 37.

otros tiempos”,<sup>8</sup> es decir, es el estudio del paso de los seres humanos por el tiempo y de todas las cosas que, de forma individual o en sociedad, han hecho. Debe entenderse por historia dos cosas: una, los hechos del pasado, los acontecimientos realizados por distintos individuos en sus circunstancias históricas particulares; otra, el estudio de los hechos del pasado, la escritura de esos hechos y los condicionamientos teóricos que intervienen en esa escritura. Sin embargo, “el historiador no pertenece al ayer sino al hoy”:<sup>9</sup> si las personas que leen o estudian historia se encuentran viviendo su existencia en el presente y desde esa realidad analizan los hechos ocurridos en el pasado para interpretarlos, ¿no debería esto ser también considerado como parte integrante de la historia? Para Edward H. Carr la historia consiste “en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora”,<sup>10</sup> por lo tanto, la historia es el estudio del pasado que se realiza en el presente, un presente cualquiera desde el que se mira al pasado y se le hacen preguntas.

Una vez definido el campo temporal que contempla el historiador y el campo desde el que lo contempla, es posible analizar su objeto de estudio y definir quién es el personaje central que motiva al investigador de la historia. En palabras de Marc Bloch:

En efecto, hace mucho que nuestros grandes antepasados, un Michelet, un Fustel de Coulanges, nos enseñaron a reconocerlo: el objeto de la historia es, por naturaleza, el hombre [...] El buen historiador se parece al ogro de la leyenda. Ahí donde olfatea carne humana, ahí sabe que está su presa.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>9</sup> Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?* Barcelona, Ariel, 1984, p. 34.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>11</sup> Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 56-57.

La historia se encarga de estudiar al ser humano en los contextos específicos de su existencia, como personas que son comprendidas en el marco de las sociedades a las que pertenecen. Es importante entender y aclarar que el estudio de la historia no se limita al ser humano en sí mismo, sino que se dirige a la sociedad, con las reglas y costumbres que rodean a ese sujeto de estudio. El mismo Marc Bloch lo explicó cuando escribió de esta relación en *Apología para la historia*, donde menciona que “hemos reconocido que en una sociedad, sea la que sea, todo se une y rige mutuamente: estructura política y social, economía, creencias, las formas más elementales de la mentalidad y las más sutiles”.<sup>12</sup>

El estudio de la historia requiere estudiar y conocer los contextos en los que estuvieron las personas a las que trata de comprender. Para aclarar un poco más este asunto, Fernand Braudel da un ejemplo muy preciso:

Podríamos ir, por supuesto, a Ferney, a casa de Voltaire —nada cuesta una ficción— y mantener sin grandes sorpresas una larga conversación con él [...] Pero si el maestro de Ferney nos retuviera unos días en su casa, todos los detalles de la vida cotidiana, incluso la forma de cuidarse, nos sorprenderían grandemente. Surgirían inmensas distancias entre él y nosotros: la iluminación nocturna, la calefacción, los transportes, las comidas, las enfermedades, las medicaciones... Es necesario, por tanto, desprenderse de una vez por todas de nuestras realidades ambientales, para hacer de forma adecuada, ese viaje a contracorriente a través de los siglos, para encontrar las reglas que han encerrado al mundo, durante demasiado tiempo.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>13</sup> Fernand Braudel, “Prólogo” en *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII. Vol. 1. Las estructuras de los cotidiano. Lo posible y lo imposible*. Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 6.

Con este ejemplo de la visita ficticia a Voltaire puede entenderse que el estudio del contexto tiene como fin entender el significado de lo que sucedió en el pasado; el contexto es el que dice por qué pasaban las cosas, a quiénes, cómo y qué sentido les daban las personas a sus acciones. Queda entendido que el estudio de la historia, de sus personajes y del contexto del hecho o acontecimiento se hace con los ojos del presente, sí, pero sin juzgar o sacar a los personajes históricos de las épocas en las que vivieron y se desarrollaron, ya que cada uno de los seres humanos responde a las realidades propias y particulares en las que vive y se desenvuelve. La historia se mira desde el presente, ya que esta solo ocurre en el presente: los hechos del pasado no existen; la historia como relato o como estudio del pasado se hace en un presente que le hace preguntas a ese pasado. ¿Qué preguntas? Las que sean válidas, interesantes y normales en ese presente, de acuerdo con sus propias circunstancias.

La historia y el estudio de la misma se hacen con base en el estudio de hechos y procesos, pero no todos los hechos que se desarrollaron en el pasado son considerados por los historiadores para ser materia de estudio. Existen hechos que se llevaron a cabo en épocas pasadas y que caen en el ámbito del estudio de la geología, la biología o la química, por nombrar solamente algunas disciplinas; cabe preguntarse entonces ¿qué hechos son los que elige el historiador para realizar su investigación? ¿Qué hechos se consideran importantes para ser dignos de una investigación histórica? Si se toma en cuenta que “toda historia es una elección”,<sup>14</sup> se puede responder a las preguntas planteadas, y es Lucien Febvre quien nos

---

<sup>14</sup> Febvre, *op. cit.* p. 22.

contesta: “El historiador no va rondando al azar a través del pasado, como un trapero en busca de despojos, sino que parte con un proyecto preciso en la mente, un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar”.<sup>15</sup> Es decir, los hechos están sujetos a las necesidades del historiador, los hechos con los que el historiador decide trabajar son eficientes para ayudarlo a construir, a dar solución al problema que se ha planteado. Sin problema no hay nada y los hechos se amasan para nada; por lo tanto, se convierte en un estudio sin sentido.

Queda por justificar los hechos que se analizan y cómo se hace este análisis. Hay muchas formas de abordar, estudiar y ver la historia, de acercarse al pasado y de percibir los acontecimientos. Cada escuela y cada perspectiva historiográfica asume el punto de vista que le parece más adecuado. En lo particular, me gusta la propuesta historiográfica que hace la escuela de los *Annales* porque, en mi opinión, misma que daré a conocer más adelante, puede adaptarse bien a la enseñanza que imparto. Desde esta perspectiva, la de *Annales*, ¿cuáles son los hechos que se examinan? Fernand Braudel, en el prólogo de *Civilización material*, menciona que “lo cotidiano apenas está formado por pequeños hechos que apenas quedan marcados en el tiempo y en el espacio”.<sup>16</sup> Tanto Marc Bloch como el propio Fernand Braudel y los diferentes historiadores de la escuela de *Annales* hacen a un lado el estudio de los acontecimientos, porque les parece que carecen de importancia, se desvanecen apenas ocurren y no tienen trascendencia social; por eso dan prioridad al análisis de las estructuras, “los grandes círculos, corresponden normalmente a la gran historia, al comercio de largo alcance, a las redes de economías nacionales o

---

<sup>15</sup> *Ídem.*

<sup>16</sup> Braudel, *op. cit.*, p. 7.

urbanas”.<sup>17</sup> Entre más amplio es el periodo a estudiar, es posible encontrar las redes de interrelación entre las distintas historias, siempre tomando en cuenta que “cuando se acorta el tiempo observado, aparece el acontecimiento o el suceso; el acontecimiento es único; el suceso se repite y, al repetirse, se convierte en generalidad”,<sup>18</sup> este suceso que se repite y se convierte en generalidad es el hecho histórico al que se le presta atención, es a través de estas generalidades que puede darse explicación a las acciones y costumbres perpetuadas en las sociedades y que, a su vez, diferencian a unas de otras. A partir de lo antes expuesto, es posible concluir que la escuela historiográfica de *Annales* “menosprecia el acontecimiento y hace hincapié en los periodos de larga duración”,<sup>19</sup> lo que a su vez hace que el análisis se centre, como he mencionado, en las estructuras sociales.

A partir de lo mencionado, es posible observar que, en general, los programas de estudios del nivel básico —primaria y secundaria— hacen énfasis en la enseñanza de grandes épocas y grandes fenómenos —revoluciones, capitalismo, industrialización, Guerra Fría—, aunque es necesario, de acuerdo con el programa vigente, y respondiendo a las necesidades de los alumnos, estudiar la historia en el plano de los acontecimientos —campos de concentración y exterminio, firma del Tratado de Maastricht—. Sin embargo, este mismo programa facilita el estudio de las estructuras porque estas se configuran como el marco que permite comprender el significado de las acciones de los individuos. Estudiar las estructuras hace posible

---

<sup>17</sup> *Ídem.*

<sup>18</sup> *Ídem.*

<sup>19</sup> Guy Bourd e y Herv e Mart ın, *Las escuelas históricas*. Madrid, Akal Ediciones, 2004, p. 149.

comprender lo que hacían las personas a partir de la forma en la que estaba organizado en su entorno.<sup>20</sup>

Como he mencionado, de las diversas corrientes historiográficas que permiten el estudio de la historia, de forma personal, la que me agrada y me gusta aplicar en mi práctica docente —con sus debidas reservas o modificaciones— es la escuela de *Annales*;<sup>21</sup> en lo particular, me gusta el enfoque global que emplea con respecto al estudio de la historia, el uso de fuentes diversas, así como la incorporación de distintas disciplinas para el análisis histórico.

¿Cuál es el método que emplean los historiadores de la corriente historiográfica de *Annales* para acercarse al pasado? ¿Existe un solo método? Para responder a estas preguntas tomaré en cuenta tres aspectos que usó Marc Bloch en *Los reyes taumaturgos*<sup>22</sup> y que son fundamentales, ya que sentaron las bases de la metodología historiográfica de la escuela de los *Annales*: el primero es que no se limitó a considerar un periodo que parecía plenamente delimitado, en este caso, la Edad Media; enfocó en ese periodo el problema, pero la investigación histórica tuvo una perspectiva a largo plazo, lo que tiempo después se conocería como

---

<sup>20</sup> Para una explicación de más amplitud, *vid.* Francisco Entrena Durán, “Las estructuras sociales en el marco de la globalización”, en *Revista internacional de sociología*, volumen 58, número 27 (septiembre–diciembre 2000), pp. 125–150.

<sup>21</sup> La revista *Annales d'histoire économique et sociale* nació en 1929, en Francia, como resultado de la crisis económica que surgió ese año, así como la crisis mundial de la postguerra en las ciencias sociales. Sus fundadores son Marc Bloch y Lucien Febvre. La revista y sus fundadores se centraron en la historia económica y social, rechazando la historia política, que era la historia que predominaba en esa época, fundando así la escuela historiográfica de *Annales*, aunque sus fundadores no aceptaron que crearon una escuela historiográfica. Françoise Dosse, *La historia en migajas*, México, Universidad Iberoamericana, 2006, pp. 27–30.

<sup>22</sup> Marc Bloch, *Los reyes taumaturgos. Estudio sobre el carácter sobrenatural atribuido al poder real, particularmente en Francia e Inglaterra*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 93–527 *passim*.

“historia de larga duración”.<sup>23</sup> El segundo aspecto fueron los análisis interdisciplinarios que Bloch hizo en su obra. Guy Bourd e y Herv e Martin mencionan que “la frecuente relación con A. Varagnac le hizo interesarse por la prehistoria, y la lectura de A. Van Gennep le mostr o cuán interesante es el folclore”;<sup>24</sup> a partir de este interés interdisciplinario e “iniciado en la etnología, se arriesga a escribir *Los Reyes taumaturgos*”,<sup>25</sup> aunque estas no son las únicas disciplinas por las que se interesa, sino que también incorpor  a la ling stica, la geografía, la etnografía, la demografía, la economía y la sociología.<sup>26</sup> Este interés de Bloch en distintas disciplinas dio paso a que otros historiadores, dentro de la corriente historiográfica de *Annales*, se apoyaran también en otras áreas del saber para hacer la investigación histórica, disciplinas que en la actualidad pueden abarcar desde la sociología, la economía o la geografía hasta la antropología y la psicología. Finalmente, el tercer aspecto es el que se conoce como “historia comparada”,<sup>27</sup> que consiste en tomar sociedades distintas, sociedades alejadas de Europa o cercanas entre sí, para ubicar sus similitudes, así como sus diferencias. Bloch también utilizó el “método regresivo”,<sup>28</sup> es decir, leer la historia hacia atrás, debido a que se tiene un mayor conocimiento de los periodos más cercanos, además de que es mejor partir de lo conocido hacia lo desconocido.

Para realizar cualquier investigación histórica es necesario plantearse un problema a resolver. Lucien Febvre menciona que “si el historiador no se plantea

---

<sup>23</sup> Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929–1984*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 25.

<sup>24</sup> Bourd e y Martin, *op. cit.*, p. 157.

<sup>25</sup> * dem.*

<sup>26</sup> * dem.*

<sup>27</sup> Burke, *op. cit.*, p. 26.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 30.

problemas, o planteándoselos no formula hipótesis para resolverlos”,<sup>29</sup> no se puede realizar una investigación histórica, ya que es a partir de este problema e hipótesis que gira la investigación, misma que debe ser interdisciplinaria para sumar saberes que den mejores investigaciones. Como se ha mencionado, lo primero fue incorporar la psicología, la sociología y la economía; después, a la geografía y, por último, a la antropología. La necesidad de poseer saberes para un historiador va más allá de conocer los datos o los hechos históricos de un periodo determinado: necesita tener herramientas para plantearse explicaciones amplias, totales.

Al hacer un análisis de la metodología historiográfica de la escuela de *Annales* puedo observar que esta resulta funcional para mi práctica docente: la enseñanza —al igual que la investigación histórica— se realiza a partir de temas y estos temas se eligen respondiendo también a una problemática. Pero ¿qué hechos o procesos son básicos y necesarios que los alumnos aprendan sobre la historia de la humanidad o sobre la historia de un país? Hay hechos elementales, hechos obvios —los hechos políticos o los hechos bélicos que, tradicionalmente, se consideran de importancia, como la Independencia, la Revolución, la Reforma, en el caso de México, o las Guerras Mundiales en la historia del mundo— y también hechos menos visibles —la formación de los pueblos mineros, por ejemplo, o la integración de la Unión Europea—. Pero, ¿cómo se organizan esos hechos? ¿Por qué se organizan así? Dentro de la educación básica, al decidirse la modificación del plan de estudios, un grupo de personas —historiadores, maestros, pedagogos, funcionarios públicos o políticos— se reunieron para decidir qué temas eran los que

---

<sup>29</sup> Febvre, *op. cit.*, p. 44.

se debía incluir en los planes y programas de cada uno de los grados que conforman la educación básica, al tiempo que elaboraban lo que ellos definieron como los aprendizajes esperados o aprendizajes clave que debían obtener los educandos a partir de los temas que eligieron. ¿De dónde sacó este grupo de personas que esos temas que ellos eligieron y esos aprendizajes eran lo importante? Para el programa de estudios 2017, programa en el que está centrado este informe, el manual *Aprendizajes clave para la educación integral* menciona que la reforma educativa surgió a partir de un proceso de consulta amplio que incluyó a profesores, directores, académicos, trabajadores de la educación, políticos, madres y padres de familia, así como representantes de organizaciones civiles, para dar forma a la propuesta de actualización del modelo educativo;<sup>30</sup> a partir de la consulta y de las necesidades de la educación es que se eligieron los temas que integrarían los planes y programas de todas las materias en la educación básica. Como resultado se tiene, en el caso de la materia de historia, un programa organizado a partir de los temas que se consideró indispensable que un estudiante aprendiera;<sup>31</sup> estos temas están organizados en épocas amplias y se reparten a lo largo de los grados de educación básica. El que los programas estén organizados de esta manera, a mí, como docente, me permite trabajar con la visión de la historia de la escuela de *Annales*, en primera instancia, porque me permite enseñar las estructuras: a pesar

---

<sup>30</sup> SEP (2017), “Aprendizajes clave para la educación integral”. Disponible en [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf) (Consultado el 2 de abril de 2021.)

<sup>31</sup> Es sabido que la visión de la historia que impulsa cada régimen habla de sí mismo tanto como lo hace del pasado al que se acerca. Por lo tanto, los temas y aprendizajes esperados que se incluyen en cada plan de estudios no solo están ahí por las consultas realizadas, sino porque el régimen en cuestión decidió que esos eran los que le gustaban, convenía, interesaba y agradaba que los alumnos a nivel básico aprendan; sin embargo, no entraré en detalles sobre este asunto en particular en ninguna parte del informe.

de que, en ocasiones, se hace énfasis en el estudio de los hechos, es posible pensar que los hechos son comprensibles a partir de las estructuras sociales existentes en los distintos periodos de estudio; es decir, lo que existe en una época es lo que permite dar significado a lo que hacen las personas. Presentar a los alumnos la conformación de las estructuras sociales en los distintos periodos en los que organizan los programas de la asignatura es una buena base para que comprendan la razón de ser de los acontecimientos y el porqué de las costumbres que integraban la vida social. Asimismo, los programas apuestan por un estudio amplio en el que se vean aspectos sociales, políticos y económicos; además, el énfasis en el análisis de la influencia del pasado en el presente obliga a ver a la historia desde una perspectiva multidisciplinaria para que los alumnos entiendan y adquieran los aprendizajes esperados. Igualmente, algunos temas en los que se descomponen los programas, como sería la sección Pasado–presente —de la que hablaré más adelante en este informe—, tienen la posibilidad de abordarse a partir de situaciones o hechos relativamente actuales para conocer los antecedentes históricos o para crear un marco que facilite la comprensión del alumno, siendo la comprensión y el razonamiento, justamente, lo que se busca en la enseñanza de la historia a este nivel; el estudio de los acontecimientos habitualmente favorece la memorización y no es ese el objetivo que se busca, por lo que aplicar este tipo de enfoque es propicio para lograr los aprendizajes esperados.

## **b. La historia como asignatura escolar.**

Ya definido el sujeto y el propósito de la historia, además de mostrar, a grandes rasgos, los elementos teóricos que sustentan mi práctica educativa, así como la visión de la historia que trato de comunicar a mis alumnos, ahora conviene preguntarse ¿para qué? ¿Cuál es el sentido de estudiar e investigar la historia? La razón de esto es sumamente sencilla: la investigación histórica, la historia, debe ser conocida y difundida para ser utilizada en beneficio de las sociedades. ¿Cómo? A través de la enseñanza en los diversos niveles de educación básica y media superior, de la escritura y difusión de artículos y libros, conferencias, coloquios, actividades en museos y zonas arqueológicas, por solo mencionar algunos ejemplos.

¿Hacia quién va dirigida la investigación histórica? ¿Cómo se relacionan la investigación con la enseñanza de la historia? Andrea Sánchez Quintanar, en *Reencuentro con la historia*, menciona que hay varios niveles a los que aspira un historiador al dar a conocer los resultados de sus investigaciones: el primero de ellos es a través de la publicación de libros o artículos dirigidos, principalmente, a su grupo profesional; otra posibilidad es darlos a conocer a través de conferencias, coloquios o congresos, en los que el destinatario son no solo profesionales de la historia, sino también personas ajenas al gremio, pero interesadas en el tema; un tercer nivel es la docencia, la cual se encuentra enfocada, en un primera instancia, a los estudios profesionales dedicados a la formación de futuros historiadores o a profesionistas con alguna licenciatura enfocada a las ciencias sociales, así como estudiantes de posgrado; en el último escalón se encuentran los docentes de los

niveles medios —medio básico y medio superior—,<sup>32</sup> que de forma cotidiana realizan investigación a fin de planear y preparar sus clases.

Es justo en el tercer nivel, en el de la enseñanza de la historia a nivel básico, en el que surge una nueva pregunta: ¿quién está más capacitado y quién debería impartir las clases de historia? Es importante esta pregunta ya que, en el caso de la escuela primaria, la enseñanza de la historia suele correr a cargo de pedagogos, psicólogos, o profesores normalistas; en tanto, en la escuela secundaria, puede recaer en cualquier profesionista que tenga ciertas nociones sobre la materia, que cubra el perfil que solicitan las instituciones educativas —escuelas públicas o privadas— y que pueda impartir la asignatura —situación que puede implicar solamente dar a conocer los temas o enseñar y lograr los aprendizajes—. Y, claro, en la secundaria también hay historiadores. ¿Cuál es la diferencia entre un docente de historia y un historiador docente, es decir, entre cualquier profesional que asume la docencia de la historia como un modo de vida y una persona que ha estudiado historia profesionalmente y se dedica a su enseñanza a distintos niveles?<sup>33</sup>

Desde mi punto de vista, son los historiadores quienes deberían enseñar la historia en la escuela secundaria. La razón de esto radica en la forma en que el historiador percibe y concibe la historia, producto de su paso por las aulas en las que aprende, no solo datos históricos, sino a hacer la historia: cómo se hace, cómo se lee, cómo se razona. Esto es lo que le dará una visión profunda de la historia:

---

<sup>32</sup> Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, 2006, pp. 14-15.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 19. Asimismo, *vid.* Silvia C. Saénz, “El perfil del historiador. La formación del historiador como docente”, en Lorena Llanes (coord.), *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México, Palabra de Clío, 2012, pp. 29-41.

será esa visión la que determine su ejercicio profesional y será esa la misma historia que difunda y enseñe. Se espera, asimismo, que el historiador tenga una conciencia del pasado para que pueda despertarla en sus alumnos: los programas de estudio hablan mucho de la conciencia del pasado, de su importancia y de la necesidad de que todos la tengan; el historiador docente, al tener una concepción clara acerca de lo que es y de cómo funciona la conciencia histórica, puede transmitirla mejor que nadie y puede poner en práctica las actividades adecuadas para desarrollarla entre sus alumnos.<sup>34</sup>

Otra de las razones por las que la enseñanza de la historia debe recaer en el historiador docente se debe a que es quien tiene una concepción clara de la historia, entiende que esta no es lineal y es más que una simple sucesión de hechos, además de que es consciente que existe más de una historia y más de una forma de aproximarse a ella. El docente en historia puede transmitir conocimientos históricos, incluso puede elaborar explicaciones de los mismos, pero no podrá hacerlo desde la perspectiva que tiene un historiador docente. Edward H. Carr describe la aproximación de un docente en historia de esta manera: “Puede leerse o escribirse acerca de los acontecimientos del pasado sin tratar de saber por qué ocurrieron, o

---

<sup>34</sup> La conciencia histórica es el proceso de reflexión por el que cualquiera se da cuenta de que es un sujeto histórico; es decir, es un sujeto que es como es porque su entorno es de una manera determinada; ambas cosas, el sujeto y el entorno, a su vez, son históricos: son diferentes de lo que ha habido en el pasado. Son producto de ese pasado, pero son distintos a él. La conciencia histórica es esta comprensión: la historia está en todo, da origen al presente, pero es distinta del presente. Para una aproximación de mayor profundidad, *vid.* Paula M. González, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, número 5, 2006, pp. 21-30; Sebastián Plá, “Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia”. Congreso nacional de investigación educativa, San Luis Potosí, 2017. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf> (Fecha de consulta: 28 de marzo de 2022); Antoni Santisteban Fernández, “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”, en *Diálogo Andino*, número 53, 2017, pp. 87–99.

decir solo que la Segunda Guerra Mundial tuvo lugar porque Hitler la quería, lo que es perfectamente cierto, pero no explica nada”.<sup>35</sup> Esta forma de enseñar puede formar nociones equivocadas de la historia, porque parte de una visión imprecisa de la misma en la que se cree que la historia es una, está dada de antemano y es preciso que quien la estudie se aproxime fielmente a ella. En el peor de los casos, habrá quien la conciba como una cronología de hechos y fechas, a veces vinculados entre sí, otras veces sin conexión aparente y sin establecer una relación de ese pasado que enseña con el presente de quien lo está estudiando. Lo anterior, aunado a una práctica rutinaria, en la que el docente solamente transmite datos de los libros de texto, o solicita actividades en las que no se toman en cuenta las necesidades de los alumnos o los propósitos de la materia, y que no permiten que el alumno comience a desarrollar una conciencia histórica propia, son aspectos que pueden derivar en el rechazo del conocimiento histórico. La experiencia personal me ha dejado ver que muchos docentes de historia olvidan, como primer punto, que la historia es una construcción que se hace en el presente,<sup>36</sup> por lo mismo no es estable y está en función de quien la cuenta. Es por eso que el docente de la asignatura de historia debe realizar una reflexión sobre la importancia que tiene, antes que nada, para sí mismo, la comprensión cabal del devenir histórico de la humanidad, de su propia enseñanza y, después, cómo la transmite a sus alumnos y cuál será la comprensión que estos lleguen a tener de los fenómenos estudiados, además de ayudar a establecer la propia conciencia histórica de los estudiantes.

---

<sup>35</sup> Carr, *op. cit.*, p. 117.

<sup>36</sup> Este asunto ha sido abordado páginas atrás. *Vid. supra*, p. 10.

Lamentablemente, no todos los historiadores están dispuestos a entregarse a la docencia a nivel básico. Muchos de los historiadores que se dedican a la docencia buscan ubicarse en la educación a nivel profesional o de posgrado, debido a que consideran que enseñar historia en los niveles básicos es una pérdida de tiempo o incluso de estatus. Este desdén de muchos historiadores por la docencia a nivel básico, más la apertura de los perfiles<sup>37</sup> para impartir la materia en este nivel, le abre la puerta a profesionales de otras áreas —con carreras afines, o a veces no tanto—<sup>38</sup> para que se introduzcan en las aulas de la escuela secundaria a enseñar historia. La consecuencia inmediata de ello es que no siempre se observa un adecuado desarrollo del programa de estudios, lo que se traduce en clases llenas de datos, fechas y nombres o en párrafos enteros de los libros de texto que son copiados a los cuadernos, lo que perpetúa la idea de que la historia es aburrida y no sirve para nada; en algunos casos, el desarrollo del curso tampoco refleja un conocimiento preciso, ni coherencia por parte de quien lo imparte, sin mencionar

---

<sup>37</sup> Debido a la escasez de docentes especializados en un área en específico es necesario abrir el perfil profesional para que haya docentes suficientes que cubran esas vacantes. Dependiendo de la institución son los requisitos, generalmente son carreras afines, en el caso de la materia de historia los perfiles solicitados son de profesionistas que van desde sociólogos, antropólogos o economistas, hasta licenciados en turismo o abogados. En el caso de la SEP, aunque se establecen perfiles profesionales específicos para cada materia y estos son publicados en cada convocatoria, en muchas ocasiones se asignan las plazas o las horas-clase a docentes con perfiles profesionales muy distintos a los publicados debido al modo en el que funcionan los sistemas de promoción horizontal, mediante los cuales los docentes acceden a un mayor número de horas. Para un ejemplo de los perfiles requeridos en las convocatorias, *vid.* SEP (2021) "Convocatoria para el proceso de selección para la Admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2021—2022", disponible en <https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2021/2021-03-01/COA-EB-21-Admisionv2.pdf> (Consultado el 19 de junio de 2022). En cuanto a los procesos de aumento de horas, *vid.* SEP (2021) "Convocatoria del proceso de promoción a horas adicionales en educación básica, ciclo escolar 2022—2023", disponible en [https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2022/2022-01-31/ConvocatoriaPHAEB\\_CDMX\\_2022\\_2023.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2022/2022-01-31/ConvocatoriaPHAEB_CDMX_2022_2023.pdf) (Consultado el 19 de junio de 2022).

<sup>38</sup> En los diez años que tengo como docente a nivel básico he tenido la oportunidad de conocer a muchos docentes de historia: entre ellos hay normalistas con especialidad en español, licenciados en derecho, ingenieros químicos o, incluso, profesores de educación física, por solo dar algunos ejemplos.

que el docente tampoco muestra una clara noción de lo que es la conciencia histórica que pueda infundir a sus alumnos.

Álvaro Matute dice que “cualquiera tiene una teoría de la historia”;<sup>39</sup> es decir, todo mundo tiene idea de cómo se hace la historia, qué le da validez a la historia y cómo se construye un argumento histórico. Lo importante es, en este punto, lo que distingue al historiador docente del docente de historia: la teoría del docente de historia puede ser algo no adecuado, puede estar cifrada en la transmisión de algo que los profesionales de la disciplina saben rebasado o irreal —por ejemplo, que se pueda reconstruir el pasado, o que se trate de contar solo la verdad—, mientras que el historiador docente tiene mejores nociones acerca de qué es la historia y sabrá cómo transmitir, no solo conocimientos, sino también la forma en la que se construye la historia, lo que es de importancia, ya que los programas de asignatura suelen incluir unidades, ejes, bloques o cortes en los que se hace referencia a este asunto. Cursar la licenciatura de historia permite conocer de filosofía y teoría de la historia, así como las diferentes formas de investigar y escribirla; permite también distinguir entre las características de las distintas corrientes historiográficas y adherirse a una de ellas, lo que en la práctica marca la diferencia en la forma de abordar los programas de estudio en general y los temas en particular; finalmente, el historiador docente suele ser consciente de la importancia de la difusión y la enseñanza de la historia, lo que permite que su práctica docente sea significativa y trascienda los límites del salón de clases, logrando que el alumno tenga una conciencia histórica y se vea a sí mismo como un sujeto histórico.

---

<sup>39</sup> Álvaro Matute, *La teoría de la historia en México, 1940–1972*. México, SEP, 1981, p. 6.

Haciendo esta necesaria reflexión me doy cuenta de que, como historiadora docente, me gusta decirle a mis alumnos, siguiendo a Lucien Febvre, que la historia no se enseña desde el pasado, sino que “se arranca desde el presente y, a través de él, siempre se conoce e interpreta el pasado”;<sup>40</sup> de esta forma busco, no la memorización de los hechos pasados, sino la comprensión y razonamiento de los procesos y cómo estos afectaron, transformaron, formaron y perfilaron el presente en el que ellos viven, porque la historia y su estudio no es memoria: es comprensión e interpretación del pasado para que adquieran conciencia de su propia identidad y de su pertenencia a un entorno local, nacional o mundial; de esta forma busco formar los cimientos de su conciencia histórica.

Retomando la cita de Lucien Febvre sobre que la historia se enseña desde el presente, debe recordarse que la historia que se piensa, se trabaja y se enseña hoy responde a las necesidades del presente, a los temas de hoy y a las inquietudes actuales, por lo que es necesario repensar la forma en que la enseñanza de la historia cumple y satisface esa necesidad. Es importante reflexionar cómo los contenidos de un programa educativo impartido a nivel básico responden a esas necesidades, además de cómo, en la práctica educativa, el docente cubre esa necesidad con los contenidos que trabaja,<sup>41</sup> todo ello sin caer en el llamado

---

<sup>40</sup> Febvre, *op. cit.*, p. 32.

<sup>41</sup> Un ejemplo de cómo las preguntas y necesidades del presente le ayudan a los alumnos a entender la historia y ubicarse dentro de ella es cuando estos escuchan y se interesan por algún conflicto que esté ocurriendo en ese momento. Durante el gobierno del presidente estadounidense Donald Trump (2017—2021) hubo tensiones políticas entre los gobiernos de Estados Unidos y Corea del Norte, esta situación provocó que los alumnos preguntaran si estábamos en las vísperas de una Tercera Guerra Mundial; cuando los jóvenes mostraron, no solamente interés, sino también temor por el futuro, pudimos analizar los acontecimientos que rodearon las Guerras Mundiales y compararlos con los acontecimientos actuales; de esta manera, ellos sacaron sus propias conclusiones.

presentismo sino, más bien, apelando al método regresivo de Marc Bloch, del que he hablado páginas atrás.

A propósito de esto, mucho se habla del presentismo: por un lado, se menciona que se debe evitar y, por otro lado, se dice que es inevitable caer en él. Pero ¿qué es el presentismo? Se puede definir como la preeminencia del presente sobre los otros tiempos de la existencia: vivimos “en un mundo presentista, en donde el presente se habría vuelto la categoría más globalizante y más explicativa”,<sup>42</sup> lo que convierte al tiempo presente en el referente exclusivo para el análisis histórico. Dentro de la enseñanza de la historia a nivel secundaria es preciso entender que no es bueno que el presente tenga preeminencia sobre los otros tiempos. ¿La razón? Porque le resta importancia al estudio del pasado: el presentismo impide que el alumno vea el pasado porque no tiene nada que decirle. Otro de los problemas que pueden surgir con el presentismo es que se siente la necesidad de explicar todo lo que sucede en el presente; al respecto, Eugenia Allier muy acertadamente menciona que “el futuro se ha transformado en algo imprevisible y el pasado es opaco, mientras que el presente ha dejado de ser la pasarela entre pasado y porvenir y lleva en sí mismo el sentido de la experiencia temporal”.<sup>43</sup> Esto es resultado de la forma en la que vivimos, el acceso constante a los medios masivos de comunicación nos sitúa en contacto directo y permanente

---

<sup>42</sup> François Hartog, *El historiador en un mundo presentista*, Buenos Aires, 2010.

<sup>43</sup> Eugenia Allier Montaño “Los *Lieux de mémoire*: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria”, en *Historia y Grafía*, número 31, 2008, p. 181.

con los acontecimientos actuales —de cualquier tipo—, por lo que es a los acontecimientos contemporáneos a los que se les da relevancia.<sup>44</sup>

A pesar de los problemas que puede presentar, Sebastián Plá menciona que el uso del presente, como estrategia didáctica, tiene por lo menos dos vertientes para su empleo en la enseñanza de la historia:

La primera consiste en jalar de manera directa, sin escalas ni tiempos históricos, el pasado estudiado hasta el presente, con las finalidades de estudiar las permanencias a través del tiempo y promover un conocimiento significativo en los estudiantes. La segunda promueve la comparación directa entre un pasado y un presente con misma finalidad psicológica, pero tratando de explicar los cambios a través de la historia.<sup>45</sup>

El uso del presente, en los programas de estudio, tiene un carácter introductorio: se utiliza el presente como punto de partida para mostrar problemas o situaciones y así dar cabida a los temas a desarrollar durante las secuencias. De esta manera, los alumnos pueden entender por qué existen las instituciones que conocen, las prácticas que observan o las costumbres que tienen y las relacionan con hechos históricos. El mayor problema de este enfoque es que se requiere que el alumno tenga cultura general, vea noticias o tenga conocimientos previos de los temas que se están trabajando para entender las referencias que se le presentan. Lamentablemente, como se verá más adelante, los alumnos, en su mayoría, no

---

<sup>44</sup> Sobre la posibilidad de entender el presentismo, *vid.* François Hartog, *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana, 2007.

<sup>45</sup> Sebastián Plá Pérez (2009), "El presente como tiempo de la didáctica de la historia" disponible en [http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1241-F.pdf](http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf) (Consultado el 31 de diciembre de 2021).

tienen los conocimientos necesarios.<sup>46</sup> Para lograr que los alumnos aprendan y alcancen los aprendizajes es importante contextualizar cada periodo histórico: hay que problematizar un tema histórico y estudiarlo en su propia temporalidad, procurando que aprecien las diferencias entre cada una de las épocas que se examinan en el curso. La contextualización permite sacar al alumno de su presente para mostrarle un mundo que ya no existe, pero que puede conocer a partir de las descripciones de lo que se está estudiando. El alumno sigue trabajando en el presente y construye su relato en el presente, pero estudia, conoce y reconoce los cambios entre el periodo que está estudiando y el presente en el que él se encuentra.

Es por todo esto que disfruto dar clases en el nivel de secundaria, porque es la etapa formativa de los alumnos. Tomando en cuenta su edad, es el periodo ideal para que se interesen en las humanidades en general y en la historia en particular. Ante la excesiva información que obtienen a través de los diversos medios de comunicación, es necesario que aprendan y desarrollen el pensamiento crítico:<sup>47</sup> la enseñanza de la historia a esta edad les permite, no solo desarrollarlo, sino también ponerlo en práctica en la construcción de su propio aprendizaje. Por lo general, los alumnos reciben y aceptan información sin hacer un análisis de la misma, opinan sin conocer de qué hablan y se guían por sus emociones, lo que deriva en una toma de decisiones impulsiva. El que un alumno desarrolle el pensamiento crítico le

---

<sup>46</sup> Las características de los alumnos con los que trabajé en el ciclo escolar 2018-2019, ciclo en el que se basa este informe, se describen en el cuarto capítulo.

<sup>47</sup> El pensamiento crítico es la capacidad de analizar y evaluar la información y mensajes que se reciben y decidir qué información es útil y significativa. Para más referencias, *vid.* Rubén Mackay Castro, Diana Elizabeth Franco Cortázar y Pamela Wendy Villacis Pérez (2018), "El pensamiento crítico aplicado a la investigación", disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf> (Consultado el 5 de febrero de 2022).

permite, no solo mejorar su toma de decisiones, sino también mejorar sus habilidades de investigación, valorando la veracidad y la pertinencia de la misma; en lo general, la mayor parte de los alumnos que ingresan a secundaria todavía no logran desarrollar este tipo de pensamiento, por lo que es necesario brindarles las herramientas para que puedan adquirirlo.

Enseñar historia permite formar alumnos críticos que tomen conciencia, no solo de su presente, sino también de la importancia del pasado, tanto del propio, como el de toda la humanidad. Ser docente a nivel secundaria me permite brindar recursos que les van a ser de utilidad durante el resto de sus días: habilidades de investigación, trabajo colaborativo, creatividad, análisis de la información, reflexión crítica, lectura y redacción de textos, entre muchas otras herramientas que se ponen en práctica en la escuela, en las diversas materias que cursan, pero también en la toma de decisiones diarias, en la resolución de problemas, incluso en el manejo de la información que reciben a través de sus redes sociales.

## **CAPÍTULO 2.**

### **ASPECTOS EDUCATIVOS.**

#### **1. La institución**

El Centro Educativo Frankfurt es una escuela federal particular incorporada a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).<sup>48</sup> Actualmente ofrece los servicios de educación primaria y secundaria, en el caso de esta última con el nombre de registro Escuela Secundaria Particular No. 162, Centro Educativo Frankfurt, con Clave de Centro de Trabajo<sup>49</sup> (C.C.T.) 15PES1424J.

La institución está ubicada en la calle Morelos No. 31, Colonia San Pablo de las Salinas, municipio de Tultitlán, en la porción del Estado de México que forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Concretamente, la escuela se encuentra a las orillas del pueblo de San Pablo de las Salinas, zona semirrural con un grado de marginación bajo en la región oriente de Tultitlán y que, por mucho tiempo, ha buscado independizarse de este y erigirse como un municipio independiente. Aunque el gobierno del Estado de México no se lo ha permitido, el pueblo de San Pablo de las Salinas se maneja a través de usos y costumbres y de forma independiente —hasta cierto grado— del gobierno municipal, a través de

---

<sup>48</sup> SEIEM. Organismo público descentralizado creado en 1992 en el marco de la descentralización de la educación básica de los estados. Secretaría de Educación del Estado de México (2020) “Acerca del SEIEM”. Disponible en <http://www.seiem.edu.mx/web/Acerca> (Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2020).

<sup>49</sup> C. C. T. es la llave de entrada al Catálogo de Centros de Trabajo generado por la SEP y es el elemento de relación con todos los sistemas de la Secretaría de Educación Pública o de las autoridades educativas en los estados. Secretaría de Educación Pública (2012) “Glosario de Términos”. Disponible en [http://cumplimientopef.sep.gob.mx/glosario\\_de\\_terminos/](http://cumplimientopef.sep.gob.mx/glosario_de_terminos/) (Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2020).

delegados. Debido a lo anterior, para hacer la compraventa de un terreno, así como para hacer uso del drenaje y agua es necesario reunirse con los delegados y con un consejo de pobladores, quienes son los que lo autorizan y con los cuales se debe llegar a acuerdos.

Las actividades económicas que imperan en el pueblo son muy variadas: la mayoría de la población se dedica a la recolección de basura, la producción y la venta de productos agrícolas y el comercio formal e informal; además, algunos trabajan como empleados en instituciones de gobierno como Pemex o el DIF, son profesores de diferentes niveles, tanto en escuelas públicas como privadas, o trabajan en empresas de diferentes giros, como la construcción o la elaboración de productos alimenticios. Hay asimismo vendedores en tiendas departamentales, profesionistas que tienen negocios o consultorios de forma independiente —como médicos o dentistas—, además de personas que se dedican a algún oficio, como mecánicos, herreros o carpinteros, junto con un pequeño sector de micro empresarios. Se pueden encontrar oficinas de negocios dedicados a la construcción y las ventas, entre otros. También hay fábricas, aunque son pocas y pequeñas; por ejemplo, a un lado de la escuela hay una de escobas y, cerca, una de sal. Todo lo anterior hace diversa a la población y, por ende, al nivel socioeconómico de los alumnos que ingresan en el Centro Educativo Frankfurt.

Al ser un pueblo, la mayoría de las calles de San Pablo son de tierra. Las calles pavimentadas generalmente son las principales y se encuentran en mal estado; las calles, tanto las pavimentadas como las de terracería, son utilizadas no solo por autos, sino también por caballos y burros que son empleados como medio de transporte y carga, e incluso son utilizadas por vacas; otros animales que son

comunes de encontrar en la zona son gallinas, guajolotes, cerdos y conejos, ya que es parte de lo que se cría para autoconsumo y venta.

El pueblo no está exento de situaciones de delincuencia, narcotráfico y crimen organizado. Los niños y jóvenes están expuestos desde temprana edad al consumo de drogas y alcohol; de hecho, se sabe de escuelas secundarias públicas de la zona en las cuales han tenido problemas de distribución y consumo de drogas dentro y fuera de las instalaciones por parte del alumnado. Aunado a lo anterior son cosa común los asaltos y los robos a los transeúntes, siendo, en muchos casos, jóvenes quienes los cometen o los estudiantes son el blanco de los robos.

Como se ha mencionado, la escuela se encuentra a las orillas del pueblo. En la zona aledaña a ella hay escuelas primarias y secundarias tanto públicas como particulares, lo que hace competitivo el mercado. En el entorno de la escuela se encuentran el centro de convenciones y la iglesia principal del pueblo, dedicada a San Pedro y San Pablo. Dos veces al año —el 25 de enero, fiesta de la conversión de San Pablo, y el 29 de junio, fiesta de San Pedro y San Pablo—, debido a las fiestas patronales, es cerrado uno de los accesos a la calle, lo que puede durar hasta un mes.

La escuela está rodeada de casas habitación, todas de diferente tamaño y en diferentes estados de construcción: en el predio a la izquierda, además de algunos cuartos con techo de láminas, hay un basurero; en el predio de la derecha hay departamentos pequeños que se rentan, además de criarse cerdos y guajolotes; en el predio de atrás hay una casa y un criadero de puercos; enfrente de la escuela hay casas y una tienda de abarrotes.

El terreno donde está ubicada la escuela tiene una superficie de 810 m<sup>2</sup> y la superficie de la construcción es de 1277.64 m<sup>2</sup>; el edificio escolar consta de planta baja, en la que se ubican el estacionamiento, salones, baños, la dirección de primaria, el patio y la cancha de básquetbol, así como la cafetería. En la primera y segunda planta hay salones, baños y oficinas y en la azotea hay una cancha de fútbol techada y con pasto sintético.

Los dueños del Centro Educativo Frankfurt son un matrimonio, compuesto por Rocío Rivero y Jesús Oliva. Dentro de la institución laboran dos de sus tres hijos: Minerva Oliva como psicóloga y directora de secundaria y Alma Oliva en la administración y atención e informes a padres de familia

El patrimonio familiar constaba de un verificentro en el municipio de Tultitlán. Por cuestiones de violencia y amenazas del crimen organizado, el matrimonio Oliva Rivero se vio en la necesidad de venderlo en 2011. Con el dinero obtenido decidieron iniciar un nuevo negocio, fue por ello que compraron el terreno y levantaron el edificio para abrir una escuela secundaria. La decisión se tomó debido a que Alma, en ese momento, estaba casada con el dueño de la escuela primaria particular Enrique Rébsamen, que también está en la zona y que no cuenta con espacio para abrir una secundaria. Se ideó entonces abrir la secundaria Frankfurt como una sucursal a la cual mandar a los alumnos egresados de la primaria Rébsamen.

Debido al divorcio de Alma Oliva en 2012, el plan inicial se vio afectado: como la construcción de la escuela ya se encontraba en proceso y no podían retractarse, decidieron iniciar con el nivel secundaria aun sin tener el apoyo de la escuela Rébsamen.

Los Oliva Rivero eligieron el pueblo de San Pablo de las Salinas a causa de que conocen a mucha gente en el mismo, además de que está por la misma zona en la que se encontraba el verificentro, situación que les facilitó la compra del terreno y la construcción del edificio, así como la obtención de los permisos, tanto municipales, como los que otorga el pueblo; es decir, por uso de agua y drenaje. Otro de los beneficios de tener conocidos en la zona fue que facilitó la captación de alumnos entre esas mismas personas.

El Centro Educativo Frankfurt abrió sus puertas al público en agosto de 2012 con el ciclo escolar 2012–2013, luego de obtener la incorporación y validez de estudios a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 15PES1424J. Desde ese primer ciclo escolar se abrieron los tres grados de secundaria: primer grado con una población de veintisiete alumnos, segundo grado con seis alumnos y tercer grado con cinco alumnos.

Los dueños de la escuela se divorciaron en el año 2013, lo que provocó una crisis dentro de la institución. Cuando la escuela inició, administrativamente estaba al frente Jesús Oliva; sin embargo, al comenzar sus problemas como matrimonio, llegaron a tener discusiones en la escuela e incluso en juntas frente a los padres de familia, lo que provocó que algunos de estos decidieran sacar a sus hijos de la escuela debido a la inestabilidad que se presentaba.

Al concretarse la separación, quien quedó al frente de la institución fue Rocío Rivero. Al retirarse Jesús Oliva de la administración de la escuela se llevó el dinero de las cuentas bancarias de la institución, además de pantallas, computadoras y proyectores. Al mismo tiempo, como muchos alumnos eran hijos de amigos de uno

u otro, comenzó a presentarse un nivel alarmante de deserción, lo que se sumó a la deserción que es común en las escuelas particulares cuando los padres de familia tienen problemas para el pago de las colegiaturas. Todo esto provocó una crisis económica en la escuela, al grado de no poder pagar los sueldos de los docentes a tiempo, lo que llevó a que algunos profesores decidieran dejar de trabajar en la institución.

Debido a lo anterior, Rocío Rivero pidió préstamos bancarios para solventar los gastos más apremiantes de la escuela, que sobrevivió con los alumnos que se tenían inscritos en ese momento, pero a cambio dejó de dar mantenimiento a las instalaciones y no gastó en publicidad, lo que impidió que la matrícula aumentara.

Al inicio del ciclo escolar 2015–2016, Rocío Rivero conoció a Magaly García, quien es dueña de una escuela ubicada en el municipio de Ecatepec, Estado de México, y que es parte de la franquicia de escuelas Simón Bolívar.<sup>50</sup> Magaly García le propuso una alianza económica y de sistema educacional con la franquicia Simón Bolívar: además de inyectar dinero, le propusieron abrir el nivel primaria, cambiar el nombre a Simón Bolívar e implementar las estrategias didácticas propias de la franquicia. Esto se logró a mitad del ciclo escolar 2015–2016, cuando se comenzó a trabajar con las estrategias didácticas del sistema Simón Bolívar, entre las que destacan el manejo de lenguaje de señas, el uso de canciones y música para la

---

<sup>50</sup> Simón Bolívar —no confundir con los centros escolares administrados por la orden religiosa fundada por Juan Bautista de La Salle— es una institución con orígenes en Veracruz. Iniciaron con un internado y poco a poco fueron abriendo escuelas en Veracruz y la Ciudad de México. Tienen un sistema de enseñanza basado en juegos y técnicas de nemotecnia, entre otros, además de priorizar el aprendizaje musical. En la actualidad venden el sistema y el nombre como franquicia para escuelas de nivel básico, lo que dota a las escuelas que lo compran el renombre y prestigio del que goza el instituto, además de impartir cursos para implementar los métodos de enseñanza que utiliza como sistema. La página de la institución (<https://www.grupoescolarsimonbolivar.edu.mx/>) contiene información adicional de interés.

enseñanza, el empleo de retahílas,<sup>51</sup> mapas mentales y conceptuales o técnicas específicas de lecto-escritura, entre otras, además de que el horario de clases se extendió una hora, ya que se implementaron talleres deportivos y culturales. El nombre de la institución cambió a Simón Bolívar, plantel Frankfurt.

Al inicio del ciclo escolar 2016–2017 se comenzó a dar el servicio de educación primaria, con una población de veintiocho alumnos repartidos en tres grupos multigrado. Por su parte, la secundaria tenía una población de cuarenta y cinco alumnos repartidos en los tres grados. Al integrarse la sección de primaria se modificó la dinámica de trabajo de la secundaria, se redujeron los espacios que los chicos de secundaria usaban y tuvieron que aprender a compartir y a convivir con niños más pequeños.

A mediados del ciclo escolar 2017–2018 se rompió la alianza con Simón Bolívar y la escuela regresó a ser el Centro Educativo Frankfurt. Lo anterior se debió a diferencias económicas entre Magaly García y Rocío Rivero, ya que la primera buscó que se le diera una parte de las ganancias de la secundaria, algo a lo que Rocío Rivero se negó, alegando que a Magaly García solo le correspondía dinero de primaria. A esto se sumó el poco apoyo que se recibió por parte del franquiciante de la marca Simón Bolívar para impartir los cursos e implementar las estrategias de enseñanza propias del sistema. El que se rompiera la alianza implicó que la institución adquiriera una deuda nueva, ahora con Magaly García, a la par que se

---

<sup>51</sup>Juego de palabras, normalmente corto, en el que se cuenta una historia con versos que riman y se entonan como si fueran una cancioncilla o un poema, pero con más ritmo. *Vid.* Armando López Valero, Isabel Jerez Martínez y María López López, “Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL”, en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, número 5, noviembre, 2009, pp. 87–96.

cambiaron uniformes de alumnos y maestros, lo que causó cierta molestia en los padres de familia y llevó a que algunos retiraran a sus hijos al término del ciclo escolar. En el ciclo escolar que se trabaja en este informe, es decir, el 2018–2019 —inmediatamente posterior a la ruptura con el sistema Simón Bolívar—, la institución contaba con noventa y ocho niños inscritos en ambos niveles. Específicamente, en secundaria estaban inscritos diecinueve niños en primer grado, catorce en segundo grado y nueve en tercero.

Es importante hacer notar que, desde que la escuela abrió para dar sus servicios por primera vez, la rotación de profesores y directoras fue constante. Así, desde el ciclo escolar 2012–2013 hasta el ciclo escolar 2016–2017 se contaron cinco directoras distintas en secundaria. En el ciclo escolar 2017–2018 entró como directora Minerva Oliva, hija de la dueña y que es quien se ha mantenido en el cargo desde entonces.

- Organización.

Dentro del organigrama de la institución, Rocío Rivero funge como dueña y apoderada legal ante la SEP; la administración de la escuela corre a cargo Alma Oliva; Federico Oliva —sin parentesco con la familia— tiene la función de prefecto, además de encargarse de todas las tareas relacionadas con el área de protección civil en la escuela, ayuda asimismo en situaciones médicas y a los docentes que así lo requieran, además de realizar tareas de mantenimiento de algunas partes de la escuela; finalmente, en la dirección de secundaria se ubica Minerva Oliva. En la sección de secundaria somos diez maestros frente a grupo, que impartimos las doce

clases que integran las materias curriculares marcadas por los planes de estudio de la SEP: español, matemáticas, historia, biología, geografía, formación cívica y ética, artes, orientación y tutoría, música, tecnología, educación física e inglés.

En la sección de primaria son tres profesoras que tienen a su cargo los seis grados —dos grados por docente—, debido a que la matrícula de niños en cada grado suele ser muy reducida. En la cafetería está la señora Alegría, quien junto con una ayudante se encargan de la preparación y venta de alimentos; completa la plantilla una intendente para la limpieza de toda la escuela.

## **2. Los alumnos**

Al inicio del ciclo escolar 2018–2019, la sección de secundaria contaba con cuarenta y dos alumnos inscritos, distribuidos de la siguiente manera: diecinueve niños en primer grado, catorce en segundo grado y nueve en tercer grado.

- **Características del alumnado**

Los jóvenes con los que trabajamos tienen características muy variadas. A pesar de ser una escuela particular, los niveles socioeconómicos de los chicos son distintos: como se ha mencionado, hay padres de familia que son albañiles, vendedores ambulantes, vendedores en tiendas departamentales y de abarrotes o recolectores de basura, pero también hay profesionistas, trabajadores asalariados, empleados de gobierno o médicos y abogados que trabajan por cuenta propia, entre otros. Todo esto permite que haya mucha variedad en los antecedentes y en las características

generales de los alumnos, situación que se aprecia en sus intereses, su forma de hablar, de actuar, sus metas y su nivel cultural.

La mayor parte de la población estudiantil se conoce, en algunos casos, desde que estaba en preescolar o primaria, y se ha seguido a las escuelas a las que ingresa, por lo que existe mucha confianza y familiaridad entre los alumnos. En cambio, otros se conocen porque viven en la misma calle o privada, cerca de la escuela, o porque sus padres son amigos y alguno le recomendó al otro la institución. Esto, aunque pareciera algo positivo, no siempre lo es, ya que esa confianza permite conductas y comportamientos incorrectos o hasta insanos, que van desde golpearse y ponerse apodos hasta unirse para llevar a cabo la actividad de moda: los retos que se vuelven virales a través de las redes sociales y que, en muchas ocasiones, ponen en peligro su integridad. También hay cierto hartazgo generado por solo convivir con las mismas personas durante años, por lo que sus personalidades chocan y se generan conflictos.

Los diferentes antecedentes familiares y sociales de los alumnos permiten que haya una gran pluralidad entre ellos; la escuela fomenta el respeto a la diversidad, lo que hace que no haya conflictos o acoso por diferencias económicas o culturales. Las diferencias se hacen evidentes en las metas y aspiraciones que tienen, la dedicación en los estudios o en la atención que reciben por parte de sus padres. La solidaridad es algo que los alumnos manifiestan continuamente: quien tiene más dinero para gastar compra alimentos, agua o dulces a quien no lo tiene o no puede comprarlos; incluso han llegado a cooperar para pagar el costo de alguna salida extracurricular del compañero que no puede sufragar el gasto.

La situación económica de los alumnos es muy variada y esto puede afectar su nivel y grado de desempeño. Ejemplo de esto es cuando los alumnos no pueden comprar todos los materiales que se solicitan, como libros de texto y uniformes, o participar en las actividades extracurriculares que se programan —salidas a Six Flags y visitas culturales a museos o zonas arqueológicas—. En casos más extremos no pueden cubrir la colegiatura, lo que deriva en la pérdida de clases, ya que la institución no les permite la entrada a las clases al no cubrir dos meses de colegiatura, e incluso se les da de baja en casos más severos y a petición de los mismos padres.

La situación económica y familiar también se refleja en las actividades que realizan fuera de la escuela. Hay alumnos con buen poder adquisitivo que están en equipos deportivos de fútbol y basquetbol, o que practican natación, mientras que otros realizan actividades culturales diversas, como tomar clases de danza, baile o aprenden a tocar algún instrumento musical como guitarra o violín.

Las metas escolares de los alumnos varían en este mismo sentido. Hay chicos que, desde que entran a secundaria, saben qué quieren estudiar en los niveles posteriores, generalmente siguiendo los pasos de sus padres o abuelos en la elección de carrera; otros saben que quieren estudiar una carrera universitaria, aunque todavía no definen hacia qué área inclinarse; algunos definitivamente no tienen elegido un rumbo específico, no saben qué quieren hacer o hacia dónde dirigirse. Todo lo anterior repercute en su desempeño escolar: entre menos metas tienen, muestran menos interés en los asuntos escolares, lo que provoca un bajo desempeño o malas calificaciones.

Al trabajar con adolescentes nos enfrentamos a los cambios físicos, emocionales y psicosociales propios de la edad, lo que a veces dificulta lograr una conexión y buena comunicación con ellos. Es común que los jóvenes tengan problemas de actitud hacia la autoridad, que muestren desgano o desinterés hacia la escuela en general o en algunas materias en particular, situación que también se refleja en el nivel académico.

Las situaciones familiares afectan mucho la actitud y el desempeño de los adolescentes: hay padres que sobreprotegen a sus hijos, lo que no permite que estos adquieran las herramientas sociales y académicas necesarias para desarrollarse escolarmente; en otros casos, hay padres que no muestran interés en la educación de sus hijos y le dejan toda la carga educativa a la escuela, lo que puede provocar en el alumno dos situaciones: unos se comportan responsablemente consigo mismos; es decir, hacen sus tareas, no faltan con sus materiales y realizan sus actividades sin que un adulto en casa los supervise. Otros caen en el desinterés, dejan de hacer sus actividades, no cumplen con las tareas ni con los materiales. Esto último ocurre, no por falta de recursos sino, como ya se mencionó, por falta de interés, motivación o de atención de su parte para anotar y cumplir con lo que se les solicita, situación que se ve reflejada en un bajo desempeño.

Es importante tomar en cuenta y mencionar a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y rezago, ya sea por cuestiones de actitud o problemas de aprendizaje no relacionados a su entorno, estos pueden ser afecciones neurológicas, situaciones familiares o incluso asuntos económicos. Dependiendo de la razón por la cual presentan el rezago se solicita el apoyo de los padres de familia,

aunque no siempre se cuenta con ese apoyo, esto puede ser por las diversas ocupaciones que los padres tienen y la falta de tiempo, por actitudes que tienen los mismos padres hacia el docente o hacia la escuela o lo que creen que es la obligación de la institución y los profesores al contratar el servicio, situaciones que hacen más complicado el proceso de enseñanza–aprendizaje y de apoyo al adolescente; cuando se trata de situaciones neurológicas se solicita el apoyo de psicólogos o médicos especializados, además de los padres de familia; sin importar cuál sea el motivo, el departamento de psicología, con apoyo de los docentes trabaja directamente con el alumno para tratar de solucionar la problemática que se esté presentando y mejorar su desempeño académico; dependiendo de la actitud de los padres y alumnos se ven avances en el rendimiento de los estudiantes, es decir, mejoran actitudes, así como sus calificaciones y se sienten motivados.

### **CAPÍTULO 3.**

#### **EL PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS 2017. EDUCACIÓN SECUNDARIA. HISTORIA.**

El 1 de diciembre de 2012, durante el primer mensaje que dirigió a la nación, el presidente de México, Enrique Peña Nieto, anunció, entre otras cosas, el envío al Congreso de la Unión de una reforma educativa para su análisis. Dentro del anuncio, el presidente dijo que esta reforma buscaba “lograr un México con educación de calidad para todos. Ese país que podemos ser hará frente a los rezagos educativos para estar al nivel de las naciones desarrolladas”.<sup>52</sup>

La reforma educativa se presentó formalmente el 10 de diciembre de 2012 y fue aprobada por el Congreso de la Unión el 21 de diciembre de 2012. El 25 de febrero de 2013, el presidente Peña Nieto promulgó la reforma.<sup>53</sup> El 13 de marzo de 2017, en el marco de la implementación de la reforma educativa, en una ceremonia en el Palacio Nacional frente al presidente, los gobernadores, representantes de diversas secretarías, funcionarios públicos, docentes, padres de familia y estudiantes, el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, presentó el nuevo modelo educativo. En su discurso destacó que “el nuevo modelo plantea un cambio pedagógico para que los niños aprendan a aprender, para la libertad y [la] creatividad”.<sup>54</sup> Ahí mismo, el secretario presentó tres documentos:

---

<sup>52</sup> Redacción (2012) “Discurso íntegro del presidente Peña Nieto a la Nación”, disponible en <https://www.excelsior.com.mx/2012/12/01/nacional/872692> (Consultado el 04 de diciembre de 2020).

<sup>53</sup> Arcelia Maya (2013) “Peña Nieto promulga la Reforma Educativa”, disponible en <https://www.elfinanciero.com.mx/politica/pena-nieto-promulga-la-reforma-educativa> (Consultado el 04 de diciembre de 2020).

<sup>54</sup> Secretaría de Educación Pública. (2017) <https://www.gob.mx/sep/articulos/nuevo-modelo-educativo-no-permite-concesiones-politicas-porque-lo-mas-importante-son-los-ninos-y-los-jovenes-nuno-mayer?idiom=es> (Consultado el 04 de diciembre de 2020).

- “Los fines de la educación en el siglo XXI”, documento en el que se definen los mexicanos que se quiere formar en este siglo. Este documento está dividido en dos apartados: el primero responde las preguntas ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo? de la educación; el segundo apartado se encuentra conformado por las opiniones de los diferentes actores educativos, agrupados por niveles educativos.<sup>55</sup>
- “Nuevo Modelo Educativo”, documento que muestra el reordenamiento del sistema educativo en cinco ejes: planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad y la gobernanza del sistema educativo.<sup>56</sup>
- “Ruta detallada de implementación”, documento con el programa de trabajo que seguiría la SEP para poner en marcha el planteamiento pedagógico de la reforma educativa para toda la educación obligatoria.<sup>57</sup>

A partir de la presentación del nuevo modelo educativo se hizo llegar a todos los docentes de educación básica, ya fuera de forma física o por vía electrónica, el manual de doscientas dieciséis páginas llamado “Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad”,<sup>58</sup> en el que se detallaban las necesidades de la educación en México y los desafíos a los que se enfrentaba el sistema educativo mexicano: mejorar la calidad de la educación,

---

<sup>55</sup> INEE (2016), “Los fines de la educación en el Siglo XXI, El modelo educativo 2016 y la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016”, disponible en [https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/06/Comentarios\\_INEE1402173.pdf](https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/06/Comentarios_INEE1402173.pdf) (Consultado 02 de abril de 2021).

<sup>56</sup> SEP (2017), “Modelo educativo para la educación obligatoria”, disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf) (Consultado 02 de abril de 2021).

<sup>57</sup> SEP (2017), “Ruta para la implementación del modelo educativo”, disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10\\_Ruta\\_de\\_implementacion\\_del\\_modelo\\_educativo\\_DIGITAL\\_re\\_FINAL\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf) (Consultado 02 de abril de 2021).

<sup>58</sup> SEP, México, 2017.

garantizar el máximo logro de los aprendizajes esperados y mejorar el desempeño de los estudiantes, así como reducir las desigualdades que persistían en el sistema educativo. Se esperaba cumplir con estos objetivos mediante la implementación de los nuevos programas de estudio, debido a que los cambios que se planteaban en la pedagogía y en la enseñanza ponían al centro de la misma a la escuela y al estudiante.

Junto con el modelo educativo se hicieron llegar a los docentes los planes y programas de estudio<sup>59</sup> —en algunas escuelas públicas se entregaron de forma física; en tanto, a los profesores de escuelas particulares se les pidió que los buscaran en internet y los descargaran—, los cuales recibieron el nombre de “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”.<sup>60</sup> El documento se publicó el 29 de junio de 2017 y contiene los planes y programas de estudio de la educación básica, junto con orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, además del mapa curricular de la educación básica, desde preescolar hasta secundaria, y los lineamientos de cada materia en todos los niveles.

Según consta en el documento, el enfoque que se busca dar a la educación es de tipo humanista —sin que lo mismo se defina— con lo cual se trata de integrar en el currículo escolar el apego a la equidad y a la no discriminación, pero promoviendo también la individualidad y la autorrealización de cada alumno, buscando así que todos los estudiantes logren sacar su máximo potencial. Sin embargo, no tiene una estrategia de implementación ni explica cómo se va a lograr. Se menciona, asimismo, que las escuelas deben identificar y hacer uso de los

---

<sup>59</sup> Para efecto de este informe solo me enfocaré en el plan de estudio de Historia, secundaria.

<sup>60</sup> SEP (2017), “Aprendizajes clave”, en *loc. cit.*

recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales de los que disponen para lograr los objetivos planteados, pero la realidad dista mucho de lo que menciona la reforma: las condiciones de las escuelas, el personal docente y los recursos con los que cuenta un plantel cambian de un lugar a otro, además de que, al parecer, no se consideró el contexto de los alumnos y los docentes: a algunos planteles les llegan los libros de texto completos, a otros no; algunos tienen computadoras para los alumnos, otros no; hay escuelas que no cuentan ni siquiera con el servicio de agua potable o luz eléctrica. Son solo algunos ejemplos.

La capacitación que se dio a los docentes para implementar la reforma fue por medio de un curso que, en un principio, la SEP dijo que era obligatorio para los docentes trabajadores del Estado y, además, era parte de los requisitos que estos tenían que cubrir para mantener su plaza; en el caso de las escuelas particulares, también era obligatorio, pero no había sanción en caso de que los docentes no lo acreditaran. El curso, de 40 horas, se impartió en línea a través de la plataforma “Aprendizajes clave para la educación integral. Capacitación”.<sup>61</sup> La plataforma presentó muchos problemas, al grado de que algunos profesores no pudieron ingresar para realizar el curso o terminarlo; debido a lo anterior, el curso pasó, de ser obligatorio para todos los docentes de educación básica, a ser un curso opcional. Al término del mismo, la plataforma arrojaba un documento no oficial que felicitaba al participante y que debía cambiarse por la constancia oficial; esto último no se comunicó con detalle a los docentes, quienes tuvieron que investigar las

---

<sup>61</sup> SEP (2017), “Aprendizajes clave para la educación integral. Capacitación”, disponible en <http://fcmoodle.televisioeducativa.gob.mx/moodle/login/index.php> (Consultado el 02 de abril de 2021).

formas y medios para hacer el cambio de las constancias. Finalmente, en esta capacitación no se explicó a los docentes sobre lo que busca la reforma educativa y cómo era que tendría que implementarse para lograr los objetivos de la misma; más bien, fue un repaso de los lineamientos que contiene el documento “Aprendizajes clave”.

Uno de los puntos importantes que marca el nuevo modelo educativo es la flexibilidad curricular. Es posible ejemplificar el significado de dicha flexibilidad con la incorporación de nuevas formas de aprender historia a través de las llamadas Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA), de las cuales hablaré a detalle más adelante. En un principio se planteó que las UCA fueran varias, estuvieran todas en un mismo eje del programa de primer grado y que, de acuerdo a los intereses de los alumnos, las condiciones del contexto escolar y las necesidades del profesor, se pudiera elegir qué UCA se estudiaría. Sin embargo, en la práctica no es posible apelar a la autonomía curricular en este sentido por varias razones, todas de índole administrativo, no académico. Una de ellas es que, como docentes, continuamente estamos siendo supervisados, en primer lugar, por el director de la institución en la que trabajamos, que hace una revisión de las planeaciones y que es a quien le tenemos que explicar qué temas se están abordando en cada momento del curso y por qué. En segundo lugar, somos supervisados por el jefe de enseñanza, profesor que pertenece a la Supervisión Escolar<sup>62</sup> y que puede ser especialista en cualquiera de las materias que se imparten en secundaria, no

---

<sup>62</sup> Vid. SEP (2018) “Funciones del supervisor escolar”, disponible en [http://secundarias.sepbcs.gob.mx/CMS/uploads/apoyo\\_maestro/2.%20Funciones%20del%20supervisor%20escolar.PDF](http://secundarias.sepbcs.gob.mx/CMS/uploads/apoyo_maestro/2.%20Funciones%20del%20supervisor%20escolar.PDF) (Consultado el 19 de junio de 2022).

necesariamente historia. El jefe de enseñanza continuamente verifica las planeaciones que trabajamos y es a quien tenemos que rendir cuentas sobre los temas y aprendizajes abordados. Por último, aunque sea una paradoja, en ocasiones también somos supervisados por el supervisor escolar, quien exige, con frecuencia, abordar los temas en el orden presentado en los planes y programas, sin hacer caso a la mencionada autonomía curricular que daría al profesor la oportunidad de modificar el orden en el que se abordan los aprendizajes esperados.

El documento “Aprendizajes clave” también menciona la importancia de la familia en el proceso educativo, e incluso presenta el perfil de los padres de familia, que es necesario para llevar a buen puerto el nuevo modelo educativo; este perfil incluye:

- La importancia de enviar a niños y jóvenes bien preparados a la escuela, lo que incluye su responsabilidad en la alimentación, el descanso y el cumplimiento de tareas escolares.
- Construir un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar, en el que se fomente la escucha activa para conocer y atender las necesidades e intereses de sus hijos.
- Conocer las actividades y los propósitos educativos de la escuela, manteniendo una comunicación respetuosa, fluida y recíproca.
- Apoyar la escuela, en concordancia con el profesor, en la definición de expectativas ambiciosas para el desarrollo intelectual de sus hijos.
- Involucrarse en las instancias de participación y contraloría social que la escuela brinda a las familias para contribuir a la transparencia y rendición de cuentas de los recursos y programas.

- Fomentar y respetar los valores que promueven la inclusión, el respeto a las familias y el rechazo a la discriminación.<sup>63</sup>

Este perfil no fue dado a conocer a los padres de familia, no consideró el contexto social y familiar de los alumnos y sus padres y tampoco parece tomar en cuenta la relación padre de familia–docente ni padre de familia–escuela, en la cual esta última termina siendo, en muchos casos, una guardería, es decir, el lugar en el que los padres dejan a sus hijos todos los días al cuidado de los profesores y directivos y lo mismo da si aprenden o no mientras estén bajo la supervisión de un adulto que se responsabiliza, se hace cargo y cuida del alumno mientras los padres están haciendo otras cosas, entre ellas, trabajar. Así, la escuela es el lugar donde el alumno solo pasa el tiempo y el docente, en vez de ser un transmisor de conocimientos, se convierte en el cuidador de los alumnos, sin importar el nivel educativo del que se esté hablando. El papel del padre de familia, en muchos casos, es inexistente en los términos en los que lo supone el perfil diseñado por las autoridades educativas; en otros, solapa las malas actitudes y comportamientos de los jóvenes, dejando sin ningún tipo de autoridad al docente. Por lo tanto, es evidente que el documento efectúa enunciaciones sobre una materia y en asuntos en los que no tiene injerencia y sobre los que no puede actuar con eficacia.

En este mismo documento, “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, entre las páginas 382 y 417, se encuentra el plan de estudios de la materia de Historia, y que también se puede encontrar de forma individual como “Aprendizajes

---

<sup>63</sup> SEP (2017), “Aprendizajes clave”, en *loc. cit.*, p. 46.

Clave para la Educación Integral. Historia. Educación Secundaria”.<sup>64</sup> En este último documento, a partir de la página 160 se ubica todo el plan curricular —los contenidos y su distribución— de la materia en los tres grados de la educación secundaria.

El nuevo plan de estudios para la educación básica se comenzó a utilizar en el ciclo escolar 2018-2019, en el caso de secundaria, en primer grado; por su parte, segundo y tercero continuaron trabajando con los programas del plan de estudios 2011.

En la presentación al docente, la Secretaría de Educación Pública menciona que “se proponen importantes innovaciones” con la finalidad de que los alumnos “tengan una educación de calidad que les permita ser felices y tener éxito en la vida”.<sup>65</sup> Las innovaciones fueron notorias para todos los docentes de Historia, ya que la materia fue incluida en el mapa curricular de primer grado luego de que, en la reforma educativa de 2005, se le había eliminado, situación que provocó que el plan curricular de segundo y tercer grado tuviera muchos contenidos y que estos se abordaran de forma rápida y superficial. Entonces, aun cuando fue un acierto impartir de nuevo la asignatura en primer grado, el problema que se presentaba era el tiempo que se le asignó, dos sesiones clase a la semana, de cincuenta minutos cada una, lo que hacía complicado abordar todos los temas que indica el temario.

---

<sup>64</sup> SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación Secundaria. SEP. (en adelante “Aprendizajes clave. Historia”). Disponible en <https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/historia/1-LpM-sec-Historia.pdf> (Consultado 02 de abril de 2021).

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 8.

## 1. Estructura de la asignatura.

En el documento “Aprendizajes clave” se enumeran cinco propósitos generales para la materia de historia:

- Desarrollar las nociones del tiempo y del espacio para la comprensión de los hechos y procesos de la historia de México y del mundo.
- Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos.
- Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado y hacerse conscientes de sus procesos de aprendizaje.
- Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la conciencia democrática e intercultural.
- Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo.<sup>66</sup>

Estos propósitos generales son acordes al perfil de egreso de la educación secundaria y se comparten con materias como geografía. En teoría, cada uno de ellos representa el ideal, es decir, lo que todo profesor de secundaria desea que logren sus alumnos; no obstante, en la práctica es casi imposible que se logren, por muchas razones: los alumnos tienen poco interés en la materia; además, no se identifican como ciudadanos del país en el que viven, mucho menos como

---

<sup>66</sup> Ibidem, p. 161.

ciudadanos del mundo. Por otra parte, es casi imposible hacerlos conscientes de sus procesos de aprendizaje ya que, para algunos de ellos —y para sus padres—, el docente está obligado a darles la información sumamente desmenuzada y, por lo tanto, su papel consiste en ser solo receptores de información. Asimismo, en primer año de secundaria, los alumnos no tienen una conciencia crítica de su entorno, muchos no identifican qué es patrimonio cultural, ni siquiera han tenido contacto con sus manifestaciones más evidentes, los museos o las zonas arqueológicas; además, el uso de fuentes primarias y secundarias se hace casi imposible en relación con los contenidos que han de revisar —la independencia de las Trece colonias inglesas en América del Norte, por ejemplo—, ya que no cuentan con los medios para poder hacerlo, no tienen las herramientas para saber discriminar la información y, hasta segundo grado, se enseña qué es una fuente primaria y una secundaria, por lo que es un tema que en primer grado no se explica, aunque se contempla a la hora de organizar las actividades e investigaciones.

El documento enumera también los propósitos específicos de la materia, en este caso, por nivel educativo. En secundaria son cinco propósitos:

- Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral.
- Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.
- Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.

- Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico.
- Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones.<sup>67</sup>

Los propósitos de la materia en secundaria, al igual que los propósitos generales, son básicos y son los ideales para la enseñanza. El problema radica en la implementación de los mismos, porque no se toma en cuenta el contexto ni las necesidades de los alumnos: si bien es cierto que, en alguna medida, se puede lograr que los alumnos alcancen todos los objetivos, no es algo homogéneo para todos los casos y depende de la destreza del maestro, así como del contexto e interés de cada alumno en lo particular.

Por su parte, el enfoque pedagógico<sup>68</sup> busca que en la materia se deje de dar una enseñanza repetitiva y memorística a base de fechas, lugares y personajes para dar paso a una enseñanza reflexiva sobre los acontecimientos del pasado y que, de este modo, se logre un compromiso con el presente; es decir, que los alumnos comprendan el porqué de algunos acontecimientos del pasado y el impacto que los mismos tienen en su presente, lo que les permitirá razonar la forma en la que, al actuar en el presente, pueden transformar el futuro. Igualmente, se parte del hecho de que no hay una verdad histórica, sino que existen muchas interpretaciones, razón por la que el conocimiento histórico está en permanente construcción y que esto comprende nuevos hallazgos e interpretaciones. La historia,

---

<sup>67</sup> Ibidem, p.162.

<sup>68</sup> Vid. Daniel Rubén Tacca Huamán, “El “nuevo” enfoque pedagógico: las competencias”, en *Investigación Educativa*, volumen 15, número 28, julio–diciembre 2011, pp. 163-185.

a partir de lo anterior, busca el desarrollo del pensamiento crítico, así como la valoración y conservación del patrimonio cultural.

Este enfoque no es nuevo: en el plan de estudios 2005 —e incluso en los anteriores— se buscaba que el estudiante razonara los procesos históricos para lograr una mejor comprensión de los acontecimientos que estaba estudiando. En este sentido, si bien es cierto que, como docentes, buscamos que el estudiante comprenda, razone e interprete los acontecimientos y los procesos, la metodología que se utiliza en ocasiones no es la adecuada, debido no solo por el tiempo del que se dispone para abordar los contenidos del curso, sino también de la capacidad de enseñanza del docente: en muchos casos, el profesor que está impartiendo la materia de historia estudió una disciplina que a las autoridades escolares les parece afín a la asignatura (derecho, sociología, antropología, incluso turismo), algunas de las razones por las cuales esto ocurre es que no hay suficientes normalistas o profesionistas contratados por la SEP con la especialidad en historia o que hay pocos historiadores que quieran dar clases de historia a nivel básico, lo que provoca que profesionistas en otras áreas de humanidades tomen las clases. Por lo tanto, este docente con una disciplina distinta es, en muchas ocasiones, el único que está disponible para dar la clase; por lo tanto, se le dificulta la enseñanza de algo que no conoce y que en ocasiones no comprende. En otros casos, la metodología que el docente implementa no es la adecuada para el grupo o para los adolescentes con los que trabaja. Además, en la práctica, el sistema educativo sigue privilegiando la memorística, prueba de lo cual es el hecho de que las evaluaciones tienen que ser con base en exámenes, para los cuales se exige al profesor la entrega de guías de estudios que, prácticamente, contengan las preguntas tal y como vendrán en el

examen. El proceso de enseñanza–aprendizaje es, a fin de cuentas, un acto memorístico, sin contar con el hecho de que el estudiante no siempre tiene el interés de aprender y comprender y, por el contrario, solo estudia para tener una calificación aprobatoria en el examen, en el cual las preguntas deben de ser, de preferencia, de opción múltiple o que no impliquen razonamientos complejos, para que así sea más sencillo obtener la calificación aprobatoria que tanto los padres de familia como el sistema escolar privilegian, sin importar si el alumno comprendió o no el tema.

El enfoque pedagógico por competencias busca lograr que el alumno obtenga habilidades al término de su educación básica; esto tampoco es algo nuevo: el enfoque por competencias se maneja en los planes de estudio desde la reforma educativa de 1993. Su incorporación en el nuevo modelo educativo busca que los alumnos desarrollen habilidades como la resiliencia, la innovación y la sostenibilidad; por lo tanto, las actividades que los profesores incorporen en las sesiones de clase deben ir enfocadas a que el alumno desarrolle las habilidades que la materia requiere, adquiera los conocimientos y aprendizajes esperados de cada contenido y ponga en práctica los valores y las actitudes que requiere en su vida cotidiana, lo que, en su conjunto, son las dimensiones que le dan forma a las competencias.<sup>69</sup> El nuevo modelo educativo incluye una lista de conocimientos, habilidades, valores y actitudes —como si fuera una lista de comprobación— que el alumno debe desarrollar. El mayor problema de esto es que no se nos dice a los docentes cómo lograrlo, todo lo deja la autoridad a la buena disposición del profesor y, además, nuevamente no toma en cuenta el contexto familiar y social en el que

---

<sup>69</sup> SEP (2017). “Aprendizajes clave” en *loc. cit.*, p. 101.

viven los alumnos, así como el contexto y las relaciones alumno–docente, que pueden dificultar el desarrollo, principalmente, de los valores y las actitudes.

La metodología de trabajo que propone el nuevo modelo parte de estrategias elaboradas por los docentes para establecer relaciones entre el presente y el pasado, haciendo hincapié en que ambos son distintos y buscando que el alumno reflexione en el impacto que tienen ciertos acontecimientos en la época actual. El programa favorece este tipo de razonamiento al incluir segmentos como “Pasado–presente”, en los cuales se busca hacer paralelismos, sin dejar de lado las diferencias de cada uno de acuerdo con el contexto; se trata de comparar lo que había y lo que hay, sin olvidar las diferencias de las épocas.

La estructura propia del programa está diseñada para lograr, a partir de la metodología y del uso de preguntas detonadoras, que el docente conduzca el manejo y análisis de las fuentes de información para que, en algún momento, el estudiante exprese sus puntos de vista con argumentos y reconozca que la historia es una disciplina científica.<sup>70</sup> Para que lo anterior se logre se requiere de una buena estrategia didáctica por parte del docente y un libro de texto que sea un apoyo real, que le permita al profesor hacerse una idea de cómo acomodar aquellas partes del programa que se enuncian de forma vaga, ambigua o incompleta y que las actividades realmente conduzcan a ese análisis.

El mayor problema que presenta esta forma de trabajo es e parte de dos suposiciones: la primera es que el docente sabe, conoce y se interesa por establecer la relación pasado–presente, lo cual en muchas ocasiones no ocurre

---

<sup>70</sup> Ibidem, p. 163.

debido, en primer lugar, a que hay docentes que no son historiadores, sino que se han formado en alguna otra disciplina, por alguna razón están dando la materia y, por lo tanto, están tratando de averiguar cómo hacerlo; segundo, también está el docente indolente, sin vocación, al que no le interesa la enseñanza o que no sabe cómo dar la materia y que, por ende, no plantea las estrategias didácticas adecuadas para lograr los aprendizajes esperados; por último están los libros de texto que, en muchas ocasiones, en vez de ayudar al profesor, se convierten en un problema, ya que las actividades que plantean no son una ayuda real para la comprensión de los temas o requieren demasiado tiempo para realizarlas y, por lo tanto, dificultan el proceso de enseñanza.

En tanto, la segunda suposición va relacionada con los alumnos en dos aspectos: el primero es que se cree, de acuerdo con el perfil de egreso de educación primaria, que el alumno ya tiene un conocimiento histórico aprendido en los últimos tres grados de primaria, lo que le permitiría realizar sin problemas la relación entre el pasado y el presente que el profesor le proponga, cuando la realidad es que, en muchas ocasiones, los niños llegan a la secundaria sin conocimientos previos, ya que no se le dio a la materia de historia la importancia que tiene; el segundo aspecto, por su parte, supone que el alumno es participativo y tiene interés en la materia, situación que no es frecuente en primer grado: pocos alumnos son participativos y son todavía menos los que muestran algún interés de la materia, lo que provoca que se complique el proceso de enseñanza–aprendizaje.

De acuerdo con el plan de estudios, el papel del docente frente al grupo cambia, de ser un transmisor de conocimientos, a ser un facilitador y guía del

aprendizaje del alumno<sup>71</sup>. El docente, a través de las estrategias y actividades para el aprendizaje, enfatiza cómo estudiar y, al mismo tiempo, a través de los temas y aprendizajes esperados, guía a los estudiantes en qué estudiar.

En el papel, lo anterior es la mejor forma de aprender, ya que se hace responsable al alumno de su aprendizaje y el profesor es una guía. En la práctica, esto se vuelve casi imposible de llevar a cabo, debido principalmente a la poca motivación que tiene el adolescente por aprender, dado que sus intereses están en otras cosas que no son las escolares; además, se sigue responsabilizando al docente del aprendizaje y se le quita todo tipo de responsabilidad al alumno, quien solo debe cumplir con su asistencia. Todo lo demás es corresponde al docente, aprenda el chico o no, trabaje o no. La prioridad son los números, es decir, las calificaciones y los promedios, por encima de que el alumno realmente se apropie de los contenidos del programa.

El programa propone que las evaluaciones sean un instrumento para valorar los avances, las fortalezas y las áreas de oportunidad, para mejorar los aprendizajes y juzgar las estrategias empleadas por el docente. Por lo tanto, son utilizadas, no como indicativos de la memorización de que es capaz el alumno o de la comprensión que tenga de los temas sino, más bien, como un medio para la autoevaluación del docente; es decir, para que conozca las fortalezas y debilidades que tienen, tanto él, como el método de enseñanza que emplea y las estrategias que usa a lo largo del ciclo escolar. A través de esta autoevaluación deberá mejorar

---

<sup>71</sup> Vid. Elena Quevedo Torrientes y Arantza Arruti, "El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje", en Aurelio Villa Sánchez (editor), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*. Vigo, Foro Internacional de Innovación Universitaria, 2018, pp. 195–208.

su práctica como docente. Se propone que la evaluación sea continua y permanente y que considere el contenido, el uso de habilidades, actitudes y valores; es decir, que sea una evaluación formativa, además de una evaluación sumativa que, a la par, incorpore los elementos básicos de la enseñanza por competencias, como son la autoevaluación y la coevaluación.

A pesar de lo mencionado, al seguirse valorando y dando mayor énfasis a las calificaciones altas y al promedio obtenido por los alumnos, la forma de evaluación propuesta queda en el aire: en la práctica, los exámenes se siguen aplicando con la idea de medir la capacidad memorística de los alumnos. La evaluación continua que se propone tiende a ser subjetiva, ya que implica calificar actitudes, habilidades y el desarrollo de valores; incluso se pide que, en la evaluación sumativa, se otorgue a la asistencia un porcentaje, dejando a un lado lo que realmente importa: los aprendizajes que el alumno haya adquirido. La evaluación termina por convertirse en un arma contra el profesor y, en vez de que se constituya como un área de mejora para el docente, las calificaciones y promedios bajos obtenidos por sus alumnos se utilizan para criticar su metodología y su capacidad de enseñar.

Pedagógicamente hablando, el nuevo modelo educativo busca que se logre la transversalidad educativa; es decir, que se vinculen los diferentes temas y actividades de unas materias con otras del currículo educativo. En el caso de historia, la vinculación debe ocurrir con todas las materias que integran la educación básica: español, artes, geografía, matemáticas y formación cívica y ética, debido a que son materias que complementan la investigación histórica y al mismo tiempo la historia las complementa y utiliza. La transversalidad educativa no es algo nuevo en los planes educativos: el plan 2005 también propuso su empleo, tratando de

relacionar los contenidos de otras asignaturas con la materia de historia, haciendo ver al alumno que todo lo que aprende tiene una relación entre sí y que, por lo tanto, todas las materias son importantes y con aplicaciones en su vida diaria. El mayor problema que tiene el enfoque transversal es que en ningún lado de los programas de estudio se dice cómo llevarlo a cabo: no hay sugerencias didácticas. De antemano los docentes sabemos que utilizamos herramientas y conocimientos de distintas disciplinas, por ejemplo, los mapas, los esquemas de resumen o las gráficas; sin embargo, generalmente no se menciona a la materia de la que proceden estos saberes, simplemente se utilizan y se espera que el alumno los aprenda y sepa emplearlos. Fuera de eso no hay forma de lograr la transversalidad. Vale la pena decir que en el plan de estudios 2017 no se trabaja ni se evalúa a través de proyectos, aunque estos, en algún momento, se utilizaron para trabajar la transversalidad académica, ya que se dejaban trabajos de investigación más profunda que permitían hacer uso de conocimientos adquiridos en otras materias, además de que la socialización y presentación de sus investigaciones se podía hacer a través de la colaboración con los docentes de otras asignaturas, en los cuales los alumnos ponían en práctica los conocimientos adquiridos; por lo tanto, con el actual plan de estudios no se trabaja más allá de lo antes mencionado.

Como parte de su enfoque pedagógico, el nuevo modelo educativo plantea la enseñanza de la educación socioemocional, que no es una materia en sí misma —y que se trabaja principalmente junto con la clase de tutoría— sino que, más bien, es el enfoque que se debe de dar en cada materia para que el alumno obtenga, no solo las habilidades relacionadas con los saberes educativos, sino que también

desarrolle habilidades que le permitan un mejor desempeño social y emocional.<sup>72</sup> La educación socioemocional promueve actividades para que los docentes las trabajen con los alumnos: fomentar el trabajo en equipo y colaborativo, realizar actividades que permitan que los alumnos expresen lo que sienten y piensan sobre algún tema en particular y brindar apoyo emocional cuando la situación lo requiera y el contexto escolar y social lo permita. Lo anterior es un trabajo que ya se realizaba por parte de la mayoría de los docentes, solo que ahora se le puso un nombre — educación socioemocional— y queda como una indicación obligatoria a realizar en todas las materias que integran el currículo escolar. Como es habitual, las autoridades pasan por alto que, en muchas ocasiones, el trabajo socioemocional está sesgado por las circunstancias de los docentes, los contextos sociales y escolares de los alumnos y la propia capacidad o incapacidad del docente para llevarlo a cabo.

Una de las innovaciones pedagógicas que tiene el Plan 2017 son las Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA) que, desde la perspectiva del nuevo modelo, “constituyen la propuesta didáctica central del programa”.<sup>73</sup> El propósito de la UCA es permitir que el alumno profundice en el estudio de un tema y elabore un trabajo de investigación que le permita alcanzar un conocimiento más completo y profundo del tema, además de permitirle razonar desde diferentes puntos de vista sobre lo que está aprendiendo. Para lograr lo anterior, el estudiante, con la guía del profesor, debe ubicar el periodo histórico que está trabajando, el tema, los actores que intervienen y analizar diversas fuentes históricas que le

---

<sup>72</sup> SEP (2017) “Aprendizajes clave. Historia” en *loc. cit.*, p. 95.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 165.

permitan realizar su trabajo de investigación y complementarlo con mapas, esquemas y líneas del tiempo.

Las directrices pedagógicas de la asignatura plantean que los temas de las UCA que se mencionan en el programa son indicativos y el docente puede desarrollarlos o tomarlos como modelos para formar su propia UCA con el tema que considere más apropiado de acuerdo con lo que esté trabajando y que sea de interés de los alumnos, lo que haría realidad la ya mencionada autonomía curricular. De igual forma, la UCA se debe desarrollar en paralelo a los temas que se estén trabajando en el curso; es decir, la investigación o el trabajo que se quiera realizar como UCA se debe planear junto con las actividades a realizar durante las clases, dejando un tiempo en las mismas para el desarrollo y la presentación de la UCA. Para secundaria se proponen dos UCA a lo largo de cada ciclo escolar y los temas que se desarrollan en paralelo le ayudaran al alumno a ir avanzando en la investigación de la misma.

Si bien en el plan se menciona que la UCA se debe trabajar en paralelo con los temas normales del curso, el tiempo que se tiene frente a grupo —y que, como se ha indicado, son dos sesiones de cincuenta minutos a la semana en primer grado— dificulta el trabajo de la misma, debido a que el tiempo real y efectivo de la clase es poco y los temas son muchos: para alcanzar los aprendizajes esperados se debe abordar cada tema con cierta profundidad, lo que requiere un tiempo del cual se carece. Además, para los alumnos es complicado abordar dos temas al mismo tiempo, aunque estos estén relacionados entre sí, se confunden y, por lo tanto, no se aborda de la manera adecuada ni uno ni otro tema. Los temas de las UCA son importantes para entender los acontecimientos que se están trabajando,

la investigación y el trabajo de la UCA enriquece los temas que se abordan en las clases y, al mismo tiempo, los temas vistos trabajados deben facilitar el trabajo de la UCA; por lo tanto, requieren de la guía del docente para lograr el desarrollo y el entendimiento de la misma. Si el libro de texto con el que se trabaja tiene un buen desarrollo de la misma, es decir, si el tema de la UCA concuerda con los temas que se están trabajando y las actividades son sencillas de explicar y de hacer, se convierte en una herramienta; por el contrario, si el libro de texto tiene un mal desarrollo de la UCA, el tema no es acorde al que se está trabajando en el momento, las actividades no son adecuadas o congruentes y son difíciles de entender o de hacer, además de que lleve demasiado tiempo realizarlas, entonces se convierte en un problema para el docente, ya que tiene que ignorar la UCA propuesta por el libro de texto e implementar una propia, lo que se traduce en una mayor carga de trabajo y, en ocasiones, que la UCA pase, de ser un trabajo de investigación, a una actividad más. El modelo educativo menciona que las UCA son la base del trabajo en la materia, lo que no es necesariamente verdadero debido, principalmente, a que solo son actividades extras que enriquecen el estudio de los temas normales del curso si se llevan a cabo de una manera adecuada, pero no pasa nada si no se realizan las UCA y los temas de las mismas se abordan como parte del contenido programático: se puede lograr alcanzar los objetivos y que los aprendizajes esperados sean adquiridos por el alumno.

La asignatura de historia, en el nivel básico, trabaja con cinco ejes sobre los que se organiza el aprendizaje de los procesos históricos y los conceptos que ayudan a comprender el funcionamiento de la historia como disciplina:

- Construcción del conocimiento histórico. Este eje busca que los estudiantes tengan un acercamiento al aprendizaje de la historia a través de las fuentes, conceptos y estrategias de investigación, busca hacer razonar al alumno acerca de cómo funciona la historia, cómo se puede ver el pasado y cuáles son los elementos que permiten estudiarlo.
- Civilizaciones. Se refiere a la formación de pueblos, naciones y civilizaciones a lo largo de la historia y que han desarrollado tradiciones políticas y religiosas que, a su vez, están ligadas a determinadas actividades económicas, un crecimiento demográfico particular y creación de ciudades como reflejo de sociedades estratificadas.
- Formación del mundo moderno. Este eje trata de los procesos de conexión de las distintas regiones del mundo a partir del establecimiento de vínculos coloniales y la formación o integración del nuevo sistema económico y político mundial que caracteriza a la Era Moderna.
- Formación de los Estados nacionales. Se ocupa del modo en el que se construyeron las entidades políticas actuales a partir de las experiencias colonialistas e imperiales de las etapas anteriores.
- Cambios sociales e instituciones contemporáneas. Busca que los estudiantes conozcan los hechos y procesos del siglo XX y los inicios del siglo XXI que conformaron las instituciones y la organización política que existe actualmente en México y en el mundo.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Ibidem, p. 167.

Para el primer grado de secundaria —grado que atañe a este informe—, los ejes con los que se trabaja son: construcción del conocimiento histórico, formación de los Estados nacionales y cambios sociales e instituciones contemporáneas.

Como corresponde al aprendizaje por competencias, cada uno de los ejes tiene temas a desarrollar y esos temas, a su vez, tienen aprendizajes esperados, que son una serie de referentes para la impartición de los contenidos y, por supuesto, para la evaluación. Las secuencias didácticas, es decir, las actividades que se van a desarrollar para el estudio y comprensión de los temas, tienen que ir acorde a los aprendizajes esperados y tiene como objetivo principal que los alumnos adquieran dichos aprendizajes.

## **2. Contenidos**

A partir de los ejes anteriormente mencionados surgen los temas a analizar y, de ambos, salen los aprendizajes esperados. Los ejes y los temas que se trabajan en primer grado son:

- Eje: Formación de los Estados nacionales.

Temas:

- Pasado–presente.
- Panorama del periodo.
- UCA. La independencia de las Trece Colonias de Norteamérica.
- Revoluciones, burguesía y capitalismo.
- Industrialización y la competencia mundial.

- Las grandes guerras.
- UCA. Guetos y campos de concentración y de exterminio.

➤ Eje: Cambios sociales e instituciones contemporáneas.

Temas:

- Pasado-presente.
- Panorama del periodo.
- Organismos e instituciones para garantizar la paz.
- La Guerra Fría y el conflicto de Medio Oriente.
- El fin del sistema bipolar.
- La globalización.

➤ Eje: Construcción del conocimiento histórico.

Temas:

- ¿Cómo han cambiado y qué sentido tienen hoy los conceptos de frontera y nación?
- La Unión Europea.<sup>75</sup>

Los contenidos que abarca este esquema curricular cubren una temporalidad aproximada desde inicios del siglo XVIII hasta la actualidad.

El eje temático 1. Formación de los Estados nacionales, tiene una temporalidad de mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, mientras que el eje temático 2. Cambios sociales e instituciones contemporáneas, abarca el periodo comprendido desde la Segunda Guerra Mundial hasta la época actual. El eje temático 3. Construcción del conocimiento histórico, es el más pequeño de los

---

<sup>75</sup> Ibidem, pp. 191-200.

tres ejes que se trabajan en este grado y son temas teóricos. Por el contrario, el más largo de los ejes temáticos es el primero, los temas son muchos y muy extensos y se supone que todos los temas se deben abordar durante el primer trimestre del ciclo escolar aunque, debido a que son muchos temas y pocas las horas, lo anterior no ocurre. Caso contrario ocurre con el tercer eje temático, el cual, supuestamente, se debería abordar en el tercer trimestre del ciclo escolar. Como tiene muy pocos temas y estos son abordables en una sola secuencia de trabajo, resulta factible trabajarlo de la forma prevista, aunque esto demuestra que no hay un equilibrio en los temas a trabajar y el tiempo disponible.

### **3. Comparación con el plan de estudios 2005**

Al existir un cambio en los planes y programas en la educación básica es necesario hacer una comparación del nuevo modelo educativo con el anterior, para conocer y comprender los cambios que existen de uno a otro. El referente más cercano para comparar los contenidos que se abordan en primer grado de secundaria es el de segundo grado pertenecientes a los planes y programas de 2011, ya que en ese mapa curricular no se impartía la materia de historia en primer grado de secundaria, en segundo grado se abordaban los temas relacionados con la historia mundial.

Uno de los cambios más evidentes fue la segmentación del ciclo escolar: el plan 2011 contemplaba la división del ciclo escolar en cinco bimestres, al final de cada uno de los cuales se debía hacer la evaluación de lo aprendido durante ese periodo. Por su parte, en el plan 2017 se dividió el ciclo escolar en tres trimestres, cada uno de los cuales finaliza con su correspondiente periodo de evaluación.

En relación con los contenidos, lo primero que resalta son los periodos de estudio: mientras que el plan 2017 abarca un periodo aproximado de cuatro siglos, es decir, desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI, desde la aparición de la burguesía en Europa y hasta la aparición de la Unión Europea como la conocemos en la actualidad, el plan 2011 iniciaba de forma muy breve, con temas de historia antigua y las aportaciones de las culturas griega y latina a la humanidad, para terminar con temas contemporáneos como las guerras de raigambre étnica, el narcotráfico o las últimas dictaduras en América Latina. Los cambios son beneficiosos en cuestión del tiempo del que el docente dispone para estudiar cada uno de los temas, tomando en cuenta que con el plan 2011 se tenían cuatro horas clase a la semana y con el plan 2017 solo se dispone de dos horas clase. Sin embargo, los temas a trabajar son pocos, a diferencia de su predecesor, lo que hacía que fuera prácticamente imposible terminarlo a tiempo aun con esas cuatro horas a la semana.

Dentro del nuevo modelo educativo, el plan curricular de primer grado de secundaria busca dar continuidad a los temas abordados en sexto grado de primaria, que abarca las primeras civilizaciones, las culturas clásicas, el Renacimiento, el humanismo, la Reforma protestante y la Revolución inglesa. Es ahí, en ese punto, donde en primer grado de secundaria se retoma la Edad Moderna para comenzar con la formación de la burguesía. Aparentemente, la línea de trabajo es continua y dinámica, permitiendo que los alumnos lleguen con los antecedentes necesarios para proseguir con la enseñanza desde el punto en el que se dejó en el curso anterior, pero, como ya se mencionó, la realidad a la que nos enfrentamos es muy distinta, ya que la mayoría de los alumnos no tienen los conocimientos previos

suficientes para poder comenzar justo en el punto en el que lo indica el temario y, por ende, se tiene que dar un repaso de los temas antes de abordarlos.

Uno de los cambios que hubo entre el programa 2011 y el 2017 es que se cambió el enfoque por competencias en el programa 2017: mientras que en el programa 2011 son la base de la educación y el punto de partida, en el plan 2017 el enfoque es al revés, las competencias deben de ser el punto de llegada, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se trabajen deben dar como resultado que el alumno adquiera las competencias. En el plan 2017 las competencias las encontramos como los propósitos generales de la materia.

La reforma educativa y los planes de 2017, como resultado del enfoque pedagógico por competencias al que pertenecen, hacen énfasis en que los alumnos aprendan a aprender, lo que se ve reflejado en los propósitos generales para la materia de historia, los cuales buscan que el alumno utilice y maneje fuentes primarias y secundarias que le permitan explicar su entorno y, por ende, valorar la importancia de la historia. Por su parte, en el plan 2011 —también regido por el sistema de competencias—, en los propósitos generales de la materia se buscaba que los alumnos desarrollaran habilidades para el manejo de la información histórica y se reconocieran como parte de la historia, lo que les permitiría tener una identidad nacional y mundial, que a su vez se reflejaría en el cuidado del patrimonio histórico y en la participación dentro de la sociedad en la que viven.

Haciendo una comparación entre los propósitos que tiene cada uno de los programas, el 2011 y el 2017, se puede notar que los propósitos que tiene cada uno no son muy distintos: las palabras cambian y la pedagogía se modifica, algo muy necesario dado los cambios en las necesidades e intereses de los alumnos, pero

los propósitos siguen siendo, en esencia, los mismos, que se identifiquen como miembros de una sociedad, aprendan a ser críticos, manejen información histórica y, además, cuiden del patrimonio natural y cultural del país. Dos de los cambios más útiles que podemos encontrar en el plan 2017 son: la reducción de los temas a estudiar y que los alumnos aprenden cómo es la disciplina histórica, cómo se hace la historia y cuál es el trabajo de un historiador, ya que esto quita la idea de que la historia se reduce a fechas y nombres de los héroes nacionales, e incluso permite otra forma de apreciar el conocimiento histórico; lo malo es que esto se estudia hasta segundo grado de secundaria.

En cuanto a los contenidos, como ya se mencionó, el programa 2011 tiene un contenido programático sumamente amplio, que era complicado abarcar. En tanto, el contenido del programa 2017 es reducido en temas y, aparentemente, es más sencillo de abordar. El problema que presenta es que da por sentado que los estudiantes tienen conocimientos previos de la materia y no siempre es así, lo que provoca un retraso en la impartición de los contenidos porque es necesario poner al corriente a los alumnos, para que así puedan comprender los temas que están en el programa, además de que el tiempo que el docente tiene frente al grupo es poco.

## **CAPÍTULO 4.**

### **EL CURSO ESCOLAR 2018–2019.**

El ciclo escolar 2018–2019 oficialmente comenzó el 20 de agosto de 2018 y concluyó el 24 de junio de 2019. El calendario escolar contenía 185 días hábiles de trabajo para los alumnos. Para los docentes comenzó el 6 de agosto de 2018, es decir, dos semanas antes, con la finalidad de presentar a los profesores que se incorporan a cada centro escolar y dar un pequeño curso de inducción en el cual se hacen actividades de integración para todos los docentes, se conocen los cambios que hay en la escuela, las modificaciones educativas y pedagógicas solicitadas por la SEP, se preparan las juntas iniciales con los padres de familia, en conjunto se elabora el horario de clases y se comienza a trabajar con las planeaciones anuales y trimestrales, así como en la elaboración del examen diagnóstico. Es en esta semana cuando se hace entrega a los profesores de los libros de texto con los cuales se van a trabajar todo el ciclo escolar, es importante que los conozcan y se familiaricen con ellos para que sepan cuáles son los contenidos —en caso de que los profesores no hayan impartido antes la materia o sean nuevos en el nivel—, clarifiquen la ruta de trabajo que van a emplear para abordar los temas y hagan una dosificación de los mismos que les permita elaborar sus planeaciones y que estas hagan posible terminarlos en tiempo y forma.

En la segunda semana se trabaja en el Consejo Técnico Escolar (CTE). La finalidad de este es crear y planificar estrategias como colectivo docente para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, evitar la deserción escolar y conocer los nuevos lineamientos que tiene la SEP para el ciclo escolar que está comenzando.

El CTE habido al inicio del curso 2018–2019 fue particular, ya que en él conocimos la organización de las materias dentro del nuevo modelo educativo y los nuevos currículos por materia. Los nuevos programas fueron entregados de manera digital, ya que la SEP no los envió de forma impresa: por el contrario, a cada uno de los docentes, por medio del correo electrónico, se nos compartió un enlace para descargar el programa correspondiente a la materia o materias a impartir. Esto implicó que la actividad se debiera hacer en plenaria, para que, si alguno llegaba a presentar algún problema para realizar la descarga, los demás pudiéramos brindar algún tipo de ayuda, y también como medio de verificar que todos teníamos los programas.

Dentro de los CTE se toman las decisiones necesarias entre el colectivo docente y administrativo. La autonomía escolar<sup>76</sup> se pone en práctica a través de las decisiones que toma colectivo escolar al momento de elaborar la “ruta de mejora escolar”. Dentro de dicha autonomía, como colectivo docente firmamos el acuerdo en el que se aceptó el calendario de 185 días<sup>77</sup> —calendario que la supervisión escolar marcó como el oficial para todas las escuelas que tiene a su cuidado—. Es importante indicar que el documento que hace patente, hasta cierto grado, la

---

<sup>76</sup> La autonomía de gestión escolar es la capacidad de cada escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece dentro de los parámetros y lineamientos autorizados por la SEP. En la práctica, la autonomía escolar está limitada, ya que las decisiones que se llegan a tomar tienen que ser acordes a los lineamientos que emite la SEP a través de la supervisión escolar y el sector escolar al que pertenece la escuela. Un ejemplo de ello está en relación con la elección del calendario escolar a trabajar: aunque se suponía que cada escuela elegiría el calendario que deseara, en la práctica fue la SEP la que ordenó cuál tendría que adoptarse.

<sup>77</sup> En este ciclo escolar, se permitió que las escuelas escogieran entre tres calendarios escolares: 185, 190 y 200 días de trabajo. La supervisión escolar a la que pertenece la institución, junto con el sector escolar, decidieron que se trabajaría con el calendario de 185 días, decisión que debimos aceptar para que todas las escuelas estuvieran en concordancia y así facilitar el trabajo de la supervisión y sector.

autonomía escolar, es la “ruta de la mejora escolar”: es justo con la elaboración de este documento —que se trabaja durante toda la fase intensiva del CTE— que se pone en práctica la autonomía escolar hasta donde es posible, ya que contiene las estrategias a desarrollar durante el ciclo escolar, estrategias que se elaboran a partir de la autoevaluación personal de cada docente y de la evaluación a la escuela, con la finalidad de mejorar los procesos y el servicio educativo. La ruta de mejora escolar establece las prioridades de la escuela en función de la mejora de los aprendizajes de los alumnos y a partir de estas prioridades se fijan las metas; ejemplo de ellas son la entrega en tiempo y forma de las planeaciones, mantener los promedios de aprendizaje del ciclo escolar anterior y tratar de mejorarlos en una o dos décimas, por mencionar algunas; las metas se plantean con fechas específicas y se designa a quienes estarán encargados de cada una de ellas, así como las acciones a implementar para lograr cada una, así como los objetivos que tienen. Al término del CTE, la ruta de mejora se envía a la supervisión escolar como parte de las evidencias del trabajo realizado en el propio CTE.

Algunas de las actividades que se incluyen en la ruta de mejora buscan mejorar la puntualidad de docentes y alumnos, evitar las faltas de alumnos y docentes y mejorar la comunicación con padres de familia; asimismo, se incluyen las actividades extracurriculares que se harán durante el ciclo escolar, se indica quiénes son los responsables de cada una de ellas —como la feria de la convivencia, el festival navideño, el *spelling bee* o la feria de las ciencias, entre otros, junto con las salidas y excursiones— y se establece el compromiso de entregar a tiempo las planeaciones, las fechas de entrega de estas, así como el

formato que se debe usar y las sanciones en caso de que no se entreguen — sanciones que, generalmente, son económicas—, entre otros asuntos.

Aunque este documento se elabora en conjunto por parte de los profesores y las autoridades del plantel, después del envío a la supervisión escolar no lo volvemos a ver, lo que implica que, como docentes y directivos, olvidemos los compromisos adquiridos o las actividades extras a nuestra práctica docente y nos enteremos de ellas cuando ya están en proceso, ya sea porque nos recuerdan que las debemos tomar en cuenta para nuestra planeación, porque no se entregaron a tiempo y hay una llamada de atención o porque en el horizonte aparece una actividad que no estaba dentro de la ruta de mejora inicial, pero que, debido a las necesidades y circunstancias de la escuela, se realiza, como podrían ser los torneos deportivos o de ajedrez. Muchas de las decisiones en las que, se supone, se tomaría en cuenta a los docentes —como, por ejemplo, las salidas extracurriculares—, terminan siendo elegidas por los directivos sin tomar en cuenta la opinión de los profesores, lo que puede ocurrir al decidirse el lugar específico a visitar o la fecha en la que se va a realizar la visita. Igualmente, en ocasiones, por cuestiones de tiempo o por las circunstancias que imperan en la escuela, hay actividades que no se realizan o se modifican y son metas que no se cumplen.

La implementación de la ruta de mejora requiere del compromiso de todos los actores implicados en la educación, lo que en la práctica es complicado que se cumpla, ya que los padres de familia no se enteran de que existe, además de que no siempre apoyan las actividades que se realizan en el entorno escolar; algunos docentes son indolentes con su trabajo y no se comprometen con sus tareas hasta que hay algún tipo de sanción y, a veces, ni así se logra su compromiso, por lo que

para los directivos es más sencillo y más rápido tomar decisiones sin consultar a los docentes, aunque sean situaciones en las cuales deberían de tomar su opinión.

El libro de texto con el que tanto la dirección de secundaria del plantel como yo decidimos trabajar la materia de Historia para primer grado fue *Historia 1*, de Carlos Germán Gómez López.<sup>78</sup> Se decidió que se trabajara con ese libro y con esa editorial por varias razones: la primera, que tenía que ser un libro con un costo no muy alto para los padres de familia, con lo que las opciones de libros que tenía para escoger debían amoldarse a un rango de precio específico y el catálogo de los libros de que disponía para revisar y elegir se reducía; la segunda, porque los programas de las asignaturas eran nuevos y no se tenían referentes, además de que contábamos con muy poca información por parte de la SEP en relación con la forma en que se trabajarían esos mismos programas de estudio. Por eso necesitábamos un libro que estuviera aprobado por la SEP, que fuera fácil de trabajar y entender para mí, como profesora, y que fuera una ayuda para la enseñanza; es decir, que las actividades sugeridas fueran útiles, realistas y adecuadas al nivel y al tema que se estuviera trabajando y que no conllevaran un exceso de tiempo o de trabajo, que la calidad y cantidad de la información fuera la adecuada para el nivel y que fuera entendible también para el alumno; es decir, los parámetros para elegir el libro fueron prácticos. Vale decir que, generalmente, de forma previa al inicio del curso no tengo el tiempo suficiente para leer todo el contenido de todos los libros que hay en el mercado para poder así elegir el que mejor se adapte al enfoque histórico con el que trabajo; entonces, de acuerdo con los parámetros antes descritos elijo el que

---

<sup>78</sup> Carlos Germán Gómez López, *Historia 1*. México, EK Editores, 2018. (Serie ¡Actívate!).

me parece más práctico y, conforme avanza el ciclo escolar, voy adaptando la información a mi tipo de enseñanza. En este sentido, el libro de texto que se eligió cumple con todos los requisitos antes descritos, requisitos que, en la práctica, ayudan mucho en la labor de enseñanza, ya que las actividades y la forma de abordar los temas, junto con el lenguaje utilizado, me permitieron adaptar mi práctica docente a las actividades sugeridas, haciendo que la información fuera más entendible y, por ende, se lograra una mejor enseñanza.

El libro de texto es importante no solo como una herramienta de trabajo: como sucede en cada escuela particular, la institución asume la venta de los libros de texto y, en ocasiones, el paquete de libros tiene un costo alto y considerable; por lo tanto, uno de los compromisos que adquiere la escuela —y, por ende, el docente— es no solo trabajar los libros de texto, sino también terminarlos, ya que, de no usarlos, o no terminarlos, se genera un problema: el padre de familia se queja porque el gasto hecho en la adquisición de los libros no parece estar justificado y esto, a su vez, se convierte en un problema para el docente que pretende quedarse a trabajar el siguiente ciclo escolar: las sanciones para el profesor que no termina los libros pueden ir, desde un llamado de atención, hasta que no se le vuelva a contratar; en el caso de que el docente no haya terminado los libros debido a que las características de los mismos no se amoldaron a sus necesidades ni a las del grupo —debido a que fue demasiado amplio y, por cuestiones de tiempo, fue difícil terminarlo, o porque contiene demasiadas actividades y por tiempo tampoco fue posible realizarlas—, para el siguiente curso se cambian el libro y la editorial, buscando un texto que se adapte mejor a lo que requiere el docente.

El primer documento que elaboramos los profesores en cada ciclo escolar es la planeación anual.<sup>79</sup> Este es un documento que nos permite dosificar todos los contenidos a trabajar durante el ciclo escolar. La división de temas se hace con base en tres trimestres y en cada trimestre se deben anotar los contenidos, los aprendizajes esperados por cada tema, las sesiones a trabajar, los recursos a utilizar —libros, cuaderno, mapas, cartulinas, hojas—, el tipo de evaluación que tendremos o las actividades con las que pretendemos abordar los temas y lograr los aprendizajes, así como las páginas del libro de texto que se utilizan en cada uno de los temas. Para hacer la planeación anual se utilizan, tanto los planes y programas, como los libros de texto. Cabe apuntar que estos tienen los contenidos a abordar organizados por trimestre, lo que hace más sencilla, hasta cierto grado, la dosificación por temas y actividades.

Realizar la planeación anual al inicio de este ciclo escolar, a diferencia de ciclos anteriores, me permitió conocer los contenidos programáticos en su totalidad, así como observar un poco más a profundidad los temas y la forma de abordarlos en el libro de texto e identificar las actividades que plantea; también me permitió comenzar a elaborar la estrategia de enseñanza a emplear para alcanzar los aprendizajes esperados y la forma de adaptar el contenido a la forma de enseñanza particular que tengo: enseñar los procesos a través de conocer las causas, las consecuencias, las relaciones entre un proceso y otro o las relaciones entre un hecho y un proceso en particular.

---

<sup>79</sup> Ver Anexo 1.

Uno de los grandes problemas que se tiene con las planeaciones anuales es que toman mucho tiempo para hacerse, son muy generales y no se vuelven a retomar a lo largo del curso. La razón de esto es que en ellas no se toman en cuenta las actividades extracurriculares que se tienen en las escuelas: las actividades que incluye una planificación anual solo son actividades supuestas. El libro que se emplea o las circunstancias de cada grupo pueden exigir otras que sean más atractivas o que funcionen mejor. Además, los tiempos de trabajo asignados también quedan desfasados, ya que las necesidades de los grupos, al momento de realizar la planeación anual, no se toman en cuenta y se puede ir más lento o más rápido de lo que se tenía planeado para cada tema. Por lo anterior, las planeaciones anuales quedan como documentos burocráticos que tenemos que entregar a principio del ciclo escolar y que se revisan solo una vez, tanto en la dirección del plantel como en la supervisión escolar; al término del ciclo escolar se van al archivo muerto.

Para planear las actividades que se realizan y se trabajan en cada sesión con los alumnos se elaboran planeaciones de trabajo que pueden ser semanales, mensuales o trimestrales —el periodo que abarca cada planeación forma parte de las decisiones que se toman dentro de la autonomía escolar—, lo que depende de la escuela, el profesor y el plan de estudios. Estas planeaciones son más detalladas, contienen la distribución de los temas y las actividades a realizar sesión a sesión. En mi caso, decidí que la planeación fuera trimestral<sup>80</sup> y que las actividades se pudieran ir adaptando a los tiempos y las necesidades de los alumnos; por lo tanto,

---

<sup>80</sup> Ver anexo 2.

aunque la dirección del plantel tuviera la planeación de un trimestre, mi copia de la misma se podría modificar para adaptarse a las necesidades presentadas.

Las planeaciones trimestrales contienen los datos de identificación de la escuela, el profesor, la materia, el trimestre y la secuencia que se está trabajando. Se realiza una planeación por secuencia o lección, por lo que el número de sesiones que abarca puede variar de una planeación a otra, dependiendo también de los contenidos que aborde. Cada planeación tiene una sección de intenciones formativas, en la que se anota el propósito de la planeación y los aprendizajes esperados, de modo que el propósito vaya en consonancia con los aprendizajes de cada secuencia; incluye además el eje que se está trabajando, el tema y el rasgo de la convivencia sana<sup>81</sup> que se busca desarrollar. Como la planeación se hace por secuencia o lección, el lapso que abarca cada una varía, además de que cada trimestre puede contener tres o más planeaciones, dependiendo del número de secuencias que contenga.

Las actividades de aprendizaje se dividen en tres secciones, de acuerdo con los tiempos de la evaluación formativa: inicio, desarrollo y cierre. El inicio son actividades que permitan recuperar los conocimientos previos y dar una introducción al tema; en la sección de desarrollo se describen todas las actividades

---

<sup>81</sup> El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es una iniciativa que el gobierno federal emprendió a través de la SEP para impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de educación básica. El PNCE establece seis ejes formativos: 1. Establecimiento de la autoestima; 2. Expresión y autorregulación de las emociones; 3. Convivencia armónica, pacífica e inclusiva; 4. Respeto a las reglas; 5. Manejo y resolución de conflictos; y 6. Comunicación y colaboración con las familias. *Vid.* SEP (2018), “Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía curricular ciclo 2018—2019”, disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO\\_BASE\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_ESCOLAR\\_PARA\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR\\_2018\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf) (Consultado el 27 de diciembre de 2021).

a realizar para alcanzar los objetivos y lograr los aprendizajes esperados, es decir, es el listado de las actividades a realizar y las páginas a trabajar en libro; por su parte, las actividades de cierre tienen como finalidad la reflexión, la aplicación de lo aprendido o simplemente el reforzamiento de algún elemento del tema. Cada una de las secciones tiene sus objetivos particulares: por lo general, el inicio tiene como finalidad introducir al alumno en el tema, recuperar los conocimientos que ya tiene o, al menos, dar a conocer al profesor qué tanto sabe del tema; generalmente estas actividades son preguntas abiertas que permiten identificar el grado de conocimientos previos o su disposición para entender temas históricos, lo que a su vez le muestra al docente la necesidad de realizar actividades que sean dinámicas y que llamen la atención del estudiante sobre lo que va a aprender; el desarrollo, a su vez, tiene como objetivo que el alumno alcance el aprendizaje esperado, por lo que la redacción del mismo debe ir en consonancia con el aprendizaje esperado en la secuencia. Estas actividades son la parte fuerte de la planeación, ya que están pensadas para permitir que el alumno adquiera los conocimientos y los aprendizajes esperados de la secuencia; por último, el objetivo del cierre es que la actividad permita que el alumno reflexione o ponga en práctica los saberes y conocimientos adquiridos, además de hacer un breve repaso sobre los temas vistos. Todos los objetivos, tanto el general como el de cada sección, van relacionados a los aprendizajes esperados y deben tener concordancia entre sí. La sección de descripción de actividades de la planeación también contiene el número de sesiones que se pretenden utilizar para lograr cada uno de los objetivos particulares, así como las fechas en las que se pretende trabajar cada una de las secciones. De igual manera, se debe indicar qué productos de aprendizaje son los que se esperan por

cada una de las actividades y el tipo de evaluación que se está realizando. Las intenciones en relación con los aprendizajes, las técnicas de enseñanza particulares con las que pretendo que los alumnos logren los objetivos que tengo para ellos y para los contenidos, así como la determinación de cada objetivo particular en cada uno de los momentos de la planeación, es donde radica la diferencia entre una planeación y otra o, entre un profesor y otro.

Como ya se mencionó, los objetivos de cada una de las secciones de aprendizaje tienen que ir relacionados con los aprendizajes clave. Elaborar las planeaciones me permitió, como docente, familiarizarme no solo con los temas y contenidos, sino también con los aprendizajes esperados de cada una de las lecciones. Muchos de los aprendizajes se me hacen, de forma muy particular, repetitivos o difíciles de alcanzar; solo por poner un ejemplo, para la UCA de la independencia de las Trece colonias, el aprendizaje esperado es “Examina cartas, diarios, documentos oficiales y prensa del siglo XVIII en las Trece colonias”. Aunque el aprendizaje va relacionado con el acercamiento del alumno a las fuentes primarias, en sí mismo es un aprendizaje que no se puede lograr: en primer lugar, los alumnos no tienen acceso a la información; en segundo lugar, no saben investigar.<sup>82</sup> Si quiero trabajar con fuentes primarias relacionadas con este acontecimiento en particular, un problema adicional es que están en inglés, idioma que la mayoría de los alumnos en primer grado de secundaria no entienden: como los alumnos no tienen habilidades de investigación, al momento de hacer una búsqueda rápida por internet encontrarán fuentes en el idioma original y las tacharán

---

<sup>82</sup> Más adelante, en este capítulo, se describe a mayor detalle los problemas de que tienen la mayoría de los alumnos para realizar investigaciones y las estrategias diseñadas para resolver este problema.

de inservibles, por lo que es necesario buscar las fuentes traducidas al español; en este caso, la investigación me tocaría a mí: como profesora, tendría que encontrar las fuentes primarias en español que quisiera trabajar con ellos, pero, si hago esta investigación por ellos, estaría yendo en contra de otros de los aprendizajes esperados y de los objetivos generales de la materia, que indican que los alumnos deben aprender a investigar y conocer cómo trabaja un historiador. Entonces, en la práctica, tuve que amoldar el trabajo y la información con la que sí cuento y que tengo a la mano para que los alumnos aprendan; en este caso, trabajé solo con la Declaración de Independencia, traducida al español, y solo estudiamos algunos puntos que consideré importantes de lo que está escrito en la misma.

Conocer los aprendizajes me permite moldear los objetivos de cada sección al tipo de enseñanza global que busco que los alumnos adquieran. Los objetivos en la planeación y las actividades en ella solo son una guía: a fin de cuentas, es hasta que estoy frente a los alumnos que se puede traducir lo escrito en la planeación y es cuando realmente se hacen las adecuaciones a los programas y hasta del contenido en los libros, ya que es el momento de la enseñanza real cuando mi sello como profesora se ve en la enseñanza. Es importante dejar en claro que las actividades en las planeaciones deben ser claras para que cualquier profesor pueda llevar a cabo las actividades con los alumnos en caso de que yo no pueda estar frente al grupo —esto puede ser por inasistencia o porque, en algún momento, se solicitó mi presencia en dirección o con algún padre de familia—, por lo que las actividades son fijas, aunque la explicación final dependa de mi forma de enseñanza particular.

Otra de las secciones que tiene la planeación son los recursos que se pueden utilizar en las actividades y que son de uso común para los profesores y administrativos —proyector, sala de cómputo o alguno de los patios—, lo cual se indica con la finalidad de que haya una mejor organización de esos mismos recursos y se eviten así problemas entre docentes. La falta de una buena organización en los recursos o en los calendarios de uso de equipos en ocasiones provoca que dos profesores requieran utilizar al mismo tiempo un equipo, por lo cual uno de ellos tiene que ceder y posponer su actividad. Aunque trabajo en una escuela de sostenimiento particular, esto no quiere decir que se tengan recursos ilimitados o equipos para todos: ejemplo de esto es que en la escuela solo hay un proyector que funciona y que debemos compartir entre todos los docentes. Dentro de los materiales que son específicos de la materia están los mapas temáticos, que contienen información sobre la división política o territorial de algún periodo en específico y que son útiles para enriquecer la clase. Al ser temáticos solo son para mi uso personal y, dependiendo del enfoque o del tema que se esté trabajando, estos materiales de uso exclusivo no se indican en la planeación. El uso de mapas es necesario debido a que son pocos los alumnos que pueden ubicar países, regiones, mares o hasta océanos geográficamente, además de que, al hablar de historia universal, también se habla de imperios, países o regiones con nombres distintos a los actuales, por lo que es necesario el apoyo visual para ayudarles a comprender cuáles son los países que comprenden actualmente esos territorios; además, usar mapas va en consonancia con uno de los propósitos de la materia de

Historia de secundaria, el cual consiste en que el alumno ubique, en espacio y tiempo, los principales procesos de la historia.<sup>83</sup>

Para terminar con la enumeración de las secciones que contiene la planeación, es necesario señalar que hay una en la que se debe anexar la papelería extra que se va a utilizar en la planeación: exámenes, hojas de actividades, lecturas, etc. La planeación se cierra con las firmas del docente, de la directora y el sello de la escuela. La institución recibe constantemente la visita de las autoridades educativas, que pueden ser el jefe de enseñanza o el supervisor escolar, quienes hacen revisiones de las planeaciones de los docentes para verificar que lo que se está enseñando vaya de acuerdo a los planes y programas, que los docentes sigan un orden en los contenidos y que las planeaciones que se estén trabajando sean las adecuadas para la materia. En el caso de que la planeación sea revisada por la supervisora escolar o el jefe de enseñanza enviado por la supervisión escolar, se agrega en la última hoja la firma y el sello de quien revisó el documento.

Al inicio de cada ciclo escolar, cuando los alumnos se incorporan a clases, las dos primeras semanas se utilizan para conocerlos y hacer ejercicios de integración que tienen como finalidad, no solo que conozcan e incorporen a sus círculos de amistades a los alumnos nuevos que ingresan a la escuela, sino que también permite que el docente conozca a los alumnos, sus intereses y aficiones, junto con el nivel de unión que existe en el grupo y, hasta cierto grado, la confianza que tienen entre ellos; además, se realiza un examen diagnóstico para conocer el nivel de conocimientos generales que cada alumno tiene sobre la materia que

---

<sup>83</sup> SEP (2017), "Aprendizajes clave. Historia", en *loc. cit.*

imparte cada profesor. En mi caso, este examen diagnóstico<sup>84</sup> me permite conocer, hasta cierto grado, la comprensión lectora del alumno, su capacidad de síntesis de la información, si es capaz de identificar números romanos y hacer su conversión a números arábigos, sus conocimientos sobre la correspondencia entre los siglos y los años que abarcan y algunos datos generales sobre historia de México como podrían ser la fecha de inicio de la independencia, la fecha de inicio de la revolución mexicana, incluso el nombre del país.

Aunque, en primer grado, se enseña historia universal, en el examen diagnóstico no hice preguntas de ella. Al conocer en su totalidad los nuevos programas, lo primero que tuve ocasión de reflexionar fue que iniciar con los temas que ahí se indicaban —capitalismo, burguesía o revoluciones liberales— sin hacer un repaso previo era un error, debido a que la forma en la que se enseña la materia en primaria, por parte de profesores que no son especialistas, suele impedir que los alumnos lleguen a secundaria con los conocimientos suficientes para comprender lo que se espera que se enseñe en el primer grado de secundaria; asimismo, como se ha mencionado, los programas no indicaban cómo trabajar con los nuevos lineamientos, explicaban qué era una UCA, pero no la forma en que se debía abordar. Tener los programas completos no me brindó una mayor claridad en el trabajo a realizar: fui definiendo los contenidos a trabajar durante el ciclo escolar.

Por lo anterior, preferí, a partir del repaso que hice al inicio del ciclo escolar, sentar las bases e introducir a los alumnos en los temas que se trabajarían durante el ciclo escolar desde cero, asumiendo que los alumnos no tenían conocimientos

---

<sup>84</sup> Ver anexo 3.

previos de la materia. De esta manera, iniciamos con un repaso a las características de las monarquías europeas, los gobiernos absolutistas o el derecho divino para gobernar, lo que les permitió comprender los temas iniciales de la materia: burguesía, Ilustración y revoluciones liberales. Esta concepción se ha reforzado con la experiencia adquirida a lo largo de los años: generalmente, los chicos no recuerdan nada en específico de lo visto en sexto grado de primaria, ya que las profesoras de primaria por lo regular no enseñan historia, lo hacen de manera muy superficial o a través de copiar párrafos o lecciones completas de los libros de texto a los cuadernos, además de que se conforman con comentar los temas que integran la materia, no los tratan a profundidad ni los analizan como debiera ser. La enseñanza histórica que reciben los alumnos en la primaria no es de calidad y, cuando llegan a secundaria, no recuerdan casi nada de lo visto en los grados anteriores; lo poco que recuerdan tiene que ver con las culturas clásicas —es decir, griegos y romanos—, de lo que parecen tener cierta noción ya que recuerdan nombres de algunos dioses o nombres de ciudades; asimismo, tienen muy poca o nada de información sobre la Edad Media —tema que se estudia en sexto de primaria— y unos pocos conocimientos que se limitan a pequeños detalles sobre la prehistoria o el descubrimiento de América. También tienen presentes algunos temas de la historia de México, como la Independencia o la Reforma, aunque esto no se trabaja en primero de secundaria.

Al recibir al grupo de primero<sup>85</sup>, en las conversaciones iniciales que se tuvieron con el mismo, y al dar la presentación de la materia, lo primero que saltó a la vista fue el poco interés que había sobre la historia. Los alumnos expresaron que no les gustaba y lo explicaban con frases como “solo hacíamos resúmenes y copias”, “no le entiendo”, “con mi maestra anterior nunca vimos historia” o “la historia es aburrida”. En tanto, al tener los resultados del examen diagnóstico, estos arrojaron que los alumnos tenían una baja comprensión lectora y que, además, no sabían sintetizar información, sino que, por el contrario, estaban acostumbrados a copiar párrafos completos. Pocos eran los que sabían cuánto tiempo dura una década o un siglo y no sabían identificar los números romanos o hacer una conversión de números romanos a arábigos o viceversa; tampoco sabían identificar, a partir de un número romano, de qué siglo se hablaba, mucho menos los años concretos que abarcaba, conocimientos necesarios para identificar las épocas y periodos que se trabajarían y ubicarlos en una línea del tiempo.

Como he mencionado en el capítulo anterior, gran parte de los intereses de los alumnos se relacionan con los videojuegos, principalmente de guerra, y solo algunos de ellos llegan a tener tintes históricos; otros temas de los videojuegos que les interesan tienen que ver con la construcción o lo que se denomina “juegos de rol”. Los alumnos son chicos que no leen por convicción y que, si bien están interesados en ver programas de televisión y películas, no ven series o documentales educativos o con temas históricos que les puedan dejar algún tipo de

---

<sup>85</sup> El grupo estaba integrado por 19 alumnos, de los cuales 5 eran mujeres y 14 hombres, con edades que oscilaban entre los 11 y 12 años. Las clases se impartían los días martes, como se ha indicado, en dos sesiones de 50 minutos cada una.

enseñanza del área. Más bien, lo que observan es de corte más popular y que no fomenta ningún tipo razonamiento o aprendizaje útil para la materia, como programas de revista, de comedia, programas mexicanos que presentan casos que supuestamente son de la vida real y que fomentan estereotipos, o telenovelas, entre otros; además, son seguidores de *youtubers* que presentan temas relacionados con la moda, el maquillaje, los videojuegos o la música y los bailes. Lo anterior es relevante ya que, en el momento de dar referencias sobre algunos acontecimientos, todo se dificulta por la poca cultura general que tienen. Todos hacen uso de diferentes redes sociales, pero ninguno con la finalidad de informarse, más bien solo para comunicarse y divertirse. Por lo tanto, emplear las redes sociales para un fin educativo también se dificulta.

Como docente es necesario conocer los intereses de los alumnos y empaparse un poco de cuáles son las aficiones de los jóvenes para poder establecer referencias y puntos en común que faciliten la comunicación; además, está la posibilidad de que ellos sean quienes le expliquen al docente de qué tratan las referencias que están dando, por ejemplo, algún chiste en particular, un video viral o una nueva red social, entre otros: mostrar intereses en sus aficiones permite establecer lazos con ellos, que sirven para mejorar relaciones e, incluso, el aprendizaje de los temas.

Después de las dos semanas de inducción y conocimiento, que permiten también que todos los alumnos tengan sus materiales,<sup>86</sup> se comenzó a trabajar en

---

<sup>86</sup> Como se ha indicado líneas atrás, el paquete de libros que se da a los alumnos tiene un costo; en muchas ocasiones, los padres de familia no pagan en una sola exhibición el paquete de libros o, en su defecto, cubren en parcialidades los diferentes gastos que se generan al iniciar un nuevo ciclo

los contenidos programáticos y en los libros de texto. El eje temático uno tiene como tema principal la conformación de los Estados Nacionales. Para poder abordar los temas que están marcados y alcanzar los aprendizajes esperados hice un repaso general de lo que eran las monarquías, el derecho divino a gobernar y el nacimiento de la burguesía; para poder hacer este repaso fue necesario conocer qué tanto sabían o recordaban los alumnos del tema y, a partir de ahí, empezar a clarificar estos conocimientos previos y profundizar lo suficiente para que entendieran los temas que se trabajan en el primer eje. En este primer encuentro con los temas, ante las preguntas iniciales, algunos de los alumnos no sabían nada, otros llegaron a mencionar lo que es una monarquía y ninguno sabía qué es la burguesía; a partir de esto tuve que preparar la estrategia para comenzar a trabajar con ellos. Para introducirnos a los temas se usó el libro de texto, lecturas guiadas de textos y de investigaciones previas hechas por el docente y los alumnos, así como sesiones de preguntas y lluvias de ideas para elaborar esquemas que permitieran dar un panorama general del periodo a trabajar. Además, se hicieron algunas investigaciones con base en documentos, reportajes y notas encontrados en internet sobre algunas monarquías actuales y se hicieron comparaciones para observar y reconocer los cambios. En este caso, partimos de la monarquía inglesa, misma que algunos de ellos identifican por la reina Isabel II, ya que es un personaje muy reconocido en internet y redes sociales. Este punto de referencia sirvió para construir el conocimiento mediante las comparaciones necesarias para que los

---

escolar, incluidos los libros. Por ello es necesario dar tiempo para que todos los alumnos puedan tener sus libros para así trabajar sin que eso implique una desventaja para algunos alumnos.

alumnos entendieran algunos de los temas, usando ejemplos actuales dados por ellos y ejemplos del pasado dados por mí.

El eje 1, “Formación de los Estados Nacionales”, tiene como primer tema Pasado–presente, que al estar centrado en la presencia de la guerra en el mundo actual hizo preciso buscar que los alumnos comprendieran y reflexionaran sobre algunos de los conflictos bélicos de la actualidad; para esto, hicieron un trabajo de investigación por equipos y exposición de algunas guerras y conflictos que se dieron en la segunda mitad del siglo XX. Yo les propuse algunos conflictos que sucedieron en este periodo y entre ellos eligieron el que les llamó más la atención para trabajar. Me vi en la necesidad de hacerlo así, ya que ellos no ven noticias y no se enteran de acontecimientos actuales ni posteriores a la Segunda Guerra Mundial; por lo tanto, al preguntarles qué conflictos podrían investigar para conocer las causas y consecuencias de los mismos la respuesta fue de desconocimiento. Algunos de los conflictos que yo sugerí fueron la guerra de Corea, la guerra de Vietnam, la guerra en Afganistán a partir de la caída de las Torres gemelas en Nueva York o la de Irak, pensando en que son conflictos posteriores a la Segunda Guerra Mundial y con mayor cercanía a los tiempos actuales; por equipos, los alumnos eligieron un conflicto, ya fuera por la ubicación del mismo —en algunos casos me preguntaron directamente en dónde se ubicaba geográficamente el conflicto seleccionado o al menos el continente—, porque vieron una película que trataba del tema y en ese momento se acordaron o simplemente fue al azar: eligieron el que creyeron que sería más sencillo de trabajar.

Uno de los mayores retos que se tienen para guiar a los alumnos en la investigación está en el uso de las fuentes, debido a que, cuando investigan, solo

buscan en fuentes de internet a través de un buscador; de los resultados que aparecen en sus pantallas, suelen elegir solo el primero, generalmente relacionado con Wikipedia. Esto genera un conflicto en el aula, ya que todos los alumnos llevan la misma información porque por lo general imprimen o copian los primeros párrafos que aparecen en la página de internet sin siquiera verificar si les sirve esa información y, por lo tanto, la investigación queda incompleta; eso, por supuesto, si investigan, ya que nunca falta el alumno, los alumnos, o incluso equipos enteros, que no hacen las investigaciones y que tienen que resolver el problema en el momento, usando los libros que encuentran en la biblioteca escolar.

Es necesario aclarar lo que para ellos significa investigar: teclear en el buscador de internet la pregunta, el problema, el nombre del tema o del personaje del cual tienen que buscar la información, esperando tener la suerte de que salga en la primera respuesta lo que están buscando; cuando no es así, justifican el no llevar información porque no la encontraron; cuando la investigación se hace en la escuela, a través de libros, es todavía más complicado, porque pretenden hacer lo mismo que hacen con los buscadores de internet: buscan en los índices esperando encontrar la información tal cual se les está pidiendo y, si no la encuentran, simplemente buscan en otro libro usando el mismo método o, en su defecto, hojean el libro esperando que la información aparezca ante sus ojos. Entonces, mi labor como docente también implica que les enseñe a investigar, por lo tanto, trato de orientarlos sobre cómo usar el buscador de internet, incluso les pregunto cómo es que están buscando la información y desde ahí los oriento para que sepan cómo hacer la investigación. Cuando les toca indagar a través de medios impresos los insto a que lean y no solo se dediquen a pasar las páginas, los oriento para que

identifiquen el tema principal y sepan así dónde pueden encontrar la información en el índice, a partir de que lo identifican ir a las páginas indicadas y entonces leer hasta encontrar la información. Todo lo anterior es muy complicado porque hay que lidiar con sus niveles de estrés y su baja tolerancia a la frustración al no encontrar la información al primer momento, ya que están acostumbrados a las respuestas rápidas; por lo tanto, hay que darles las herramientas, no solo para aprender a investigar, sino también para que lidien con sus emociones.

Al trabajar en equipo se presentan otros problemas, aparte del anteriormente mencionado: alumno o alumnos que no trabajan, aquellos que no saben trabajar en equipo y dividir las actividades y acaparan las mismas en perjuicio del mismo equipo, alumnos que faltan o que no saben ponerse de acuerdo. Todo lo anterior hace que los tiempos de trabajo, junto con las intenciones de las actividades, se vean afectadas y hasta modificadas.

La intención de esta primera investigación es conocer la forma de trabajo de cada uno de los alumnos, los niveles de integración con sus equipos, su capacidad de resolver conflictos y la creatividad que cada uno tiene. A nivel de contenido, la actividad sirve para que ellos reflexionen por qué hay guerras, entiendan que un suceso puede tener múltiples causas y que estas pueden ser políticas, sociales, económicas o todas en conjunto, que existen conflictos internos y externos a las naciones, además de las múltiples consecuencias que las guerras pueden generar. Esto se encuentra en consonancia con la historia que busco enseñarles, una historia global en la cual no hay historias independientes porque en todos los fenómenos que estudiamos se pueden encontrar interrelaciones; además, como hago énfasis en que los hechos y procesos son multicausales, les proporciono una visión general

del proceso que están estudiando y pueden así ver como el pasado que están estudiando amoldó el presente en el que ellos están viviendo.

Para conocer los cambios geográficos que sufrieron las diversas naciones europeas durante el siglo XIX y principios del XX, la expansión territorial, el avance del colonialismo imperialista alrededor del mundo, así como identificar a las naciones europeas que, en algún momento, existieron, pero que en la actualidad ya no lo hacen, fue necesario utilizar mapas de los diferentes periodos estudiados y contrastarlos con mapas actuales; este recurso se utilizó para identificar qué países integraban el imperio otomano o el imperio austrohúngaro cuando estudiamos los antecedentes de la Primera Guerra Mundial, o dónde se encontraba Prusia en relación con la unificación alemana, por dar algunos ejemplos. Es muy necesario el uso de mapas para que los alumnos puedan ubicar el espacio de los conflictos; el problema es que, en muchas ocasiones, no pueden ni siquiera identificar dónde se encuentra un continente, mucho menos un país en particular. Al momento en el que se menciona un país o territorio y se ubica en un punto en específico del mapa dejamos a un lado la imaginación para pasar a un aprendizaje significativo en el que ellos pueden identificar los cambios territoriales en Europa, por ejemplo, o hacia dónde se extendieron las potencias imperialistas. De esta forma se logra que vean los hechos y acontecimientos históricos como algo real, algo que sucedió en otro continente, sí, pero no en un lugar existente solo en su imaginación, sino que lo pueden visualizar en un punto en el mapa en la actualidad.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Los alumnos de primer grado llevan la materia de Geografía; sin embargo, a la vista de lo que pasaba conmigo, desconozco cuál sería su desempeño en dicha materia o, incluso como abordarían esos temas en específico.

Dentro de las múltiples actividades que se llevan a cabo durante todo el ciclo escolar, y como parte de las actividades programadas para que adquieran los aprendizajes, están la investigación y la exposición de esa misma investigación. Con el grupo que cursó Historia 1 en el ciclo 2018–2019 se cambiaron los formatos de exposición. Para evitar que solo fueran diapositivas o láminas, cada exposición tenía formatos distintos: tipo programa de televisión, programa de radio, un canal de YouTube, un noticiero. Lo anterior permitió que los alumnos se organizaran, fueran creativos y presentaran de una manera distinta la información. Como resultado de esta forma de exposición, además de que los alumnos se divirtieron, integraron en las exposiciones elementos de sus gustos e intereses, adaptaron y presentaron los temas con lenguajes más coloquiales y, de esta forma, más entendible para ellos; además, se alcanzaron los aprendizajes esperados, ya que ellos pudieron explicar los procesos con sus propias palabras.

Al seguir avanzando en los temas de este eje, y para trabajar el tema de las revoluciones liberales, usé otra dinámica de trabajo que estuvo basada en los intereses de los alumnos: *anime* e historietas, así como la facilidad para el dibujo que muchos de ellos mostraron. Tomando en cuenta lo anterior se trabajó con la elaboración de historietas para que explicaran algunos de los procesos históricos del primer eje del curso, como la Revolución francesa o la Independencia de las Trece colonias inglesas en Norteamérica, lo que les permitió sintetizar la información e identificar los puntos principales de cada uno de los procesos. A todos se les dio la oportunidad de trabajar su historieta de forma libre, es decir, sin una técnica en particular, con el tipo de dibujos que quisieran, lo que permitió que incluso alumnos que no tenían destreza para dibujar disfrutaran, trabajaran y adquirieran los

aprendizajes esperados. Tomando en cuenta que hay alumnos que no tienen ninguna aptitud para el dibujo se les instó a que lo intentaran, que hicieran sus dibujos con palitos y bolitas de ser necesario, siempre y cuando estuvieran bien hechos e hicieran su mejor esfuerzo, tomando en cuenta que la materia es historia y no artes; por lo tanto, se califica la información y no la técnica del dibujo.

En este eje me apoyé por primera vez en el interés y uso que hacen de las redes sociales; en esta ocasión, Facebook. Para trabajar la Ilustración y para conocer a algunos de los pensadores ilustrados —Voltaire, Montesquieu o Rousseau, por dar algunos ejemplos—, debieron trabajar en las biografías de los mismos: se dividió al grupo en equipos y cada equipo eligió a un pensador de la Ilustración; en hojas de cartulina o papel bond recrearon la interfaz de la red social y, a través de la investigación, elaboraron la biografía de cada uno de los pensadores e investigaron frases célebres que se anotaron como publicaciones del personaje. Esta actividad permitió, además de desarrollar una investigación, la condensación de la información y la búsqueda en internet de imágenes relacionadas con lo que estaban trabajando. A partir de lo trabajado ellos pudieron entender la importancia de la Ilustración y de sus postulados y lograron relacionarlos con los derechos humanos que tienen en la actualidad, además de entender que esas ideas son la base de la democracia actual y que, incluso, la organización del gobierno mexicano tiene su base en esos mismos postulados. Es importante mencionar que, lamentablemente, no todos los alumnos logran hacer estas relaciones, pero la mayoría de los estudiantes sí alcanzan los aprendizajes esperados, lo que a mí me permite seguir trabajando las relaciones presente–pasado, en la historia con un enfoque global y presentar así las interrelaciones que hay entre los hechos y

procesos, mostrando que, aunque la Ilustración ocurrió en Europa en el siglo XVIII, sigue moldeando las democracias modernas en América, por ejemplo.

El uso de películas, con la finalidad de que los alumnos comprendan ciertas situaciones o, al menos, ubiquen un periodo en particular, suele funcionar, siempre haciendo referencia a que lo que se ve es una película, es decir, un producto de ficción, aunque esté basada en hechos históricos, pero que sirve para situarse en un determinado periodo. Por ejemplo, algunas de las películas que se vieron en el ciclo escolar 2018–2019 fueron *Caballo de Guerra*,<sup>88</sup> para identificar algunos aspectos de la Primera Guerra Mundial, o *La lista de Schindler*,<sup>89</sup> para que pudieran comprender un poco las circunstancias que vivieron los judíos en los guetos durante la Segunda Guerra Mundial. Para poder llevar a cabo esta actividad se usaron dos estrategias: la primera fue ver la película, por sesiones, en la escuela, y dejar cinco o diez minutos para comentarla en clase; la segunda fue dejar que la vieran en casa, a través de los medios o plataformas que tuvieran a su alcance. En este caso, para asegurarme de que realmente la habían visto, les di un cuestionario de diez preguntas a resolver viendo pasajes de la película específicos, estando en el aula se comentaba la misma al platicar sus impresiones de la misma y al resolver el cuestionario.

Las UCA se trabajaron en este bloque. Como parte de la autonomía curricular, como docentes podemos elegir el tema y la forma de trabajar la UCA, recordando que, en el curso 2018–2019, el programa de estudios era nuevo y no

---

<sup>88</sup> Steven Spielberg (dir.). *Caballo de guerra*. Estados Unidos, Reino Unido, Touchstone Pictures, DreamWorks Pictures, Reliance Entertainment, The Kennedy/Marshall Company, 2011.

<sup>89</sup> Steven Spielberg (dir.) *La lista de Schindler*. Estados Unidos, Amblin Entertainment, Universal pictures, 1993.

teníamos ninguna orientación o información sobre lo que realmente debíamos trabajar o cómo, solo se nos proporcionaron algunos temas sugeridos para trabajar la UCA y la indicación de que se debía trabajar en paralelo con las actividades del programa, y que las actividades que se realizaran tenían que hacer que el alumno investigara y fuera él quién construyera su propio conocimiento a partir de esta investigación constante. Ante la desorientación y desinformación decidí trabajar la primera UCA con el tema sugerido y las actividades que vienen en el libro: el tema fue la Independencia de las Trece colonias inglesas en Norteamérica y las actividades iban encaminadas a realizar investigación por equipos y presentar exposiciones de los resultados de esa investigación. Las actividades sugeridas en el libro fueron muy útiles, ya que implicaron trabajo en equipo, investigaron sobre los antecedentes del conflicto, los nombres de las colonias y la ubicación de las mismas, las diferentes convenciones que se dieron a lo largo del conflicto o los reclamos a la Corona, por dar algunos ejemplos; además, elaboraron mapas para identificar las colonias y presentar la investigación a través de una exposición. Nuevamente, este tipo de investigación y trabajo me permitió que los alumnos conocieran, no solamente el proceso a través de algunos hechos aislados y fechas que podían no significar nada, sino como todo un proceso que inició con la fundación de las colonias, cuáles eran sus principales actividades económicas, las causas políticas y sociales que llevaron al conflicto, así como las consecuencias que trajo la independencia de las colonias de la metrópoli. De esta forma procuré continuar con la enseñanza de una historia global al mismo tiempo que ellos adquirirían los aprendizajes esperados por el programa. Contrario a lo que está especificado en los planes de estudio, no se trabajó la UCA en paralelo con los otros temas, porque

consideré que no era funcional trabajar con dos temas separados que apenas estaban aprendiendo, así que la trabajé como actividad específica dentro de la planeación, organicé al grupo en equipos y todos hicieron las mismas actividades en el salón de clases usando información de la que una parte tenía que ser previamente investigada en casa y llevada después al aula. A las actividades se les dedicó el tiempo necesario en las clases, en este caso fueron dos semanas de trabajo, y el avance y término del trabajo fue totalmente bajo mi supervisión. Aunque todos los equipos habían hecho las mismas actividades, cada equipo presentó un acontecimiento distinto del proceso: un equipo presentó los antecedentes, otro el desarrollo de la lucha y otro la declaración de independencia. Para las exposiciones, el formato que se manejó fue un noticiero, como si estuvieran presentando las noticias del día, o al momento en el que sucedían los acontecimientos, a personas que vivían en la Gran Bretaña o en alguna de las colonias. Los resultados de las investigaciones fueron satisfactorios, las exposiciones fueron divertidas e ilustrativas con los datos que presentaron. Sin embargo, este tipo de trabajos no está exento de problemas, empezando por el hecho de que algunos alumnos no tienen interés en la clase, no saben trabajar en equipo, no llevan los materiales necesarios o los fragmentos de las investigaciones que les corresponden o les cuesta trabajo ponerse de acuerdo con sus compañeros; para las exposiciones algunos eran más extrovertidos que otros, a otros les costaba trabajo hablar en público o simplemente no estudiaban la parte que les tocaba exponer y los demás del equipo se ponían nerviosos. Algo que les ayudó mucho fue saber que, aunque las exposiciones y el trabajo eran por equipo, la calificación era individual, de esta forma no sentían que la calificación fuera injusta o que su trabajo y esfuerzo no era

tomado en cuenta por el profesor. Pese a los problemas que se presentaron, los aprendizajes esperados y los objetivos fueron alcanzados por la mayoría de los alumnos.

Uno de los mayores problemas que se presentaron a lo largo de este eje fue lograr que los alumnos vieran la relación que existe entre un acontecimiento y otro, así como las relaciones que hay entre las diversas ideologías que fueron surgiendo con los diversos movimientos sociales y económicos. Para entender qué es el capitalismo o el liberalismo económico usé algunos videos que están en YouTube; los videos que les presenté tenían que cumplir con ciertas características impuestas por mí: tenían que ser cortos, adecuados al nivel escolar en el que trabajo, tener un lenguaje coloquial y entendible, presentar la información de una forma sencilla, clara e incluso divertida, pero sin caer en chistes groseros, vulgares o sin sentido y, que además, la información que presentaran no tuviera una carga ideológica, no mostrara parcialidad en el tema que estuviera explicando o juzgara en vez de explicar el tema. Por todo lo anterior, la elección de los videos que vi con ellos me llevó un tiempo considerable, ya que implicó ver muchos videos para descartar los que no eran útiles de acuerdo con los criterios antes mencionados.<sup>90</sup> Con base en el video respondieron un cuestionario, primero de forma individual y después de forma grupal, lo que permitió que se resolvieran dudas y que, al explicar el tema, fuera posible relacionarlo con otros temas que se estaban trabajando como la burguesía, la industrialización o el imperialismo.

---

<sup>90</sup> Para un ejemplo de los materiales seleccionados, *vid.* Academia Play (2017), “La Primera Guerra Mundial” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Vbu6tH0Hc-o> (Consultado el 14 de diciembre de 2021).

Otra técnica que trabajé para que los alumnos relacionaran los temas que estábamos trabajando, y no los percibieran como separados y diferentes, fue hacer énfasis en los temas que ya se habían trabajado y ver en qué puntos se relacionaban con el tema a exponer; por ejemplo, cuando trabajé Revolución Francesa, hice énfasis en las ideas de la Ilustración, incluso usando frases tipo “¿se acuerdan que en la Ilustración vimos el *Contrato Social*?, pues aquí vemos cómo lo están exigiendo y poniendo en práctica”; lo anterior permitió, hasta cierto grado, que los alumnos entendieran las relaciones de los procesos que estaban estudiando.

Los últimos temas del eje son los que generan un mayor interés en los alumnos, ya que se trabaja Primera y Segunda Guerra Mundial. Ambos son temas de los cuales generalmente tienen cierta información, ya sea porque se menciona el tema en algún video, porque es el tema principal de alguna película de guerra que han visto, porque es el contexto en el que se desarrolla algún videojuego que juegan o porque escucharon a alguien —familiar, amigo, maestro o compañero— hablar acerca de alguno de estos eventos. Todo esto permite que la participación y el interés en general sean altos y los alumnos trabajan con más entusiasmo; el papel del docente cambia y se convierte en una guía para aclarar puntos o ampliar la información que ya tienen.

Para la segunda UCA, la cual se encuentra al final del primer eje, en el libro se propone el tema de los guetos y los campos de concentración. De nuevo, el tema y las actividades marcadas en el libro fueron oportunas: como se debía investigar e ir a fuentes primarias y secundarias que pudieran encontrarse en internet, se tomaron algunas sugerencias de las actividades marcadas en el libro y se agregaron otras para enriquecer el aprendizaje. En este caso, para la UCA, en la clase

trabajamos a través de esquemas y mapas la Segunda Guerra Mundial. Fue necesario que entendieran conceptos como nazismo y fascismo, explicar y entender la diferencia entre los campos de concentración y exterminio e incluso, como parte del trabajo de la UCA, vimos en clase la película *La lista de Schindler*, para sentar las bases de lo que sería la segunda parte del proyecto: identificar cómo se vivió la persecución alemana durante la guerra y cómo era la vida en los campos y guetos. Dentro de esta segunda parte de la UCA los envié a un museo, en este caso, el Museo Memoria y Tolerancia, ubicado en el centro histórico de la Ciudad de México. Como parte de la actividad, y para que fueran con un objetivo en particular, se les dio un cuestionario que tenían que contestar con información que solo podían obtener en el museo; además, debían tomar fotografías de imágenes que tenían que buscar en la exposición permanente del museo, lo que implicó que pusieran un poco más de atención en su visita. Claro está que preparar las actividades que realizaron los alumnos en el museo implicó que, en mi caso, fuera al recinto antes que ellos, para examinarlo con cuidado, ver que las actividades se pudieran realizar y que, en general, la visita al museo alcanzara el objetivo deseado, el cual era que sintieran la historia como algo real y presente en su vida; de manera conexa, quería que entendieran que los museos no son aburridos y que en ellos no solo hay cosas ajenas y que no se comprenden. Planear la actividad con cuidado evitó también que solo tomaran fotografías al azar y copiaran las cédulas informativas sin obtener un aprendizaje real. Aunque, en este caso, el museo es interesante, lamentablemente, en la mayoría de los museos la presentación de las salas y de la información, así como la presentación de las piezas, se hace de forma que a los alumnos les parece aburrida y, si no se contrata un guía, la mayor parte de la información pasa

desapercibida y no se entiende, las cédulas informativas son pequeñas, cortas y con poca información, si no se sabe del tema no se entiende el porqué de la pieza o, por el contrario, las cédulas son muy largas y a los jóvenes les da flojera leer. Fue por ello que se planeó la visita de modo que esta fuera significativa. Para hacer el cierre del trabajo, independientemente de las actividades entregadas —una carpeta que contenía imágenes solicitadas del museo y el cuestionario contestado—, se llevó a cabo una mesa redonda, en la que los alumnos tuvieron la oportunidad de platicar y expresar todo lo que les llamó la atención y les impactó de lo visto en el museo y en la exposición, además de que pudieron expresar las similitudes que vieron entre lo que habían aprendido en la clase y lo que estaba en el museo y resolver las dudas que se generaron sobre el tema. En conjunto, los alumnos reaccionaron de forma positiva, mostraron interés e hicieron preguntas interesantes sobre lo que vieron en el museo y el tema en general.

La evaluación final de este primer trimestre se hizo a través de la aplicación de un examen escrito de opción múltiple, con valor de dos puntos en la escala evaluativa; por su parte, la UCA generó una calificación de tres puntos sobre la calificación final y la evaluación continua, es decir, la entrega de los trabajos en cuaderno y libro, tuvo un valor de cinco puntos. De esta forma, si el alumno no logró comprobar a través del examen el dominio de los conocimientos adquiridos en el trimestre, no implicó una calificación reprobatoria en el mismo, ya que la escala de evaluación contempla otros aspectos importantes, como la investigación, la exposición y la entrega de las actividades en tiempo y forma.

Un problema importante que presentó este eje es que los temas son muchos, por lo que no alcanzaron a terminarse en los primeros tres meses de trabajo al dar

cierta profundidad a los contenidos y que el aprendizaje fuera significativo; de hecho, este bloque se trabajó hasta enero, aunque la evaluación del primer trimestre se dio en la tercera semana de noviembre, por lo que se evaluó con lo que se tenía trabajado y visto hasta ese momento. En la revisión de libros, cuadernos y planeaciones esto parecería un enorme problema ya que, a simple vista, la docente estaba atrasada en los contenidos, situación que tanto la supervisora como la directora hicieron notar. Este atraso en los temas no era algo que se pudiera arreglar en el momento, incluso es un problema que persistió a lo largo de algunos meses, debido a que la cantidad de contenido a trabajar en el primer trimestre era muy amplia; no obstante, este desfase se compensó con los temas y el tiempo de trabajo del tercer trimestre, ya que el contenido programático de este es pequeño y permitió que los contenidos y el programa se terminaran en tiempo y forma.

El eje temático dos centra sus contenidos en la Guerra Fría, los diferentes movimientos sociales que surgieron después de la guerra, así como en las instituciones que se crearon a partir del término de la Segunda Guerra Mundial. En este eje temático ya no se trabaja ninguna UCA.

Para iniciar el eje, una de las actividades que se realizó fue el juego “Adivina qué soy”, el cual consiste en poner procesos —Independencia de las Trece Colonias, Revolución francesa—, documentos y acontecimientos —la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la Noche de los cristales rotos— o nombres de personas —Benito Mussolini, Karl Marx— en tarjetas que se meten dentro de una bolsa: los alumnos se ponen en círculo, uno de ellos escoge, sin ver, una tarjeta, y la coloca en su frente, los demás le deben dar pistas de lo que está escrito en su tarjeta y así debe adivinar de qué se trata: una persona o un proceso

y, en ese caso, qué proceso o acontecimiento. Esta dinámica les permite identificar y diferenciar un proceso de un hecho histórico: aunque el programa de primer año no maneja como aprendizaje clave que conozcan esta diferencia —ya que este aprendizaje pertenece al primer eje del programa de segundo año de secundaria, en el cual se le enseña al alumno cómo trabaja un historiador y cómo se hace la historia—, sí es necesario que los alumnos sepan distinguir entre uno y otro, tomando en cuenta que lo que yo busco que aprendan y comprendan son los procesos, no los hechos históricos como si fueran acontecimientos separados y sin relación entre sí; la dinámica también les permite identificar personajes claves y hacer un repaso general de los temas ya trabajados.

Conociendo el uso e interés que tienen de las redes sociales, se hicieron dos actividades con las más conocidas y utilizadas por ellos: Twitter y Facebook. En el caso de Twitter, se hizo una dinámica en la cual se simuló usar esta red social mientras se trabajaba el tema de Guerra Fría y el mundo bipolar: se dividió al grupo en equipos, cada equipo recreó la interfaz de la red social en hojas de papel bond o cartulina, la mitad de los equipos simulaban vivir en la Unión Soviética y la otra mitad simulaba vivir en Estados Unidos. En cada sesión, y al terminar la revisión de un tema en el libro relacionado a la Guerra Fría, por ejemplo, los avances científicos o tecnológicos conseguidos por las superpotencias, las guerras periféricas o la carrera espacial, los alumnos debían escribir un tuit en referencia a lo visto en clase y que enalteciera al país que representaba. Los tuits tenían que ser ingeniosos y demostrar creatividad, podían ir acompañados de alguna imagen y, lógicamente, no debían exceder los 280 caracteres.

En el caso de Facebook, se utilizó para realizar las biografías de algunos personajes que fueran relevantes en el tema o para poner la información de organizaciones o instituciones contemporáneas que se crearon a partir del término de la Segunda Guerra Mundial. Las instituciones que se trabajaron y que tuvieron que investigar para realizar la actividad fueron la Corte Penal Internacional —CPI— o la Organización de las Naciones Unidas —ONU— y algunas de las agencias de la misma, es decir, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia —Unicef—, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación —FAO— y la Oficina del Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Refugiados —ACNUR—. Por equipos recrearon la interfaz de esta red social en su cuaderno y elaboraron la página de inicio y presentación de las instituciones, la cual tenía que ser distinta de la página oficial que existe en Facebook. Este tipo de actividad permitió que la información investigada no se quedara solo en el cuaderno o fuera solo un ejercicio de copia, sino que utilizaran sus habilidades de investigación y condensación de información, además de mejorar sus habilidades de búsqueda de imágenes en internet y dio la oportunidad de utilizar su ingenio y creatividad. Al mismo tiempo, les permitió observar y conocer el tipo de trabajo que cada una de estas las instituciones realiza; con esta actividad, los alumnos trabajaron la conciencia histórico-temporal, entendiendo en qué momento del siglo XX se formaron las instituciones que investigaban y cuál era su finalidad al momento de ser creadas, permitiendo hacer una comparación con la actualidad y el trabajo que realizan cada una de ellas en el presente.

Como ya se mencionó con anterioridad, otro de los recursos audiovisuales que se usaron durante el ciclo escolar fueron videos que se encuentran en YouTube,

videos cortos y dinámicos que permiten aprender, conocer e identificar procesos históricos en minutos. La forma de trabajo consistió en ver el video, resolver dudas y preguntas y después verlo de nuevo para hacer el reporte del mismo, que podía ser un resumen, un esquema de resumen —como mapa mental o conceptual— o contestar un cuestionario. Los temas que se podían reforzar de esta manera eran casi cualquier proceso histórico, junto con algunas biografías de personas o de instituciones.

Para poder elegir los videos que voy a utilizar es necesario ver muchos de los videos que hay sobre el mismo tema en la plataforma de YouTube; como ya había mencionado, uno de los primeros criterios para elegirlo es que duren pocos minutos, ya que es difícil mantener la atención de los alumnos por mucho tiempo, también verifico que el canal sea no solo educativo, sino que tenga buenas referencias o comentarios y, al ver el video, que la información sea real y presentada de manera amena y respetuosa. En el caso de los utilizados para conocer las instituciones contemporáneas que trabajan para la paz utilicé los videos de presentación oficiales de algunas de esas instituciones, lo importante en los mismos era que dieran la información que requería; en este sentido, el criterio es de tipo práctico, ya que el enfoque de la información yo lo doy al comentarlos y platicarlos con ellos, lo me permite encauzarlos a lo que quiero que aprendan. Después de escoger el video decido qué van a trabajar con él: si es un cuestionario no debe pasar de diez preguntas y estas deben ser preguntas que considero claves para entender el video; en tanto, si es un esquema de resumen generalmente les doy los parámetros para realizar dichos esquemas, los cuales son el tema y los subtemas; en otras ocasiones solo les encomiendo un reporte de lo que vieron en el video en

el que se mencione lo que les haya llamado más la atención del mismo, y pido que la extensión de dicho reporte sea de media a una cuartilla. Usar los videos me permite abarcar puntos que durante las clases se me pudieron pasar o que no contemplé, el uso de las imágenes les permite a ellos recordar con mayor facilidad la información, lo que a su vez incrementa sus posibilidades de entender y recordar mejor los temas.<sup>91</sup> Esta actividad no está exenta de situaciones problemáticas, entre ellas que los alumnos no se interesen, no presten atención, no sepan resumir o no tomen notas mientras escuchan.

Este trimestre se evaluó promediando las calificaciones individuales de las exposiciones, las cuales tenían un valor de tres puntos en la escala final, el examen de opción múltiple con un valor de dos puntos y las actividades en libro y cuaderno, cinco puntos. La escala permite aprobar aun reprobando el examen, siempre y cuando el alumno trabaje y entregue sus actividades en tiempo y forma.

El segundo trimestre es complicado por los tiempos que se tienen para trabajar, ya que inicia en diciembre y los alumnos y maestros ya estamos pensando en las vacaciones, lo que hace que se pierda rápidamente el interés de trabajar, además de que la escuela tiene actividades en el marco de las fiestas decembrinas. Entre estas actividades hay que montar bailes, preparar adornos, números para un festival en el que los alumnos cantan y tocan instrumentos y, para lograr tener todos los números del festival en tiempo, generalmente los piden prestados las materias como artes, danza o música; al ser una actividad escolar, los demás profesores no

---

<sup>91</sup> Para un ejemplo de los materiales seleccionados en este Eje, *vid.* FAOVideo (2016), "Video institucional de la FAO" disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RSvDrMje7Ps> (Consultado el 14 de diciembre de 2021).

podemos negarnos a la petición por lo que, al iniciar diciembre, generalmente se deja de trabajar contenidos nuevos y, si se hace, el avance es muy lento. Es importante mencionar que yo no estoy encargada de ninguna de estas actividades, pero sí debo permitir que algunas de las horas que tengo para trabajar con los alumnos sean utilizadas en los ensayos.

En diciembre del ciclo escolar 2018–2019 se programó también una salida al parque de diversiones Six Flags, que se realizó en miércoles y que implicó la pérdida de todas las clases, no solo de ese día, sino también del jueves siguiente, ya que se les da el día siguiente para que puedan descansar, a sabiendas de que muchos no se levantan para entrar a clases a las siete de la mañana. Aunque la actividad no tiene importancia en relación con el aprendizaje de contenidos programáticos, sí lo tiene en cuestiones de socialización, ya que le permite a los alumnos relacionarse, no solo con los compañeros de clase, sino también con sus compañeros de otros grados —y hasta con los profesores— en un ambiente fuera de la escuela, se pone a prueba la regulación de su comportamiento y el ejercicio del autocuidado; además, se realiza tomando en cuenta que muchos de los alumnos es la primera —y a veces la única— vez que asisten a este parque de diversiones.

Ese trimestre también se ve afectado, en febrero, por dos acontecimientos más: el día del amor y la amistad —en el cual se hace una convivencia a cargo de los profesores de inglés y que implica que se suspendan las actividades a partir del receso, es decir, se pierde medio día de trabajo con contenidos— y la Feria de la Convivencia, que es una actividad programada por la SEP y que se debe realizar en el mes de febrero. Consiste en una serie de actividades que se trabajan en las tutorías desde enero, giran alrededor de tres temas y cada tema se trabaja por

grado: autoestima y manejo de las emociones para primer año, las reglas de la convivencia para segundo grado y para tercer grado el tema es que todas las familias son importantes. Las actividades se trabajan en forma de taller, en el cual se le da forma a lo que cada grado va a presentar en la Feria a toda la comunidad escolar. Si bien las dos actividades son ajenas a la materia de historia, para ambas tenemos que prestar a los alumnos en horas de clase, lo que provoca atrasos en las actividades que sí son de la materia, además de que la presentación de la Feria de la Convivencia se hace en horas de trabajo, por lo cual es necesario suspender clases. Este trimestre terminó en marzo, justo antes de las vacaciones de Semana Santa.

El tercer eje es el más pequeño en contenidos, lo que permite, como ya se mencionó recuperar el tiempo que se usó en los contenidos anteriores. Este eje habla de la globalización, las fronteras y la Unión Europea y tampoco cuenta con una UCA. La evaluación consistió en promediar la evaluación continua y el examen. La forma de trabajo consistió en el uso de mapas para identificar las fronteras entre países, así como regiones económicas y los países que las integran, como parte de este tema investigaron y expusieron los diferentes tratados económicos internacionales celebrados entre diferentes países europeos —por ejemplo, el acuerdo de Maastricht que marca el inicio del proceso unificador europeo después de la Guerra Fría—, además de definir qué es la globalización y conocer las consecuencias ambientales, económicas y culturales que esta tiene.

Para el estudio de este bloque fue importante que los alumnos entendieran qué es la globalización y cómo repercutía en ellos y en su vida cotidiana. Fue necesario hacerles entender cómo afectaba la influencia de otras naciones a su

propia vida, es decir, qué aspectos de la cultura de otros países podían reconocer en sus propias tradiciones, los aspectos sociales que podían identificar en sus propios gustos o intereses —como la vestimenta o la música de otros lugares—, además de los productos y artículos elaborados en otros países que utilizaban diariamente; para ello fue necesario que hicieran un análisis de todo los productos que consumían, en todos los aspectos. Para poder hacer esto, lo trabajé de dos formas distintas: la primera fue, justo al estar exponiendo en clase, que buscaran en la etiqueta de sus mochilas dónde fueron elaboradas, lo mismo con sus tenis y así con diferentes productos que tenían a la mano, tras lo cual se anotaron en el pizarrón los diferentes productos y sus lugares de origen; el segundo análisis fue directamente en sus cuadernos: tenían que hacer una lista de cinco alimentos que consumían de forma habitual y anotar de dónde eran originalmente; de igual manera, tenían que identificar al menos dos tradiciones que seguían y que no eran mexicanas, así como anotar los países de procedencia de algunos de los grupos musicales o artistas que a ellos les gustaban. Como resultado, encontramos que mucho de lo que consumían no era nacional, incluso todos nos sorprendimos de algunos productos que eran fabricados en lugares que no imaginábamos —por ejemplo, los tenis Converse se producen principalmente en Vietnam, India o China— o que un producto puede ser fabricado en China o en otros países orientales a precios sumamente bajos, pero la marca es de Estados Unidos y se venden a precios altos —ejemplo de esto es el iPhone—. Con ejemplos como los anteriores pudimos ver los efectos de la globalización y entendieron sus alcances.

Asimismo, fue importante que entendieran cuál es la función de las fronteras, desde el significado del término y cómo se utilizan en la política y en la economía.

Al integrar los temas de globalización y fronteras hice un debate con los alumnos, dividí al grupo en equipos y cada equipo debía defender su postura, a favor o en contra de la globalización, de las fronteras y el futuro de las fronteras con la expansión e integración mundial; este ejercicio les permitió identificar tanto lo positivo como lo negativo de ambos conceptos, además de entender la importancia de instituciones como Médicos sin fronteras, que actúan en países con altos índices de necesidad de apoyo humanitario.

Oficialmente, el ciclo escolar terminó el 5 de julio de 2019, pero eso no quiere decir que nosotros hiciéramos la evaluación del tercer trimestre esa semana. Cada ciclo escolar nos enfrentamos a una evaluación temprana, es decir, a principios del mes de junio debemos entregar las calificaciones a la dirección de secundaria para que, a su vez, la directora las suba a la plataforma que proporciona la SEP en donde se concentran las calificaciones de todos los alumnos; la entrega, por parte de los profesores, se realiza a principios de junio, para que los documentos finales de los alumnos —boletas y certificados— salgan en tiempo y forma. Aunque se entiende que es un asunto necesario, pues estos documentos son generados y entregados de forma electrónica, para los docentes se convierte en un problema cumplir con la fecha señalada, ya que después de evaluar resta un mes completo de trabajo con los alumnos, que, en su mayoría, saben que están evaluados y que no pasa nada si no trabajan, aunque deben seguir asistiendo. En el caso de las escuelas particulares se convierte en un problema más el hecho de que sean evaluados desde principios de junio, ya que se cobran colegiaturas correspondientes a los meses de junio y julio y, si los alumnos deciden dejar de asistir porque ya no tienen que trabajar, los padres de familia dejan de pagar, lo que pone en peligro el sueldo

de los profesores. Por ello, es necesario elaborar estrategias para continuar trabajando hasta la fecha que la SEP da como fin oficial del ciclo escolar.

Para seguir trabajando y captando la atención de los alumnos después de la evaluación de junio, entre los profesores y la dirección de secundaria se tomó la decisión de evaluar de forma interna solo con trabajos y proyectos, para poder entregar calificaciones en la fecha que la SEP solicitó; de forma paralela, se programó un examen que se aplicó en la tercera semana de junio, del que se notificó a los padres de familia y alumnos que tendría valor dentro de la evaluación final, aunque no podía tenerlo porque, como recién mencioné, ya se había evaluado y entregado calificaciones. El mes se utilizó para terminar de ver los contenidos programáticos y concluir con el llenado de los libros, además de que se prepararon y afinaron los números artísticos que se presentaron en la ceremonia de graduación, por lo que fue en un mes de intenso trabajo.

Al término del ciclo escolar, como docente, puedo darme cuenta de los avances que lograron los alumnos durante todo el año de trabajo. En este caso, con el grupo de primero y en la materia de historia, me percaté de que algunos de ellos cambiaron la percepción que tenían de la materia a través de comentarios que ellos mismos hicieron: “no es aburrida”, “usted logró que me gustara la historia”; también lo pude notar en las conversaciones que mantuvieron conmigo sobre películas o series que vieron con algún corte histórico, o incluso en las recomendaciones que me hicieron de videos o películas que yo no había visto, pero que me dijeron que lo hiciera, como por ejemplo algunas series de Netflix sobre la Segunda Guerra Mundial. También pude observar que el cambio de formato en las exposiciones le

ayudó a los alumnos a perder la rigidez y el miedo a hablar frente al grupo, lo que, en algunos casos, contribuyó a que vencieran el miedo y la timidez.

Como un balance general, el trabajo con este grupo de primer año fue muy bueno, fueron muy participativos y, hasta cierto grado, comprometidos, además de que se caracterizó, no solo en la materia de historia, sino también en otras asignaturas, por ser un grupo trabajador y muy creativo, lo que se pudo apreciar en las calificaciones altas en la mayoría de los alumnos, sin dejar de lado que hay estudiantes que no obtienen buenas calificaciones ni acceden a los aprendizajes esperados debido a características propias de su personalidad o a que se encuentran en contextos y entornos familiares particulares. De la misma forma en que los alumnos estaban comprometidos con su aprendizaje, los padres de familia también estaban comprometidos con la educación de sus hijos, de esta forma pudimos ver la relación que existe entre el desempeño de los alumnos y el hecho de que los padres estén dedicados y preocupados porque sus hijos aprendan y estén al pendiente de sus necesidades. Cabe mencionar que, en este grupo en particular, tuvimos una mayoría de padres de este tipo, los cuales, en el momento en que se solicitó su ayuda para resolver alguna situación —de conducta, actitud o trabajo—, estuvieron por lo general dispuestos a ayudar; también es importante mencionar que hubo casos en los cuales, aunque se solicitó su apoyo, no prestaron la ayuda solicitada, pero fueron los menos.

En sentido programático, al término del ciclo escolar pude darme cuenta de que la percepción inicial que tenía del programa era incorrecta ya que, al conocer en un inicio los temas a trabajar, creí que iniciaban sin una relación específica con los conocimientos que los alumnos tenían de forma previa y que la introducción a

cada uno de ellos me llevaría más tiempo; sin embargo, al término del ciclo escolar me di cuenta de que no era así. Claro que se requiere de una buena introducción a los temas, pero no es tan complejo como lo creí inicialmente. La principal queja que tengo con este nuevo programa es que parte del supuesto de que los alumnos tienen conocimientos previos muy específicos, lo cual, en la práctica, es irreal, por las razones que se han expuesto en este mismo capítulo. Pude percatarme, al hacer una comparación con el programa de estudios 2005, que los temas, en cantidad, son mucho menos, lo que me permitió trabajarlos con mayor profundidad y de una forma más dinámica, algo que con el programa 2005 era más complicado.

Con este grupo de primer grado trabajé de una forma más dinámica, lo que permitió que se enriqueciera mi práctica docente con técnicas que, hasta la fecha, sigo empleando con otros grupos. En cuanto al enfoque que le doy a la materia, es decir, apelando a una historia global, interrelacionada, con un enfoque de enseñanza presente–pasado, pude percatarme de que hace más sencillo a los alumnos entender la importancia de la historia y les ayuda a comprender mejor las implicaciones que los acontecimientos del pasado tienen en su presente, lo que hace que se interesen más en aprender, en conocer y explicar, con sus palabras, las relaciones que existen entre la historia y su presente. Este programa de estudios me ha permitido ampliar y desarrollar una mejor manera la enseñanza de la historia y demostrar que el estudio de la historia tiene un propósito y es útil en cualquier ámbito en el que ellos se desenvuelvan.

## CONCLUSIONES

El informe de actividades presentado buscó realizar un análisis del trabajo que realicé como docente de la materia de historia durante el ciclo escolar 2017–2018 con el grupo de primer grado de secundaria en el Centro Educativo Frankfurt, en el marco de la implementación de los planes y programas que integran la reforma educativa 2017.

La elaboración de este informe de actividades me permitió reflexionar acerca de distintos temas. Entre ellos, me di cuenta de lo bueno y lo malo del plan de estudios 2017, además de que pude hacer un análisis sobre mi trabajo y reflexionar sobre mi práctica docente.

Hay muchas cosas buenas y rescatables de los programas 2017. Una de ellas es la implementación de las Unidades de Construcción del Aprendizaje, UCA, ya que al realizarlas se puede poner en práctica toda una metodología de la investigación, lo que permite enseñar a los alumnos cómo se debe de investigar y dónde pueden hacerlo con los medios que tengan a la mano, además de fomentar el trabajo en equipo. En mi opinión considero que es una buena forma de explicar a los alumnos el trabajo que hace un historiador. Aunque la UCA es una buena actividad de investigación, llevarla a la práctica no careció de situaciones problemáticas, principalmente por la poca capacitación previa que se dio a los docentes para su implementación, ya que no había indicaciones claras con respecto a la forma en que deberían abordarse ni sobre los tiempos en los que se trabajaría, y tampoco en relación con los temas específicos a tratar en cada una de ellas.

La manera en la que se trabajaría con las UCA fue uno de varios problemas que se presentaron a lo largo del ciclo escolar y que se tuvieron que ir resolviendo sobre la marcha y de acuerdo al modo en el que entendíamos la nueva propuesta. Esta situación fue recurrente, los problemas se resolvieron mediante la práctica y sin el apoyo de las autoridades escolares.

Otro acierto del programa 2017 de historia es la presencia de segmentos específicos que invitan a hablar de la relación pasado–presente, los cuales permiten que el alumno identifique determinados elementos del pasado y de la historia que está estudiando y los compare con elementos del tiempo actual, el que él vive y reconoce. Los aprendizajes esperados y la metodología de trabajo sugerida dan pie a que, en muchas ocasiones, se aborden los temas desde el presente, desde lo que conocen los alumnos, para partir de lo conocido y dirigirse a lo desconocido, pero cuidando no caer en el presentismo. Este enfoque funciona bien con los alumnos, ya que, al identificar, en la actualidad, aspectos de la historia que están estudiando, pueden darle sentido a lo que aprenden. Incluso, en algunas ocasiones, también pueden encontrar el porqué de algunos acontecimientos que se viven en la actualidad —las tensiones políticas entre Corea del Norte y Estados Unidos, por dar un ejemplo—. El enfoque centrado en el presente, entonces, parece adecuado.

Un acierto del plan de estudios 2017 que vale la pena recalcar es que, en comparación con el programa de estudios 2011, el periodo que se examina es mucho menor, lo que hace que disminuyan los temas a estudiar. Esto permitió que se dedicara un poco más tiempo a algunos temas, dentro lo que permite las horas–clase asignadas a la semana a la materia.

También hubo problemas de distinto tipo al momento de implementar el plan educativo 2017. Uno de ellos, comentado en su oportunidad, fue que la mayoría de los alumnos que ingresaron al primer grado de secundaria no tenían las bases ni los conocimientos necesarios para abordar los temas marcados, situación que se dio por dos motivos: el primero, que en ese mismo ciclo escolar también se estaban implementando por primera vez, en educación primaria, los programas 2017; es decir, los alumnos que ingresaban a secundaria habían trabajado con el programa 2011, por lo que no contaban con los conocimientos previos necesarios para estudiar lo que los planes 2017 requieren; la segunda razón es que, como se mencionó en el informe, los aprendizajes de la materia de historia adquiridos en la primaria suelen ser deficientes o, en algunos casos, ni siquiera son enseñados. Debido a lo anterior fue necesario retomar aprendizajes pertenecientes a sexto grado de primaria, lo que provocó un atraso en la enseñanza de los nuevos temas. Se entiende que, en la educación primaria, los aprendizajes esenciales, a los que se les da un mayor énfasis, están relacionados con las materias de español y matemáticas, lo que provoca que se haga a un lado otras materias —que deberían ser igual de importantes—, entre ellas historia, lo que deriva en un desconocimiento de los temas, además de la falta de interés en la materia.

Aunque una de las metas y propósitos de la reforma es acceder a la transversalidad en la educación, con el propósito de abordar un tema desde la perspectiva de las distintas asignaturas del currículo más o menos de forma simultánea, en la práctica esto es casi imposible por múltiples razones: una de ellas, quizá la más importante, es la falta de comunicación entre docentes, situación que se da por la disparidad en los respectivos horarios, el poco entendimiento que suele

haber entre los profesores —lo que, en ocasiones, deriva en la existencia de un mal ambiente de trabajo—, o la indolencia para saber qué hacen los colegas y cómo podrían empatar las distintas materias. Otra de las razones es el poco tiempo del que se dispone para trabajar los aprendizajes y contenidos. Conviene recordar que cada materia dispone de cierto número de horas-clase por semana asignadas por la SEP —en el caso de historia, como se ha comentado, para primer grado son dos horas solamente—. Cada hora de clase consta de cincuenta minutos frente a grupo. Tomando en cuenta que el tiempo efectivo de enseñanza puede reducirse a cuarenta minutos debido a que hay que pasar lista, poner en orden a los alumnos o revisar las tareas, entre otras cosas, es preferible priorizar las necesidades y aprendizajes de la materia sobre el trabajo transversal y colaborativo con cualquier otra materia. Sin embargo, el principal obstáculo a la transversalidad es que los programas de estudio no se relacionan entre sí, al menos no de forma abierta: los temas que podemos relacionar en materias como historia, español o artes, no se trabajan al mismo tiempo, por lo que los alumnos los ven como temas separados e independientes. Aquí cabe preguntarse ¿cómo es que la Secretaría de Educación Pública pide cosas para las que no crea posibilidades? Esto puede deberse a muchas razones: la premura en la elaboración de los planes y programas de estudio, la falta de comunicación entre los grupos de personas que formularon los programas de cada asignatura, o los intereses y objetivos que se planearon para cada materia. Al final, la transversalidad se reduce a lo que la asignatura en sí misma sí permite: el uso de saberes de otras disciplinas en la construcción y el estudio de la historia.

Una de las principales críticas que se puede hacer a la implementación del programa 2017 es la poca capacitación que se dio a los profesores para la aplicación del mismo. En el caso de las escuelas particulares, algunas tuvieron que buscar, por sus propios medios, los planes y programas en internet, ya que, por la premura con la que se pusieran en práctica, no dio tiempo para que se imprimieran para todas las escuelas, dando prioridad a las escuelas oficiales y dejando de lado a las particulares. Lo anterior significó que, de forma personal, tuviera que conseguir a través de internet los documentos requeridos e investigar cómo se iban a trabajar los contenidos, qué enfoque era el que estaba esperando la SEP que tuviéramos e ir resolviendo sobre la marcha las dudas y problemas que se fueron presentando.

Todo informe permite analizar la práctica docente del que lo escribe. En mi caso, pude notar que, a lo largo del ciclo escolar que he analizado, la metodología que implementé, así como las dinámicas de trabajo que utilicé, fueron las adecuadas en varios sentidos: mi principal logro fue que la mayoría de los alumnos lograron adquirir los aprendizajes esperados; asimismo, algunos de ellos cambiaron la idea que tenían acerca de que la historia son solo fechas y nombres y, por lo tanto, es aburrida. A lo largo de las lecciones se dieron cuenta de que el aprendizaje de la historia es más que eso, no es aburrida y, por el contrario, puede ser hasta apasionante. Al final del curso, sus comentarios hacia la asignatura eran positivos, al afirmar que la historia es más interesante de lo que ellos creían. Las diversas dinámicas empleadas en las sesiones de clase también permitieron que los alumnos adquirieran bases en el campo de la investigación, así como herramientas para poder realizarla. Asimismo, lograron adquirir habilidades de escritura y expresión oral, permitiendo que aquellos alumnos a los que les costaba mucho trabajo hablar

en público pudieran realizarlo a través de exposiciones, además de que mejoraron su expresión escrita, logrando escribir, con mejor ortografía, textos más largos y entendibles en los que expresaron lo que sentían, imaginaban o aprendían.

En la actualidad, como docentes, estamos en la víspera de una nueva reforma educativa, implementada por un gobierno de signo distinto al que presentó y puso en práctica la reforma de 2017. En el momento de la escritura de este informe, llevo cinco ciclos escolares trabajando los planes y programas 2017, lo que me permite formarme ciertas expectativas en relación con el siguiente plan de estudios, cifradas en la necesidad de que se corrijan los errores más importantes del plan 2017 —la aplicación y enseñanza de los programas en sexto de primaria, para permitir la continuidad de los contenidos, la forma de trabajar la UCA y los tiempos que se le asignan a cada una de ellas— y se implementen las mejoras que son requeridas —ampliar los tiempos de trabajo frente a grupo, dar continuidad a los temas y aprendizajes esperados—. De manera principal, como historiadora y docente frente a grupo espero que a la historia se le dé la importancia que requiere en los niveles que conforman la educación básica. Que se le dé el respeto que merece al asignar un mayor tiempo para enseñarla y que no se le trate como una materia de relleno. Asimismo, tengo grandes expectativas con respecto al trabajo de la transversalidad entre materias, esperando que por fin se logre subsanar los problemas que se presentaron en la implementación del programa 2017.

Sin embargo, no olvido que cualquier programa que se implemente tendrá sus propios méritos y obstáculos. Estoy confiada en que, como historiadora docente, poseo las herramientas necesarias para enfrentarme al nuevo reto que tengo enfrente, que es conocer y comprender los nuevos programas educativos, adaptar

mi enseñanza y mi práctica educativa a las necesidades que se presenten y convertir los programas y temas en conocimientos útiles para los alumnos que se encuentren en mi salón de clases.

## REFERENCIAS

- Bibliográficas y hemerográficas

Allier Montaño, Eugenia, “Los *Lieux de mémoire*: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria”, en *Historia y Grafía*, número 31, 2008, pp. 165–192.

Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Traducción de María Jiménez y Danielle Zaslavsky. 2ª edición, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Bloch, Marc, *Los reyes taumaturgos. Estudio sobre el carácter sobrenatural atribuido al poder real, particularmente en Francia e Inglaterra*. Prólogo de Jacques Le Goff, traducción de Marcos Lara y Juan Carlos Rodríguez Aguilar. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Bourdé, Guy, y Hervé Martin, *Las escuelas históricas*. Colaboración de Pascal Balmand. Traducción de Rosina Lajo y Victoria Frígola. 2ª edición, Madrid, Akal Ediciones, 2004.

Braudel, Fernand, *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII. Vol. 1. Las estructuras de los cotidianos: lo posible y lo imposible*. Versión española de Isabel Pérez-Villanueva Tovar. Madrid, Alianza Editorial, 1984.

Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*. Traducción de Alberto Luis Bixio. 3ª edición, Barcelona, Gedisa Editorial, 1999.

Carr, E. H., *¿Qué es la historia?* Traducción de Joaquín Romero Maura. 2ª edición, Barcelona, Ariel, 1984.

Dosse, Françoise, *La historia en migajas: De Annales a la “nueva historia”*. Traducción de Francesc Morató i Pastor. México, Universidad Iberoamericana, 2006.

Febvre, Lucien, *Combates por la historia*. Traducción de Francisco Hernández Buey y Enrique Argullol. 5ª edición, Barcelona, Editorial Laia, 1982.

Gómez López, Carlos Germán, *Historia 1*. México, EK Editores, 2018. (Serie ¡Actívate!).

Gómez, Luis Felipe, “La educación: entre la transmisión y el cambio”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, número 23, agosto 2003–enero 2004, pp. 19–25.

Hartog, François, *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Traducción de Norma Durán y Pablo Avilés. México, Universidad Iberoamericana, 2007.

- López Valero, Armando, Jeréz Martínez, Isabel y López López, María, “Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL”, en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, número 5, noviembre, 2009, pp. 87–96.
- Matute, Álvaro, *La teoría de la historia en México (1940–1973)*. México, SEP, 1981. (Colección SepSetentas, 126).
- Quevedo Torrientes, Elena, y Arantza Arruti, “El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje”, en Aurelio Villa Sánchez (editor), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*. Vigo, Foro Internacional de Innovación Universitaria, 2018, pp. 195-208.
- Saénz, Silvia C., “El perfil del historiador. La formación del historiador como docente” en Lorena Llanes, (Coord.), *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. México, Palabra de Clío, 2012, pp. 29–41.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- Santisteban Fernández, Antoni, “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”, en *Diálogo Andino*, número 53, 2017, pp. 87–99.
- Tacca Huamán, Daniel Rubén, “El ‘nuevo’ enfoque pedagógico: las competencias”, en *Investigación Educativa*, volumen 15, número 28, julio–diciembre, 2011, pp. 163–185.

- Electrónicas

- Academia Play (2017), “La Primera Guerra Mundial”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Vbu6tH0Hc-o> (Consultado el 14 de diciembre de 2021).
- Embajada de México en Italia. Secretaría de Relaciones Exteriores (2016), “Reformas Estructurales para transformar a México”. Disponible en [https://embamex.sre.gob.mx/italia/images/pdf/reformas/REFORMAS ESTRUCTURALES.pdf](https://embamex.sre.gob.mx/italia/images/pdf/reformas/REFORMAS_ESTRUCTURALES.pdf) (Consultado el 11 de abril de 2022).
- Enrique Peña Nieto (2018), “Reforma Educativa”. Disponible en <http://www.epn.mx/reformas/educativa/> (Consultado el 11 de abril de 2022).

- Entrena Durán, Francisco, (2000), "Las estructuras sociales en el marco de la globalización". Disponible en <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/812/1024> (Consultado el 07 de febrero de 2022).
- FAO Video (2016), "Video institucional de la FAO". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RSvDrMje7Ps> (Consultado el 14 de diciembre de 2021).
- González, M. Paula, (2006), "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto". Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625003>. (Consultado el 05 de febrero de 2022).
- Hartog, François, (2010), "El historiador en un mundo presentista". Disponible en: <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/downloads/2010/08/El-historiador-en-un-mundo-presentista.pdf> (Consultado el 14 de abril de 2022).
- INEE (2016), "Los fines de la educación en el Siglo XXI, El modelo educativo 2016 y la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016". Disponible en [https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/06/Comentarios\\_INEE1402173.pdf](https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/06/Comentarios_INEE1402173.pdf) (Consultado el 02 de abril de 2021).
- Mackay Castro, Rubén, *et al.*, (2018), "El pensamiento crítico aplicado a la investigación. Universidad y sociedad". Disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>. (Consultado el 05 de febrero de 2022).
- Maya, Arcelia (2013), "Peña Nieto promulga la Reforma Educativa". Disponible en <https://www.elfinanciero.com.mx/politica/pena-nieto-promulga-la-reforma-educativa> (Consultado el 04 de diciembre de 2020).
- Plá, Sebastián, (2017), "Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia". Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf> (Consultado el 05 de febrero de 2022).
- Plá, Sebastián, (2009). "El presente como tiempo de la didáctica de la historia". Disponible en [http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1241-F.pdf](http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf) (Consultado el 31 de diciembre de 2021).
- Presidencia de la República (2014), "¿Cuáles son las reformadas impulsadas por el presidente Enrique Peña Nieto?" Disponible en <https://www.gob.mx/epn/articulos/cuales-son-las-reformas-impulsadas-por-el-presidente-enrique-pena-nieto> (Consultado el 11 de abril de 2022).

- Redacción (2012), “Discurso íntegro del presidente Peña Nieto a la Nación”. Disponible en <https://www.excelsior.com.mx/2012/12/01/nacional/872692> (Consultado el 04 de diciembre de 2020).
- SEIEM (2020), “Acerca del SEIEM”. Disponible en <http://www.seiem.edu.mx/web/Acerca> (Consultado el 23 de noviembre de 2020).
- SEP (2017), “Aprendizajes Clave para la educación integral”. Disponible en [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf) (Consultado el 02 de abril de 2021).
- SEP (2017), “Aprendizajes clave para la educación integral. Capacitación”. Disponible en <http://fcmoodle.televisioneducativa.gob.mx/moodle/login/index.php> (Consultado el 02 de abril de 2020).
- SEP (2017), “Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación Secundaria”. Disponible en <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/historia/1-LpM-sec-Historia.pdf> (Consultado el 02 de abril de 2021).
- SEP (2021), "Convocatoria del proceso de promoción a horas adicionales en educación básica, ciclo escolar 2022—2023". Disponible en [https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2022/2022-01-31/ConvocatoriaPHAEB\\_CDMX\\_2022\\_2023.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2022/2022-01-31/ConvocatoriaPHAEB_CDMX_2022_2023.pdf) (Consultado el 19 de junio de 2022).
- SEP (2021) "Convocatoria para el proceso de selección para la Admisión en Educación Básica, Ciclo Escolar 2021—2022". Disponible en <https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2021/2021-03-01/COA-EB-21-Admisionv2.pdf> (Consultado el 19 de junio de 2022).
- SEP (2018), “Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía curricular ciclo 2018—2019”. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO\\_BASE\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_ESCOLAR\\_PARA\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR\\_2018\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf) (Consultado el 27 de diciembre de 2021).
- SEP (2018) “Funciones del supervisor escolar”. Disponible en [http://secundarias.sepbcgs.gob.mx/CMS/uploads/apoyo\\_maestro/2.%20Funciones%20del%20supervisor%20escolar.PDF](http://secundarias.sepbcgs.gob.mx/CMS/uploads/apoyo_maestro/2.%20Funciones%20del%20supervisor%20escolar.PDF) (Consultado el 19 de junio de 2022).
- SEP (2012), “Glosario de Términos”. Disponible en [http://cumplimiento.pef.sep.gob.mx/glosario\\_de\\_terminos/](http://cumplimiento.pef.sep.gob.mx/glosario_de_terminos/) (Consultado el 23 de noviembre de 2020).

SEP (2017), “Modelo educativo para la educación obligatoria”. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf) (Consultado el 02 de abril de 2021).

SEP (2017), “Nuevo modelo educativo no permite concesiones políticas, porque lo más importante son los niños y los jóvenes: Nuño Mayer”. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/articulos/nuevo-modelo-educativo-no-permite-concesiones-politicas-porque-lo-mas-importante-son-los-ninos-y-los-jovenes-nuno-mayer?idiom=es> (Consultado el 04 de diciembre de 2020).

SEP (2017), “Ruta para la implementación del modelo educativo”. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10\\_Ruta\\_de\\_implementacion\\_del\\_modelo\\_educativo\\_DIGITAL\\_re\\_FINAL\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf) (Consultado el 02 de abril de 2021).

- Filmográficas

Spielberg, Steven (dir.), *Caballo de guerra*. Estados Unidos, Reino Unido, Touchstone Pictures, DreamWorks Pictures, Reliance Entertainment, The Kennedy/Marshall Company. 2011.

Spielberg, Steven (dir.), *La lista de Schindler*. Estados Unidos, Amblin Entertainment, Universal Pictures. 1993.

## ANEXOS

### Anexo 1. Formato de planeación anual



#### “CENTRO EDUCATIVO FRANKFURT”

15PES1424J

ASIGNATURA: HISTORIA I  
Trimestre: I

GRADO: 1 GRUPO: A CICLO 2018-2019  
Campo: Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social.

CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	SESIONES	FECHA	RECURSOS	EVALUACIÓN	PÁGINAS	PROYECTO TRIMESTRAL

## Anexo 2. Formato de planeación trimestral

CENTRO ESCOLAR FRANKFURT CICLO ESCOLAR 2018-2019 PLANEACIÓN ESTRATÉGICA					
A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN					
<b>Materia:</b>	<b>Historia I</b>	<b>CCT:</b>	<b>15PES1424J</b>		
<b>Sección:</b>	<b>SECUNDARIA</b>	<b>Docente:</b>	<b>Anabelle Gaona Alegría</b>		
<b>Tema Eje o ámbito:</b>	<b>Formación de los Estados nacionales</b>	<b>Grado:</b>	<b>Parcial</b>	<b>Trimestre:</b>	<b>Secuencia:</b>
		1°	1	1	1.1
<b>Rasgo de perfil de egreso:</b>	<b>Exploración y comprensión del mundo natural y social.</b>				
B) INTENCIONES FORMATIVAS					
<b>Propósito de la Planeación:</b>					
Que el alumno comprenda que son los Estados nacionales y los diferentes procesos históricos que llevaron a la conformación de los mismos.					
<b>Eje:</b>	<b>Formación de los Estados nacionales.</b>	<b>Tema:</b>	<b>Pasado-presente.</b>		
<b>Aprendizajes esperados:</b>			<b>Producto esperado:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiona sobre la presencia de la guerra en el mundo actual.</li> <li>- Distingue entre los conflictos violentos que tienen lugar dentro de algunos países y las guerras entre estados.</li> </ul>			Presentación y exposición frente a grupo.		
<b>Convivencia sana:</b>					
<b>Trabajo en equipo.</b>					

<b>C) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>				
<b>Apertura</b>				
<b>Objetivo</b>  Que el alumno comprenda la importancia de la guerra de la historia de la humanidad.	<b>Número de sesiones: 2</b> <b>Fecha: 27 y 28 de agosto de 2018.</b>	<b>Actividades</b> - Jugar en el patio "Stop". Al terminar la actividad comentar con el grupo la experiencia y resolver las preguntas del libro pág. 13. (Si el alumno no tiene libro se resuelve en cuaderno). - Elaborar la actividad de inicio de la secuencia pág. 14, que consiste en observar la fotografía de una familia de refugiados y responder las preguntas.	<b>Producto y subproductos de Aprendizaje</b>  - Participación en el juego. - Preguntas resueltas.	<b>Evaluación</b> Coevaluación y heteroevaluación. <b>Tipo Instrumento</b> - Lluvia de ideas. - Resolución de preguntas escritas. <b>Indicadores de logro</b> Participación activa.
<b>Desarrollo</b>				
<b>Objetivo</b>  Que el alumno distinga y conozca los diferentes conflictos bélicos que hay en la actualidad.	<b>Número de sesiones: 4</b> <b>Fecha: 29 de agosto a 6 de septiembre de 2018</b>	<b>Actividades</b> - Con ayuda de la lista de conflictos de la página 15 conoceremos algunos de los conflictos de la actualidad. Elaboraran una línea del tiempo en sus cuadernos y contestaran las preguntas de las páginas 15 y 16. Se harán equipos de 3 a 4 alumnos y se les asignará un conflicto a investigar. (1 sesión) - De forma y en casa harán la investigación correspondiente, en clase y por equipos llenaran en sus cuadernos las tablas de las páginas 18 y 19 y en un planisferio ubicaran las partes del conflicto. (3 sesiones)	<b>Producto y subproductos de Aprendizaje</b>  - Línea del tiempo. - Investigación previa. - Tablas de información. - Mapa de ubicación.	<b>Evaluación</b> Heteroevaluación y coevaluación.  <b>Tipo Instrumento</b> Lista de cotejo  <b>Indicadores de logro</b> Actividades en clase en cuaderno. Trabajo en equipo.
<b>Cierre</b>				
<b>Objetivo</b>  Que el alumno reflexione sobre las causas y consecuencias de los conflictos bélicos actuales.	<b>Número de sesiones: 1</b> <b>Fecha: 11 de septiembre de 2018</b>	<b>Actividades</b> - Exposición de los resultados de su investigación. (1 sesión)	<b>Producto y subproductos de Aprendizaje</b>  - Exposición	<b>Evaluación</b> Heteroevaluación. <b>Tipo Instrumento</b> Lista de cotejo <b>Indicadores de logro</b> Calificación de 6 o más en la heteroevaluación.

	<b>Espacios Físicos (Escenario)</b>	<b>Equipo</b>	<b>Material</b>	<b>Fuentes de información</b>
<b>Fecha</b>	<b>Equipo</b>	<b>Material</b>	<b>Espacios físicos</b>	<b>Fuentes de información</b>
<b>28-08-18</b>			<b>Canchas de básquet</b>	<b>Juego de Stop</b>
<b>INSTRUMENTOS</b>				
<b>No. de anexo</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Título</b>	<b>Porcentaje de la evaluación que se obtiene con cada instrumento.</b>	
<b>Realizó</b>		<b>Revisión de pertinencia escolar</b>	<b>Sello escolar</b>	
<b>Docente Anabelle Gaona Alegría</b>		<b>Directora Minerva Oliva Rivero</b>		

### Anexo 3. Ejemplo de examen diagnóstico



Secretaría de Educación Pública  
Servicios Educativos Integrados al Estado de México  
Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo  
Departamento de Educación Secundaria General en el Valle de México  
**Escuela Secundaria "Centro Educativo Frankfurt"**  
C. T. 15PES1424J Zona escolar 12 Sector 03

#### Examen diagnóstico de HISTORIA I Ciclo Escolar 2018-2019

Profesora. Anabelle Gaona Alegría.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_ N.L.: \_\_\_\_\_ No. Aciertos: \_\_\_\_\_

#### I. Escribe en la línea, el número arábigo o número romano según corresponda

_____ - XXI	1 - _____	_____ - VII	19 - _____
11 - _____	_____ - VIII	14 - _____	_____ - II
_____ - III	20 - _____	_____ - XVII	5 - _____
4 - _____	_____ - VI	16 - _____	15 - _____
_____ - XIII	10 - _____	_____ - XVIII	9 - _____

#### II. Responde correctamente lo que se te pide

1.- ¿Cuántos años dura una década?

\_\_\_\_\_

2.- ¿Cuántos años dura un lustro?

\_\_\_\_\_

3.- ¿Cuántos años dura un siglo?

4.- ¿Cuántos años dura un milenio?

\_\_\_\_\_

5.- Escribe el nombre oficial del país.

\_\_\_\_\_

6.- Escribe el siglo en el que vivimos.

\_\_\_\_\_

**III. Escribe en el renglón el periodo de años que abarca los siguientes siglos.  
Ejemplo: Siglo XIX- abarca los años desde 1801 hasta 1900.**

<b>Siglo</b>	<b>Periodo</b>
XVII	
III	
XVI	
XXI	
XX	
XV	

**IV. Lee el siguiente texto y contesta lo que se te pide.**

### **EL ABSOLUTISMO**

Aproximadamente entre los siglos XIV y XV, Europa occidental asiste al proceso de formación de los Estados nacionales modernos. Se trata de un proceso sumamente complejo, en el que los aspectos más destacados fueron tres: a) Unión territorial; b) debilitamiento de los señores feudales; y c) pérdida de poder por parte de la Iglesia.

**a) Unión territorial**

Una de las características principales del feudalismo era lo que podríamos denominar la atomización del poder político y territorial. En efecto, aunque había reyes, estos no tenían autoridad directa sobre sus súbditos, puesto que obedecían sobre todo a los señores feudales que eran dueños de las tierras que habitaban y en las que trabajaban.

No había en el feudalismo países como actualmente los conocemos, con una unidad territorial en la que la autoridad nacional ejerciera su poder.

**b) Debilitamiento de los señores feudales**

La introducción de las relaciones capitalistas (nacientes) en el seno del feudalismo fue carcomiendo las bases de poder económico y político en el campo. En tanto que los nobles requerían dinero para comprar objetos de lujo a los comerciantes, tomaron diversas medidas para obtenerlo de los siervos: o bien los liberaban de la servidumbre a cambio de dinero, o bien les exigían el pago de la renta también en dinero, que anteriormente se cubría con productos y servicios. En ambos casos, los campesinos buscaban –y en ocasiones encontraban- la libertad en las ciudades. Así en la medida que los campesinos se liberaban de la tutela feudal, éste (el señor feudal) iba perdiendo poder.

La otra causa de pérdida de poder de los señores feudales fue la organización de ejércitos nacionales por parte del Rey. Hemos señalado que la alianza entre los reyes y los burgueses implicó la paulatina concentración de poder del soberano, que podía –con capital prestado- organizar fuertes ejércitos con armas superiores a las de los señores feudales.

c) Pérdida de poder de la Iglesia

La Reforma protestante es un movimiento religioso realizado en la Europa del siglo XVI, que divide a los cristianos en varios grupos que conformaran a su vez religiones diversas cómo la católica, la luterana, la calvinista, la anglicana, etc. La reforma es importante históricamente porqué contribuyo al fortalecimiento de los estados absolutistas. Al ser apoyada por algunos reyes y príncipes, ello significaba que estos, al no depender más de la Roma del papa, creaban Iglesias nacionales como instrumento para consolidar su poder.

Miguel Ángel Gallo T. *Historia Universal Moderna y contemporánea 1*

México, Quinto sol, 1997, pp. 134–142.

1.- Subraya las ideas principales.

2.- Responde las siguientes preguntas:

a) ¿Dónde se desarrolló el absolutismo?

---

---

b) Durante el feudalismo, ¿los reyes ejercían el poder directo sobre todos sus súbditos? Explica tu respuesta.

---

---

c) ¿Cómo contribuyó la burguesía para la formación de las monarquías absolutistas?

---

---

d) ¿Cómo contribuyó la reforma protestante al fortalecimiento de los Estados absolutistas?

---

---