



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS APLICADO A LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA DE MÉXICO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
HISTORIA

PRESENTA: LIC. ANA DANIELA SANTIAGO MORENO

TUTORA PRINCIPAL: MTRA. LINA ZYTHELLA ORTEGA OJEDA (FES
ACATLÁN)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. LILIA VIEYRA SÁNCHEZ (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
BIBLIOGRÁFICAS)

DRA. MARÍA ELIZABETH JAIME ESPINOSA (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
TLAXCALA)

NAUCALPAN DE JUÁREZ, MÉXICO 2023



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme las mejores oportunidades académicas y profesionales, así como lo ha hecho con cientos de jóvenes en este país.

A las integrantes del Comité Tutor por sus comentarios y su apoyo en la revisión de este trabajo, especialmente a la Mtra. Lina Zythella Ortega Ojeda, tutora principal del mismo.

A mis profesores y profesoras, cuyo ejemplo ha dejado huella en mi quehacer docente.

A mi abuela Emma quien es para mí un digno ejemplo de perseverancia y esfuerzo.

A mis padres y hermana por acompañarme y apoyarme siempre en todos los proyectos que he emprendido. Su presencia ha sido clave para echarme siempre hacia adelante.

A mi querido compañero Morgan, por estar en los desvelos.

A mis compañeros y amigos, de quienes también tomé fuerzas para seguir avanzando.

A los estudiantes que hicieron posible la realización de este trabajo.

Y a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron para la culminación de este proyecto.

Al dador de la vida. Gracias.

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. El Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México.....	7
1.1. Creación y normatividad del Sistema Incorporado (SI) de la Universidad Nacional Autónoma de México	8
1.2. Contexto institucional, Preparatoria UNAM 6918.....	16
2. La enseñanza de la Historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria, ENP ...	22
2.1 La asignatura de Historia de México II dentro del mapa curricular de la ENP	23
2.2 Una aproximación a la historia a partir de la Escuela de los <i>Annales</i>	27
2.3 La Historia Conceptual como auxiliar del modelo histórico de la Escuela de los <i>Annales</i>	35
3. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y su relación con el Aprendizaje Significativo	40
3.1. Fundamentos teóricos y elementos metodológicos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	41
3.2. Fundamentos teóricos del Aprendizaje Significativo	47
3.3 Relación del Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Significativo	51
4. Secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la enseñanza de la Historia de México	53
4.1. Justificación de la secuencia didáctica	54
4.2 Planeación y aplicación de la secuencia didáctica	57
4.3. Evaluación de la secuencia didáctica.....	70
Conclusiones.....	79
ANEXO A	83
ANEXO 1	93
ANEXO 2	96
ANEXO 3	97
ANEXO 4	98
ANEXO 5	101
ANEXO 6	108
Referencias.....	109

Introducción

La elaboración de esta investigación tiene como propósito fundamental contribuir a la reflexión acerca de las diversas formas en las que el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia puede llevarse a cabo. Tras algunos años de “experiencia empírica”, primero como estudiante y posteriormente como docente de esta asignatura, puedo decir que, infortunadamente, existe una suerte de generalidad académica cuando hablamos de la enseñanza de la historia, la cual radica en centrar los contenidos de esta materia en tres ejes: fechas, acontecimientos y personajes. Asimismo, he observado que la forma más común de “enseñar” este tipo de historia es una exposición por parte del profesor o profesora quien en ocasiones suele apoyarse en algunos recursos didácticos como lo son el pizarrón, un libro de texto y, en ciertos casos, lecturas o películas que él o ella han seleccionado, por mencionar algunos ejemplos.

Por otra parte, he podido percibir que las y los estudiantes de historia concebimos, especialmente cuando nos encontramos en un nivel educativo básico o medio superior, que son las y los docentes quienes se deben de encargar de “enseñar” aquello que se considera histórico y que sorpresivamente, coincide con la idea de que la historia se trata de fechas, acontecimientos y personajes. No obstante, si estos mismos estudiantes ingresamos a las aulas universitarias en la Licenciatura en Historia, generalmente ocurre una transformación epistemológica sobre lo que la “Historia” (así, con mayúsculas) y el oficio del historiador o historiadora, significan. Y ahí inicia un camino que, a muchos de nosotros, historiadoras e historiadores, nos lleva a convertirnos en docentes de nivel básico y/o medio superior la mayoría de las veces.

Entonces, historiadoras e historiadores que hemos elegido el camino de la docencia nos enfrentamos a varios retos en nuestro quehacer. Empezando justamente por la “idea” que sobre la historia permea la mente de las y los estudiantes y que, estoy convencida que en la mayoría de los casos, sino es que en todos, contrasta fuertemente con la idea que los historiadores e historiadoras tenemos sobre nuestra disciplina como objeto de estudio; pasando por la escasa o nula formación que hemos tenido en cuanto a la docencia se refiere y culminando con una serie de tareas implicadas en nuestras actividades docentes, mismas que encajan perfectamente en el rubro de la burocracia que invade casi todas las

esferas de la vida pública nacional; entre muchos otros ejemplos que no es propicio mencionar ahora.

Pues bien, uno de los desafíos que sí tiene razón de ser enunciado en este escrito, es justamente cómo enseñar historia de una forma por lo menos distinta a la que impera en el imaginario colectivo. Una primera reflexión que surge de este cuestionamiento se centra en el concepto de enseñanza. Como docente me he percatado de que la enseñanza no puede existir por sí sola, necesita de su complemento simbiótico, que es el aprendizaje, para que pueda tener lugar. Es en este sentido en el que se habla del proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de esta investigación, entendido como una serie de pasos que involucran al menos a dos sujetos, el o la docente y el (los) o la (las) estudiante(s), ambos con ideas, conocimientos, capacidades, actitudes, etc. que los convierten en agentes activos frente a aquello que enseñan y estudian (su objeto de estudio), cada uno o una desde el rol que desempeña en las aulas.

Una vez expuesto el punto anterior, me he preguntado de qué manera las sujetas y sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia pueden acercarse a este vasto objeto de estudio de tal forma que logren replantear los conocimientos que poseen, potenciar sus habilidades, movilizar sus valores y sus actitudes frente a algún contenido particular de la asignatura de historia. La pedagogía, concretamente una metodología de esta disciplina me ofreció una respuesta atractiva. El Aprendizaje Basado en Problemas o ABP me pareció viable para lograr el cometido recién enunciado, esto es que las y los estudiantes, acompañados por las y los docentes, alcancen un aprendizaje significativo. La historia, por su parte, me llevó a plantear que la Guerra entre México y Estados Unidos podía ser terreno fértil para desarrollar esta tarea, debido esencialmente a la percepción que existe sobre este tema entre la mayoría de las y los mexicanos, cuestión en la que profundizaré posteriormente.

Fue entonces que pensé en diseñar, implementar y evaluar una estrategia didáctica fundamentada en el ABP, con la temática de la Guerra México Estados Unidos, en la escuela preparatoria en la que he ejercido mi actividad docente desde hace

aproximadamente ocho años, el Instituto Emiliani México, que pertenece a un subsistema del bachillerato mexicano, el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Aquí es preciso señalar que este proyecto surgió hace aproximadamente cinco años, en el contexto de mi papel como estudiante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y que se fue modificando con el transcurso del tiempo y las circunstancias halladas en el camino.

Entre algunas de las situaciones relevantes con las que me encontré mientras realizaba esta investigación, se encuentran los cambios en los Programas de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria que afectaron directamente al Sistema Incorporado de la UNAM. El Programa de Estudios que sirvió como marco para esta investigación data del año 1996, pero fue actualizado en 2017. Esta situación probablemente se hubiera convertido en un problema para la presentación de mi investigación, sin embargo, la Lic. Manola Giral de Lozano, directora General de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM, dio a conocer en la circular DGIR/DG/009/17, con fecha de 8 de marzo de 2017, que las Instituciones del Sistema Incorporado, como el Instituto Emiliani México, debían aplicar los nuevos contenidos de los Programas actualizados a partir del ciclo escolar 2018/2019 y debían hacerlo de manera gradual, de forma tal que las y los estudiantes que conformaran a dicha generación culminaran sus estudios con los nuevos Programas.

Es a partir de la situación recién expuesta que la presente investigación se desarrolló y se mantiene en el marco de los Programas de Estudio de la ENP del año 1996, ya que la generación de estudiantes con la que trabajé en este proyecto fue la última en egresar con estos contenidos dentro del Sistema Incorporado de la UNAM o, dicho de otra forma, fue una generación que no fue tocada por la actualización de los Programas de Estudio. Quizá en este sentido de renovación que trajeron consigo los cambios de los citados Programas, fue que el Instituto Emiliani México también reformó su Proyecto de Desarrollo Institucional, cuya versión más reciente, la del año 2018, es la que se contempló, cuando resultó pertinente, en este trabajo de investigación.

Si bien, es posible afirmar que a partir del análisis curricular y epistemológico del Programa actualizado se puede generar, quizá incluso para la misma temática que abordamos, la Guerra México Estados Unidos, otra estrategia sustentada en el ABP, debo señalar que fue debido a la ubicación curricular de este tema en el Programa 2017, sumado a la crisis que el sistema escolarizado está viviendo por la actual pandemia de Covid 19, que no me fue posible adecuar e implementar la estrategia didáctica que constituye la médula de este proyecto con la generación 2018/1019, con la que se están implementado los contenidos de los Programas actualizados, también llamados nuevos Programas.

Sin nada más que agregar, presentaré entonces este trabajo de investigación, que se encuentra dividido en cuatro apartados, cuyos ejes generales son los siguientes: los lineamientos de operación del Sistema Incorporado de la UNAM y de la Institución del Sistema Incorporado con clave 6918, esto es el Instituto Emiliani México; el Programa de Estudios que enmarcó nuestro quehacer docente y su análisis curricular y epistemológico o historiográfico; los fundamentos de la metodología pedagógica en la que se sustentó la estrategia didáctica que es el eje de este trabajo; y finalmente el diseño, la implementación y la evaluación de dicha estrategia, sin olvidar las reflexiones finales o conclusiones, así como los anexos y las referencias correspondientes.

1. El Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México

En este primer capítulo, elaboré una revisión del marco legal, administrativo y académico en el que opera tanto el Sistema Incorporado (SI) de la Universidad Nacional Autónoma de México, como una Institución del Sistema Incorporado (ISI) en particular, el Instituto Emiliani México, haciendo énfasis en su nivel de Educación Media Superior. La revisión que ofrezco se circunscribe a lo más elemental de la normatividad que se encuentra vigente para las Instituciones recién mencionadas, esto con el objetivo de delimitar cuáles son los marcos operativos en los que éstas se encuentran, mismos que les permiten funcionar dentro de un marco jurídico y educativo concreto.

El primer apartado se enfoca únicamente en el SI de la UNAM, mencionando en primer lugar una muy breve síntesis histórica de dicho sistema, para proseguir con sus principales reglamentaciones y con las que le dan sustento dentro de la Universidad. Del cuerpo de documentos que regulan la existencia del SI, seleccioné aquellos imprescindibles para su funcionamiento, tanto académico como administrativo y, desde luego, operativo. La mayoría de las leyes, normas y códigos que se emplearon en esta revisión, fueron citados textualmente para evitar interpretaciones erróneas que, sin intención, se pudieran haber cometido.

El segundo apartado está dedicado a revisar cómo surgió y cómo se concibe actualmente el Instituto Emiliani México, especialmente su Escuela Preparatoria, la cual forma parte de las ISI. Para elaborar la mencionada revisión, tomé como base el Proyecto Educativo que dicha Institución ha construido bajo la rectoría de su Director General, el P. Salvador Herrera Moreno. Para finalizar y dentro del mismo apartado, mencioné también los datos que, considero, son los prioritarios para poder contextualizar de manera general quiénes son los estudiantes con los que se desarrolló el presente trabajo de investigación.

1.1. Creación y normatividad del Sistema Incorporado (SI) de la Universidad Nacional Autónoma de México

El Sistema Incorporado (SI) de la Universidad Nacional Autónoma de México surgió en las primeras décadas del siglo XX. De acuerdo con Suárez y Guillén, “su primer órgano coordinador se formó en 1929 con el nombre de Comisión de Inspección y Revalidación de Estudios, Títulos y Grados Universitarios”; entre sus funciones estaba la de “inspeccionar las escuelas y facultades incorporadas para supervisar que los planes de estudio y reglamentos se cumplieran en forma debida” (1996: párr. 5). Al poco tiempo, en 1930, se creó el *Reglamento de Revalidación de Estudios*, que en los años siguientes sufrió modificaciones y para 1935 se constituyó como el *Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios*.

El *Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios* de 1935, fijó la obligatoriedad que las escuelas pertenecientes al SI tenían sobre el seguimiento idéntico de los Planes y Programas de Estudio que emitiera la UNAM, así como el cumplimiento de todas las normas y reglamentos emanados de esta Institución, cuestiones que debían ser verificadas a través de supervisiones periódicas a las Instituciones del Sistema Incorporado (ISI). “A partir de entonces, en diferentes fechas la reglamentación relativa a la incorporación, certificación, revalidación y supervisión de estudios de escuelas incorporadas se actualiza y amplía, hasta llegar al diseño del marco reglamentario y normativo que se aplica en nuestros días” (Suárez & Guillén, 1996: párr. 10).

Actualmente, el marco legal en el que descansa el SI se fundamenta, como punto de partida, en el artículo 3º constitucional, fracción VII, donde se establece que las Universidades a las que “la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura... respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, y administrarán su patrimonio” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020).

En este sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México ha generado una serie de códigos y reglamentos mediante los cuales regula sus actividades, ejerciendo así sus funciones de autogobierno. Uno de éstos es su *Ley Orgánica* (1945), que en su artículo 2º, fracción V, confiere a la Universidad la facultad para “incorporar, de acuerdo con sus reglamentos, enseñanzas de bachillerato o profesionales”, lo que le da su razón de ser al SI. Igualmente, el *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México* (1990) en su artículo 6º, regula el derecho de la Universidad a:

otorgar, para fines académicos, validez a los estudios que se hagan en otros establecimientos educativos, nacionales o extranjeros, y para incorporar enseñanzas de bachilleratos o profesionales, siempre que los planteles en que se realizan tengan identidad de planes, programas y métodos para estimar el aprovechamiento, en relación con los que estén vigentes en la Universidad, comprobándose esta identidad en la forma que lo indiquen los reglamentos respectivos.

Por su parte, el *Reglamento General de Incorporación y Revalidación de Estudios*, aprobado el 20 de diciembre de 1966 y cuya última modificación es de fecha 15 de diciembre de 2014, define en su artículo 2º que:

se entiende por estudios incorporados aquellos que se cursan en instituciones privadas y son aprobados por la Universidad, en razón de la identidad con sus planes de estudio, ya sean de bachillerato, licenciatura o posgrado. Dichos estudios quedan bajo la supervisión y evaluación académico-administrativa de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), de conformidad con las normas y los criterios aprobados por la Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios y de Títulos y Grados del Consejo Universitario.

De este modo, el SI enmarca sus actividades dentro del proyecto de desarrollo institucional de su actual órgano supervisor y evaluador, la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, DGIRE. A continuación, presentaré la misión, visión, objetivos y estrategias que persigue dicha Institución y que dan forma a las actividades del SI y, por tanto, a las escuelas que lo conforman, es decir, las ISI.

Como primer punto, la misión de la DGIRE consiste en “extender los beneficios de las tres funciones sustantivas de la UNAM a las instituciones educativas particulares, mediante la incorporación y la revalidación de estudios, favoreciendo la vinculación académica, cultural y deportiva entre la Universidad Nacional y su Sistema Incorporado” (DGIRE, 2020). De ahí que, además de la obligación del seguimiento idéntico de Planes y Programas de estudio, la DGIRE proporciona una amplia oferta deportiva y de actividades culturales tanto a los estudiantes como a los trabajadores del SI.

Respecto a su visión, ésta consiste en “fortalecer el liderazgo de la UNAM en materia de incorporación y revalidación de estudios” (DGIRE, 2020). Para lograrlo, la DGIRE (2020) se ha planteado los siguientes objetivos:

otorgar validez académica a los estudios realizados en instituciones de educación, distintas a la UNAM, mediante la incorporación, la certificación, la revalidación y la equivalencia de planes y programas de estudios que cumplan con la normatividad necesaria. Generar sentido de pertenencia e identidad universitarias entre la comunidad del SI. Promover la participación de la comunidad académica del SI de la UNAM en actividades académicas, culturales y deportivas de la UNAM.

En consonancia con lo anterior, la DGIRE (2020) ha establecido ocho estrategias para asegurar el cumplimiento de sus propósitos. Entre éstas destacan:

Asegurar que las instituciones con estudios incorporados a la UNAM impartan una formación integral de calidad.

Apoyar la labor académica de las instituciones del SI, mediante la promoción e impartición de programas y actividades de formación y actualización académicas, curricular y extracurricular.

Promover y difundir entre las instituciones con estudios incorporados, la imagen y la oferta académica, cultural y recreativa de la UNAM, así como hacerles extensivos los servicios y los beneficios que ésta brinda.

Propiciar el intercambio de experiencias e información entre la UNAM y las ISI, y otras instituciones nacionales y extranjeras de educación media superior y superior, a fin de fortalecer y promover la labor y la calidad educativa universitaria.

Hacer eficientes los servicios administrativos e informáticos de la DGIRE, optimizando el uso de los recursos y asegurando la calidad, la transparencia y la rendición de cuentas.

Es entonces que, a través de este marco legal, conformado por sus leyes, reglamentos y normas, cuyos puntos esenciales he referido, el SI ha conseguido que sus Instituciones formen parte de la labor educativa que la UNAM mantiene a nivel nacional e internacional. Aunado a las cuestiones administrativas que se han revisado, la Universidad también cuenta con una Normatividad Académica en la que regula el papel que desempeñan sus diversos actores educativos. En seguida mencionaré lo que a sus docentes concierne de acuerdo con la misma Universidad.

Dentro de la Normatividad Académica de la UNAM se encuentra el *Marco Institucional de Docencia*, modificado y adicionado en la sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario el 30 de septiembre de 2003, y publicado en *Gaceta UNAM* en octubre de ese mismo año. Entre los *Principios Generales relativos a la Docencia* que establece dicho documento, destacan por su contenido los numerales 3 y 4, que establecen, respectivamente, lo siguiente:

La función docente de la UNAM se sustenta en el principio de su autonomía, garantía constitucional que faculta a la institución para, sin presión ni injerencia externa alguna, crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio, seleccionar sus contenidos de información, sus métodos de enseñanza y sus proyectos de investigación, así como para organizarse y administrarse de conformidad con sus propias necesidades.

La tarea docente de la UNAM es consustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y la tolerancia que deben probar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.

Es decir que, la autonomía y la libertad de cátedra sustentan las labores de las y los docentes de la Institución quienes, de acuerdo con el numeral 13 de los *Principios Generales relativos a la Docencia* que establece el *Marco Institucional de Docencia*

(2013), deben “mostrar su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza; y su actitud y comportamiento consecuentemente con los principios éticos y académicos de la Institución”, por lo que puedo afirmar que las y los docentes universitarios deben de constituirse como expertas y/o expertos tanto de sus disciplinas como del quehacer pedagógico, dentro de los marcos que la misma Universidad les señala para conseguirlo.

En cuanto a los *Lineamientos Generales acerca de los Planes y Programas de Estudio*, el *Marco Institucional de Docencia* (2003: 23) señala que éstos “deben definir los sistemas, métodos y técnicas que se emplearán en la aplicación y desarrollo de un currículum propuesto, al tiempo que deben contener los criterios didácticos, así como las características y responsabilidades a las que deberán responder los egresados”, por lo que Planes y Programas de Estudio se convierten en la guía irrefutable para docentes y estudiantes durante los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en las aulas universitarias.

Un último punto significativo de los *Principios Generales relativos a la Docencia* que establece el *Marco Institucional de Docencia* (2003) en su artículo 15 , menciona que “la responsabilidad del proceso enseñanza aprendizaje recae en maestros, alumnos y autoridades en la medida en que cada uno de ellos participan en él, al emitir opiniones, coordinar actividades, investigar situaciones, diagnosticar problemas o proponer opciones de solución”, por lo que el papel de cada uno de estos actores resulta fundamental en el logro de los propósitos educativos de los involucrados, lo que se enfatiza en el *Manual de Disposiciones y Procedimientos para el Sistema Incorporado de la UNAM* (2007), del que hablaremos a continuación.

El *Manual de Disposiciones y Procedimientos para el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, con fecha de noviembre de 2015, es el documento en el que la DGIRE, entre otros puntos, define, establece y describe conceptos, funciones y responsabilidades de las y los agentes educativos como son directores y

directoras técnicos(as) y personal de apoyo, docentes y alumnos. Entre los actores mencionados, destaca por el número de responsabilidades asignadas, el Director o Directora Técnico(a) de cada ISI, cuyas funciones frente a la DGIRE son:

Conocer, cumplir y hacer cumplir las disposiciones de este Manual, así como las normas universitarias, en lo aplicable.

Conocer y difundir, oportunamente, la información que en materia académico-administrativa y de vinculación con la UNAM emita la DGIRE.

Realizar y/o vigilar que se lleven a cabo los trámites académico-administrativos, de acuerdo con los procedimientos señalados por la DGIRE.

Supervisar el adecuado cumplimiento y la correcta aplicación del plan y programas de estudio correspondientes.

Asistir a cursos de actualización y de formación en, al menos, 20 horas anuales, que propicien el adecuado cumplimiento de su función académico-administrativa.

Proporcionar a los supervisores y personal de la DGIRE autorizados, la documentación y el apoyo académico-administrativo que le requieran.

Vigilar el cumplimiento de las actividades fijadas en los calendarios escolar, administrativo y de becas, expedidos por la DGIRE.

Verificar que los alumnos sean debidamente ubicados en el grado escolar que les corresponda, de acuerdo con la seriación y con el número máximo permitido de asignaturas que adeuden y, en su caso, con los dictámenes de acreditación, revalidación y/o equivalencia de estudios que emita la DGIRE. Asimismo, deberá cerciorarse de que no exista invasión de ciclo en el registro de alumnos.

Proponer la planta de profesores conforme a los requisitos establecidos por la DGIRE, solicitando, en tiempo y forma, las respectivas autorizaciones de cátedra

Llevar un control académico-administrativo de las actividades docentes.

Tener, a disposición de la DGIRE, el respectivo plan de recuperación académica, en caso de no haberse podido cubrir cabalmente el contenido de algún programa de estudios.

Gestionar, en el periodo establecido por la DGIRE, la expedición y actualización de la credencial UNAMSI de los alumnos y del personal académico-administrativo.

Actualizar, dentro de los plazos establecidos por la DGIRE y, a través de los medios que ésta determine, los datos de la Institución, así como los personales y los del representante de servicios escolares y del auxiliar de trámites.

Promover la formación docente y la actualización, en contenidos disciplinarios, de su personal académico.

Por otra parte, el Director o la Directora Técnico(a) de cada ISI también tiene obligaciones con estudiantes y docentes, entre las que se encuentran proporcionarles los reglamentos

internos elaborados por las propias ISI, darles a conocer el número de cuenta y/o el número de expediente, según corresponda, así como la tira de asignaturas y/o la relación de cátedra, además de las credenciales que los acreditan como parte de las ISI de la UNAM. Igualmente, es responsabilidad del Director o Directora Técnico(a), mantener informada a la comunidad escolar de cualquier asunto académico, cultural o deportivo, curricular o extracurricular, que a ésta le concierna, a la par de otorgar documentos académico administrativos requeridos por estudiantes y/o docentes que se encuentren dentro de las facultades del SI (*Manual de Disposiciones y Procedimientos para el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 2015: 21 - 22).

Podemos afirmar entonces que buena parte de las tareas administrativas, así como de logística y de índole académica y pedagógica, descansan en la figura del Director o Directora Técnico(a), quien se convierte en uno de los pilares fundamentales para el funcionamiento de las Instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM. Por otra parte, se encuentran las y los docentes sobre quienes el *Manual de Disposiciones y Procedimientos para el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México* (2013: 26 - 27) establece como obligaciones, entre otras:

Realizar sus actividades de acuerdo con los principios de igualdad, equidad y libertad de cátedra.

Cumplir íntegramente con el contenido del programa de la asignatura que imparten, así como con sus objetivos generales y específicos.

Elaborar, aplicar y portar en clase el programa operativo para la planeación didáctica y/o el programa de trabajo de laboratorio de su asignatura, según corresponda.

Entregar y revisar con sus alumnos, al inicio del año o semestre escolares, la síntesis del programa operativo de su asignatura.

Impartir las horas-clase que establece el programa de su asignatura, según el horario convenido con la institución y reportado a la DGIRE.

Firmar y registrar en el kárdex la asistencia y el tema por desarrollar en cada clase.

Llevar un control interno de asistencia y evaluación de sus alumnos por cada grupo. La información respectiva deberá ser entregada al Director Técnico después de cada examen parcial y/o final, y concentrarse en las respectivas actas económicas que deberá firmar al finalizar el año o semestre escolares.

Realizar los exámenes ordinarios, extraordinarios y, en su caso, los de titulación en la hora, fecha y lugar que les señalen las autoridades de la Institución.

Entregar, al Director Técnico, los exámenes calificados en las fechas en que se les indique.

Llenar y firmar las actas de examen ordinario y/o extraordinario que le correspondan.

Autoevaluar el desarrollo del programa operativo, de su asignatura, a la conclusión de cada ciclo escolar.

Utilizar, con absoluta confidencialidad y responsabilidad, su firma electrónica.

Enriquecer y actualizar sus conocimientos, tanto en los contenidos temáticos de las asignaturas que imparta, como en la metodología didáctica, participando en, al menos, 20 horas anuales de cursos de formación y actualización docentes.

Promover la participación de sus alumnos en actividades extracurriculares organizadas por la UNAM o por cualquier otra instancia académica reconocida.

Tal como señalamos para la figura de las y los Directores Técnicos, el papel de las y los docentes también resulta esencial para la operatividad del SI, ya que su figura toca las áreas administrativa, pedagógica y, desde luego, la académica, que es la razón de ser del SI. Finalmente, el *Manual de Disposiciones y Procedimientos para el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México* (2013: 30 -31) también establece los derechos y las obligaciones que tienen los estudiantes de cada ISI. Entre los primeros destacan, recibir de su respectiva ISI toda la documentación que requieran y que el SI tenga la facultad de proveer, tal como la credencial UNAMSI, el reglamento interno de la ISI, el mapa curricular del Plan de Estudios, las síntesis de cada asignatura, la tira de asignaturas, etc. Mientras que entre las obligaciones de los estudiantes del SI se encuentran, entre otras, las siguientes:

Cumplir, en lo aplicable, con la Legislación Universitaria.

Entregar a la ISI, en tiempo y forma, los documentos que le sean requeridos por la DGIRE.

Registrar su expediente digital, a través del sistema de cómputo de la DGIRE (sólo los de primer ingreso).

Conocer su número de cuenta (expediente) asignado por la UNAM

Identificarse, en el interior de la ISI y a requerimiento de cualquier autoridad de la ISI o de la DGIRE, con su credencial UNAMSI.

Cumplir con el reglamento interno de la ISI en la que estén inscritos.

Cumplir con los requisitos de ingreso, permanencia, egreso y, en su caso, de titulación, establecidos en el plan de estudios correspondiente.

Obtener y revisar la tira de asignaturas y la historia académica emitida por la DGIRE en los periodos que ésta determine.

Conservar las prácticas y trabajos realizados en las asignaturas teórico - prácticas y presentarlos el día del examen final ordinario. Los alumnos exentos de examen final ordinario conservarán este material, el cual deberá ser mostrado a los supervisores de la DGIRE, en caso de ser requerido.

Cubrir, en lo aplicable, las cuotas previstas en el Reglamento de Pagos por Servicios de Incorporación y Revalidación de Estudios y las demás establecidas por la UNAM.

Respecto a las y los estudiantes, podemos observar que su papel no es secundario o menor, por el contrario, también forman parte de la esencia del SI y sus tareas también se articulan con el ámbito académico, tal y como lo hacen las de Directores y Directoras Técnicos(as) y docentes. Para finalizar este apartado sólo señalaré que la intención de citar las normas y reglamentos de la UNAM es no desvirtuar el sentido que la Universidad ha forjado en torno al papel del personal académico y administrativo del SI, así como de los estudiantes que lo conforman. A continuación, revisaré sucintamente la creación y normatividad de la Preparatoria del SI de la UNAM con clave de incorporación 6918, en la que el presente estudio se llevó a cabo entre diciembre de 2018 y enero de 2019, como detallaré en los siguientes apartados de este escrito.

1.2. Contexto institucional, Preparatoria UNAM 6918

La historia del Instituto Emiliani México, que es la Escuela Preparatoria en la que el estudio que se expone en este escrito tuvo lugar, se remonta al año de 1955 cuando la comunidad religiosa somasca llegó al país, concretamente a la colonia San Juan Ixtacala, en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México (Gigliozzi, G., 1975: 38). Para 1960 dicha comunidad estableció su Escuela Secundaria incorporada a la Secretaría de Educación Pública en el mismo lugar que la acogió, pero en 1964, tras la donación de tres hectáreas de terreno por parte de la señora Emilia Rosales, la escuela se trasladó a la colonia San Rafael del mismo municipio, en donde sigue brindando el servicio educativo en el nivel Secundaria, al que sumó en el año 2001 el nivel de Educación Media Superior,

con la apertura de su Escuela Preparatoria, que se encuentra incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México con la clave 6918.

De acuerdo con su proyecto de desarrollo institucional o Proyecto Educativo vigente (2018), la misión del Instituto Emiliani es:

Impartir la Educación Básica y Media Superior; generar ambientes de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento, el desarrollo de las habilidades, la asimilación de actitudes y valores tanto humanos como cristianos; desarrollar en los alumnos las competencias genéricas por medio de la investigación, el trabajo colaborativo y cooperativo, la solución de problemas, el uso de las tecnologías digitales de la información y comunicación, el dominio de una lengua extranjera y la educación en la fe. Para que los educandos al final de su proceso formativo, se experimenten como individuos felices, hábiles, responsables, creativos, socialmente útiles, comprometidos con el desarrollo sustentable, abiertos al cambio social y la trascendencia.

Siguiendo la idea anterior, el Instituto Emiliani pretende que, a través de diversas estrategias, sus estudiantes desarrollen una serie de valores y aptitudes a lo largo de su proceso educativo dentro de esta Institución. Por otro lado, la visión del Instituto Emiliani (2018) consiste en “llegar al 2025 como una comunidad educativa de excelencia, reconocida en nuestro entorno por brindar una formación académica, humana y cristiana conforme a las perspectivas pedagógicas actuales y la tradición somasca, siendo autosustentables”. Para lograrlo, el Instituto Emiliani (2018) se ha marcado como propósitos los siguientes:

Integrar una comunidad educativa que facilite la formación integral (humana y cristiana) de los educandos, afín a los valores somascos. Crear espacios donde los alumnos... puedan proyectarse como personas únicas en sociedad... para que asuman la responsabilidad de la participación social, de la democracia y del ser para los demás. Orientar a la comunidad educativa a través de la academia y la investigación a vincular el estudio y la vida (estrategias de enseñanza situada).

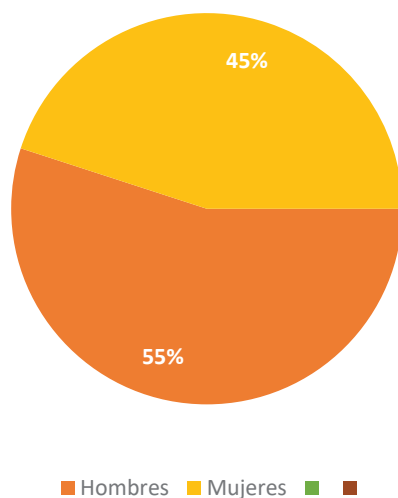
Y para asegurar el cumplimiento de estos propósitos, el Instituto Emiliani (2018) se ha planteado quince estrategias, entre las que destacan las referidas en su proyecto

institucional con los números tres, cuatro y cinco. La primera de ellas plantea: “convertir los espacios académicos en lugares, que faciliten: a) el trabajo con las tecnologías de la información y comunicación, b) las estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, c) la investigación, d) el dominio de un segundo idioma y e) la educación en la fe”; lo cual supone que los actores educativos que participan dentro de esta Institución, tienen la disposición para poner en marcha diversas herramientas y estrategias tanto pedagógicas como propias de cada disciplina que se imparte dentro del mapa curricular que se sigue al interior del Instituto Emiliani.

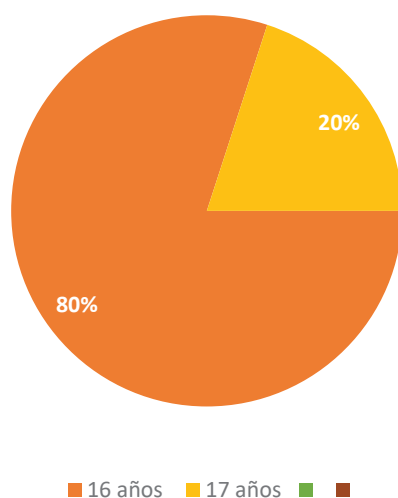
Finalmente, las estrategias número cuatro y cinco del Proyecto Educativo del Instituto Emiliani (2018) señalan que la Institución tendrá las tareas de “motivar a los maestros para que integren en su práctica docente la estrategia de la investigación-acción como medio para su autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de su acción”, así como “favorecer la formación de nuestros alumnos en el uso de las destrezas que los lleven a actos meditados de pensamiento, a acciones analíticas creativas o críticas [para que] Argumenten y tomen decisiones”; dichas estrategias recaen directamente sobre docentes y estudiantes, quienes se reconocen como los principales actores de los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en el Instituto Emiliani. En seguida, revisaré algunos datos importantes que sobre las y los estudiantes de esta Institución se han recabado en el marco del presente trabajo de investigación.

El grupo de estudiantes con el que realicé el presente estudio corresponde a la generación 2017 - 2020 de la Escuela Preparatoria del Instituto Emiliani México, la cual, en el momento de cursar el quinto año, estaba conformada por 20 estudiantes de los que se presentarán los datos estadísticos más relevantes a continuación. Iniciaré por la composición por edad y sexo de dicha generación, cuyos estudiantes suman un total de 11 hombres y 9 mujeres, con edades que, al momento de realizar este trabajo de investigación, oscilaban entre los 16 y los 17 años, con 16 y 4 estudiantes, respectivamente. Estos datos conforman las siguientes proporciones al interior del grupo:

Composición por sexo

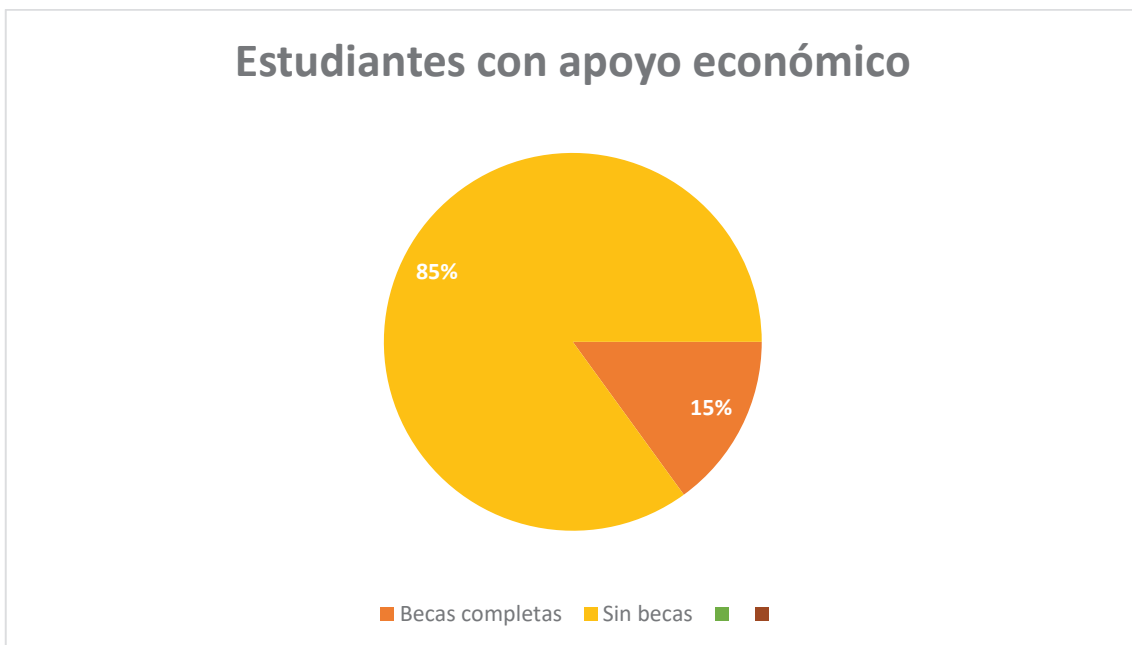
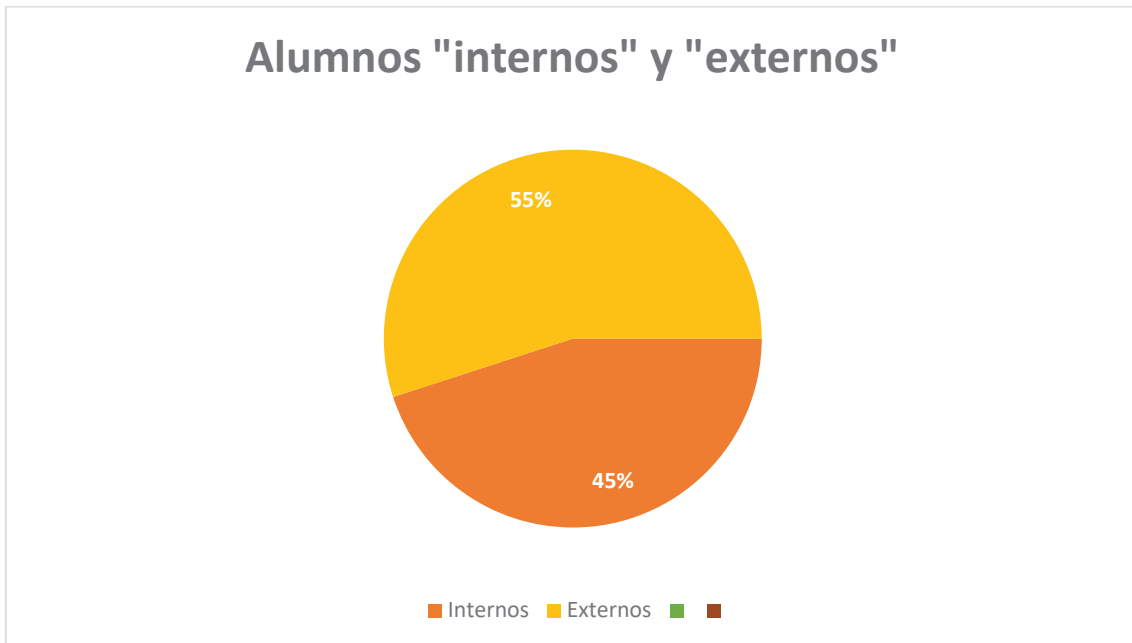


Composición por edad



De los 20 estudiantes que conforman a esta generación, 9 de ellos provienen de la Escuela Secundaria del Instituto Emiliani México, es decir, son considerados como comunidad interna, mientras que los otros 11 alumnos vienen de una Escuela Secundaria distinta a la que ofrece el Instituto Emiliani, constituyendo a la comunidad externa que, dicho sea de paso, procede en su mayoría de instituciones educativas privadas. Finalmente, mencionaré que 3 de los 20 estudiantes, dos hombres y una mujer, cuentan con becas

completas, que los eximen del pago del registro anual del alumno ante la UNAM, de la inscripción anual y las colegiaturas. Con estos datos, se obtienen las siguientes proporciones al interior del grupo:



La información anterior resulta de utilidad para presentar una visión general de cuál es el contexto de los estudiantes que me apoyaron con su participación en este trabajo de investigación. Si bien, los datos que mostramos no son suficientes para poder determinar

en toda su complejidad individual quiénes son estos jóvenes, sí constituyen lo mínimo necesario para poder comprender el alcance que tuvo la estrategia didáctica que se implementó con ellos. A este breve panorama, sumaremos también el análisis del Programa de Estudios que siguieron estos jóvenes en la asignatura que fue objeto de esta intervención (histórica y pedagógica) y es, justamente dicho análisis, el que se presenta en seguida.

2. La enseñanza de la Historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria, ENP

En el presente capítulo enlazo las propuestas historiográficas de la Escuela de los *Annales* con las propuestas didácticas planteadas por el Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Inicialmente presento un análisis del lugar curricular que la materia mencionada tiene dentro de los Planes de Estudio de la ENP. Aquí, desgloso cuáles son las estrategias metodológicas sugeridas para abordar la materia, así como sus motivos y propósitos generales, sus objetos de estudio y áreas de conocimiento, su modalidad didáctica y su propuesta general de acreditación, puntos que se encuentran explícitos en el Programa de Estudios de la asignatura y que considero necesario mencionar para partir al siguiente punto, que es el que se explica en seguida.

Como segundo punto, analizo cómo algunas de las propuestas historiográficas fundamentales de la Escuela de los *Annales*, son el marco de referencia idóneo para trabajar el Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II. Con el objetivo de tener una visión histórica más completa, relaciono las propuestas que la historia conceptual planteada por Reinhart Koselleck, elabora en torno a la adecuada significación de las ideas en un contexto histórico determinado. Dicho planteamiento ayuda a entender a la historia como un proceso en el que existen permanencias, pero también rupturas.

Finalmente, presento un ejemplo de cómo podemos abordar una unidad temática del Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II, e incluso un contenido específico dentro de la misma unidad, bajo esta idea rectora de la historia concebida desde la historiografía de la Escuela de los *Annales* y apoyada por los preceptos de la historia conceptual. Es importante mencionar que este ejercicio didáctico puede ser aplicado a otros temas que toca el Programa de Estudios que hemos señalado, así como para los temas de la asignatura de Historia Universal III e Historia de la Cultura.

2.1 La asignatura de Historia de México II dentro del mapa curricular de la ENP

El Plan de Estudios en el que se realizó la intervención pedagógica de esta investigación, corresponde con el de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM del año 1996. Éste define las siguientes asignaturas para los adolescentes que cursan el segundo año de preparatoria, también llamado quinto año:

Asignatura	Créditos	Tipo	Seriación
Matemáticas V	20	Obligatoria	SI
Química III	14	Obligatoria	
Biología IV	14	Obligatoria	
Educación para la salud	14	Obligatoria	
Historia de México II	12	Obligatoria	SI
Etimologías grecolatinas	8	Obligatoria	
Ética	8	Obligatoria	
Educación Física	S/C	Obligatoria	SI
Educación Estética y Artística V	4	Obligatoria	SI
Literatura Universal	12	Obligatoria	SI
Lengua Extranjera V	12	Obligatoria	SI
Orientación Educativa V	S/C	Obligatoria	SI

Para la asignatura de Historia de México II, que es la que nos atañe en este capítulo, el Programa de Estudios (1996) sugiere, frente a la existencia de “diferentes enfoques o escuelas de interpretación histórica que representan un universo difícil de conciliar... las siguientes estrategias metodológicas para abordar los contenidos programáticos”:

- Utilizar a manera de vértice el proceso político, específicamente la consolidación y desarrollo del Estado Nacional para integrar los otros procesos de la realidad histórico-social.
- Establecer generalizaciones sobre los acontecimientos históricos que conduzcan a la configuración de grandes procesos.
- Asociación de la experiencia cotidiana del alumno con la materia
- Conocimiento del presente a través del pasado
- Vinculación de los contenidos de cada unidad y las actividades didácticas con la realidad actual
- Manejo del método deductivo e inductivo
- Que el alumno realice tareas de indagación, que procese información, plantee y resuelva problemas, establezca estructuras o andamiajes cognitivos, para una mejor comprensión y resolución de dudas.

En cuanto a los motivos y propósitos generales de la asignatura, el Programa de Estudios establece “que el alumno comprenda los procesos formativos de su realidad histórico – social. Se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país. Desarrolle sus capacidades de reflexión y de análisis; sus inquietudes intelectuales; sus hábitos de estudio y trabajo y actitudes de responsabilidad”.

Los objetos de estudio y áreas de conocimiento de este programa están integrados por su estructuración listada o contenidos mínimos que son los siguientes:

- Primera unidad: La Nueva España del siglo XVI al XVIII
- Segunda unidad: El movimiento de independencia 1810- 1821
- **Tercera unidad: México independiente 1821 – 1855**
- Cuarta unidad: La Segunda República Federal y el Segundo Imperio Mexicano 1857 – 1867
- Quinta unidad: México durante el régimen de Porfirio Díaz, 1876 a 1911
- Sexta unidad: El movimiento revolucionario de 1910 a 1920
- Séptima unidad: La Reconstrucción Nacional 1920 a 1940
- Octava unidad: México contemporáneo (a partir de 1940)

Por otra parte, el Programa de Estudios señala que la modalidad didáctica que se seguirá es la de “curso obligatorio con carácter teórico”, en el que “se analizarán los procesos

histórico sociales que abarcan desde la época colonial hasta el México Contemporáneo”. Para abordar el curso, el programa confiere “una gran importancia al trabajo del alumno, considerando indispensable que las actividades tiendan progresivamente al autoaprendizaje, proceso en el cual es determinante la participación del maestro como orientador, copartícipe y motivador”.

La propuesta general de acreditación que establece el Programa contempla diversas actividades o factores como “investigaciones, trabajos monográficos, exámenes, informes de asistencia a exposiciones, conferencias y museos” y sugiere también una ponderación para valorar dichas actividades, que es la siguiente:

- Examen parcial 60%
- Trabajo en equipo y ante grupo 20%
- Trabajo individual con reporte 10%
- Visitas a museos y exposiciones 5%
- Participación en clase 5%

Finalmente, la bibliografía presentada en el Programa se clasifica en básica y complementaria, “la primera dirigida al alumno, y la segunda al profesor, quien la utilizará con el fin de iniciar al alumno en la investigación documental y la interpretación histórica básica”. Así, encontramos un cuerpo de cinco obras historiográficas que el Programa sugiere como fuentes de consulta para los alumnos a lo largo del curso y que son las siguientes:

- Cosío Villegas, Daniel, *et al.*, *Historia mínima de México*. México, El Colegio de México, 1981.
- Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia de México*. México, Alhambra 1995, 2 v.
- González de Lemoine, Guillermina, *et al.*, *Atlas de Historia de México*. México, UNAM-ENP, 1985.
- Semo, Enrique, *coord.*, *México, un pueblo en la historia*. México, Nueva Imagen, 1994, 8 t.
- Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de México*. México, McGraw-Hill Editores, 1995, 2 v.

Una primera característica en común de las obras que se encuentran en la bibliografía básica es su carácter enciclopédico, es decir, la visión panorámica y generalizada con la que abordan la historia nacional, poniendo al alcance de los alumnos una síntesis de esta materia que cubre todos los contenidos programáticos de la asignatura de Historia de México II. Si bien, las obras que coordinaron Daniel Cosío Villegas y Enrique Semo no fueron concebidas con el objetivo primordial de servir como libros de base a estudiantes de nivel medio superior, su organización y estructura permiten al lector en general acercarse de forma accesible a los diversos temas que se plantean a través de ellas.

Por su parte, las obras de la bibliografía complementaria integran un cuerpo de poco más de cincuenta ejemplares que van, desde autores clásicos del siglo XIX como Lucas Alamán y Carlos María de Bustamante, hasta los *Documentos y comunicados* del EZLN, pasando por una gran diversidad de estudiosos de la historia nacional. Este cuerpo de escritos proporciona al docente la posibilidad de hacer viable el objetivo que el Programa propone sobre guiar al alumno en la investigación e interpretación históricas, destacando justamente la pluralidad que tal actividad implica.

Ahora bien, una vez planteadas las características curriculares que el Programa de Estudios de la ENP establece para la asignatura de Historia de México II, partiré al siguiente punto que consiste en definir qué tipo de historia pretende y puede enseñar este programa. Tomando en cuenta las estrategias metodológicas sugeridas para abordar los contenidos del curso, así como sus motivos y propósitos generales, los cuales explicitamos con antelación, considero que la escuela de los *Annales* es un buen marco teórico de referencia para el desarrollo de este programa, como expondré en seguida.

2.2 Una aproximación a la historia a partir de la Escuela de los *Annales*

La Escuela de los *Annales* se remonta al año de 1929, cuando los franceses Lucien Febvre y Marc Bloch fundaron la revista *Annales d'histoire économique et sociale*. De acuerdo con Peter Burke (2006) y George Iggers (2012), las ideas rectoras de *Annales* podrían resumirse como sigue:

- Sustitución de la tradicional narración de los acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema.
- Planteamiento de la historia de toda la gama de las actividades humanas.
- Colaboración con otras disciplinas, con la geografía, la sociología, la economía, la lingüística, la antropología social, entre otras.
- Introducción de un nuevo concepto de tiempo histórico.

Al estar fuertemente institucionalizada a través de la publicación de la revista *Annales*, es posible distinguir cuatro generaciones en esta escuela historiográfica. La primera generación, que se situó entre los años de 1920 y 1945 es definida por Burke (2006) como “un grupo pequeño, radical y subversivo que libraba una acción de guerrilla contra la historia tradicional, la historia política y la historia de los acontecimientos” (p. 12). La segunda generación logró consolidarse en el ámbito académico tras la Segunda Guerra Mundial, “cuando surgió un nuevo interés por la historia social y cultural” (Iggers, G., 2012: 92).

En la década de 1960 se configuró la tercera generación de *Annales*, que impulsó la historia de las mentalidades y la historia de la vida cotidiana. Finalmente, a partir de 1980, la influencia de la antropología cultural, así como de la lingüística, se han hecho presentes en esta escuela historiográfica (Iggers, G., 2012). Tras esta esquemática revisión, en la que puntualizamos las características generales de la Escuela de los *Annales* y de las generaciones que la han constituido, enlazaremos las propuestas de esta corriente historiográfica con el Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

Para comenzar señalaré nuevamente que, a pesar de todas las especificaciones del Programa de Estudios de la asignatura Historia de México II, éste no explicita una definición de historia. Sin embargo, sí establece motivos y propósitos generales del curso, así como estrategias metodológicas para abordarlo, lo que da una idea de qué tipo de historia se pretende enseñar a los adolescentes. Bajo estas consideraciones, presentaré el concepto de historia que he abordado en ciclos escolares pasados y que he discutido con los estudiantes, y que es el siguiente:

La historia es la ciencia de los hombres [en su sentido más amplio] en el tiempo. Su finalidad es la comprensión del cambio y el reconocimiento de las permanencias, a partir de la ubicación de los acontecimientos en el contexto que caracteriza la época en que se inscriben. Es el estudio del pasado en sus conexiones con el presente y los cambios que los grupos humanos experimentan en el tiempo (Lamoneda, M., Ribó, M. & Rico, E., 2012). Esta idea de la historia es la que considero pertinente trabajar con las y los estudiantes adscritos al Programa de Estudios de Historia de México II de la ENP. Esta definición no sólo permite cumplir con algunos planteamientos del mismo programa, sino que además refleja puntos fundamentales para la Escuela de los *Annales*, como explicaré en seguida.

En primer lugar, el concepto de historia que manejo a lo largo del curso de Historia de México II, enfatiza dos términos que han sido esenciales para la Escuela de los *Annales*. Dichos términos son los de *cambio* y *permanencia*. De acuerdo con Marc Ferro (2000) “el que enseña debe, ante todo, *ligar el pasado con el presente*, estudiar el alcance de los acontecimientos pasados para referir mejor las *supervivencias* y las *rupturas*” (pár. 18), es decir, las permanencias y los cambios. Ambos conceptos habían sido definidos y empleados por algunos representantes de la Escuela de los *Annales*, como Fernand Braudel y Pierre Chaunu, si bien los dieron a conocer como *estructura* y *evento*.

A la par de estos conceptos, la Escuela de los *Annales* destaca la importancia de percibir la historia como una continuidad, donde pasado y presente están inexorablemente unidos, tal como se señala en nuestra definición de historia y se hace patente en el pensamiento de Ferro. Además, como apunta Andrea Sánchez Quintanar, al conocer el pasado se entiende y se ubica el presente. Este conocimiento permite ejercer la historicidad, es decir, el actuar con plena conciencia hacia la construcción del futuro (Sánchez, A., 2006: 28). Uno de los motivos y propósitos generales del curso especifica que “el alumno se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país”, lo cual va acorde con este sentido de la historia.

Por otro lado, el Programa de Estudios propone “utilizar a manera de vértice el proceso político, específicamente la consolidación y desarrollo del Estado Nacional para integrar los otros procesos de la realidad histórico-social”. Aunque pudiera parecer alejada de la Escuela de los *Annales*, considero que esta proposición no excluye los otros procesos (económicos, sociales, culturales) de la realidad histórica y social. Por el contrario, los saca a colación dentro del curso, anclados a los procesos políticos; método que han seguido historiadores *annalíticos* como Marc Bloch en su obra *La sociedad feudal* o Maurice Agulhon en *La República en la Aldea* (Burke, P., 2006: 87 – 88).

Es menester señalar que, pese a la constante crítica que se ha hecho a la Escuela de los *Annales* sobre el abandono de temas políticos, esta aseveración no puede generalizarse, no puede ignorar los matices de esta corriente historiográfica. Así, se hizo palpable principalmente en la tercera generación de *Annales*, el llamado “retorno a lo político”, que consiste en un “redescubrimiento de la importancia que tiene la acción frente a la estructura” (Burke, P., 2006: 89), es decir, los acontecimientos que son capaces de irrumpir en las continuidades y que, por lo general, vienen de las esferas de poder. Bajo este enfoque, la historia política que manejan los *Annales* se encuentra en un proceso de renovación, pero está presente en esta corriente historiográfica.

Otro de los puntos metodológicos que señala el Programa de Estudios de la materia de Historia de México II, dispone que se pueden “establecer generalizaciones sobre los acontecimientos históricos que conduzcan a la configuración de grandes procesos”. Para lograr abordar el curso de la manera señalada, es necesario comprender la propuesta que sobre el tiempo histórico hace la Escuela de los *Annales* y que en palabras de Braudel se expresa como sigue:

El historiador trabaja por lo menos en tres planos [temporales] diferentes. Un primer plano es el de la historia tradicional, el del relato que enlaza acontecimiento con acontecimiento. Un segundo plano refleja los episodios considerados en bloque. La unidad de medida es la decena, la veintena e incluso la cincuentena de años. Se trata de acontecimientos largos. Un tercer plano desborda estos acontecimientos largos y recoge sólo los movimientos seculares o pluriseculares.

Estudia una historia en la que todos los movimientos son lentos y ocupan grandes espacios de tiempo (Braudel, F., 1991: 41).

Entonces, para poder concebir la configuración de grandes procesos históricos, es necesario que tanto las y los docentes como las y los estudiantes, seamos capaces de entender estos planos temporales manejados por Braudel. Sólo a partir del entendimiento de las relaciones de causalidad y efecto que presentan diversos acontecimientos, pero sin limitarnos sólo a esto, es posible comprender lo que Braudel llama “episodios considerados en bloque”, es decir, procesos que se vinculan más allá de una nación o de un episodio histórico determinado. Al entender estos procesos, seremos capaces también de vislumbrar aquellas estructuras que los enmarcan. De esta forma, lograremos entender a la historia como un proceso vivo, continuo, complejo, dinámico, trascendente; como una serie de grandes procesos.

Al conceptualizar el tiempo de la forma sugerida por Braudel, podremos observar los siguientes niveles temporales en un discurso histórico: “el tiempo casi estacionario de un espacio geográfico (larga duración), el tiempo de cambios lentos en las estructuras sociales y económicas (coyunturas) y el tiempo veloz de los sucesos políticos (eventos)” (Iggers, G., 2012: 96). Dichos niveles temporales serán útiles para tener una visión más amplia y completa de un proceso histórico, cualquiera que este sea y, desde luego, para entenderlo precisamente como un proceso, es decir, una serie de acontecimientos relacionados entre sí que afectan a las estructuras en las que se enmarcan.

Los siguientes puntos metodológicos por analizar, giran en torno a la vinculación de la vida cotidiana de las y los adolescentes con el conocimiento histórico. El Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II señala que se debe “asociar la experiencia cotidiana del alumno con la materia; conocer el presente a través del pasado; y vincular los contenidos de cada unidad y las actividades didácticas con la realidad actual”. En esta idea subyace el planteamiento antes referido de Ferro (2000) acerca de “ligar el pasado con el presente”.

Aunque lo anterior pareciera algo muy sencillo, realmente representa un desafío para las y los historiadores docentes, como lo hace notar Oresta López Pérez al afirmar que, uno de los retos de la educación de este siglo, consiste en proveer a los estudiantes de “recursos de pensamiento y habilidades para aprender a pensar por cuenta propia en el pasado, en el presente y en el devenir” (López, O., 2006: 65). Desarrollar estos recursos de pensamiento que son necesarios para tener una visión de la continuidad histórica, es también nuestra tarea. No obstante, este no es el espacio para profundizar en el cómo desarrollarla, lo que abordaremos en otro apartado.

Continuando con las estrategias metodológicas del Programa de Estudios de Historia de México II, he de mencionar que el citado programa también hace mención del manejo del método deductivo e inductivo, es decir, que los estudiantes sean capaces de manejar información de lo general a lo particular y viceversa. Para que esto se logre es necesario que las y los adolescentes desarrollen ejercicios didácticos que impliquen el contacto con diversas fuentes de información histórica, como también se explicita en el programa al señalar algunas de las actividades sugeridas para los estudiantes y en las que profundizaré más adelante.

Pues bien, aquí mencionaré algunas de las fuentes que nos pueden ayudar en el manejo del método deductivo e inductivo. En primer término, para movernos con los estudiantes de lo general a lo particular, se pueden emplear las fuentes de la que Ferro (2003) llama “historia institucional u oficial”. Éstas consisten en todos aquellos elementos que legitiman al grupo en el poder, tales como leyes, tratados y discursos políticos, acuerdos internacionales, notas periodísticas subvencionadas, por mencionar algunos ejemplos. La lectura, contextualización, desglose, análisis e interpretaciones de este tipo de fuentes nos lleva de las generalizaciones a la información particular.

En cuanto a ir de lo particular a lo general, se pueden emplear fuentes como imágenes, canciones, películas, obras de arte, literatura y, desde luego, la memoria histórica. Con el mismo tratamiento dado a las fuentes de la historia oficial (lectura, contextualización, desglose, análisis e interpretaciones), este otro tipo de fuentes históricas nos permitirá

caminar con las y los estudiantes de casos particulares a generalidades. Es importante mencionar que la selección de las fuentes y de las estrategias didácticas con las que se abordarán debe de ser minuciosa, con el objeto de conducir a los adolescentes hacia la construcción de un conocimiento lo más completo posible.

Para terminar con lo tocante a las estrategias metodológicas sugeridas por el programa para abordar el curso de Historia de México II, mencionaré algunas de las actividades que se sugieren para el alumno, como la realización de tareas de indagación, el procesamiento de información y el planteamiento y resolución de problemas. Es este último punto, el que también ha servido como una de las guías metodológicas de la Escuela de los *Annales*, la cual “se propuso sustituir la historia narración por la historia problema. Preconiza[r] la sustitución de la narración por la historia problema” (Ferro, M., 2003: 103).

La historia problema es entonces una forma de interpretar el quehacer histórico en donde lo que importa es el análisis y no la narración, el “transformar el análisis general de la historia de las sociedades en un conjunto de problemas planteados sobre el pasado en diferentes niveles de observación” (Ferro, M., 2003: 104). Este planteamiento sobre la historia “ofrece la posibilidad de construir diversas rejillas de interpretación del mundo, que nos llevan a forjar conciencias colectivas capaces de analizar los grandes problemas de nuestro tiempo y contribuir a su resolución” (Arteaga, B., 2006: 337).

Para que el análisis de la historia sea efectivo, se debe echar mano de otra de las ideas rectoras de la Escuela de los *Annales* y es la que se refiere a la multidisciplinaria, la colaboración entre diferentes ciencias para profundizar en el estudio de las sociedades humanas. Para el caso de la asignatura de Historia de México II, la cooperación entre diferentes disciplinas científicas se vuelve patente en la relación que la materia tiene con otras asignaturas, antecedentes, paralelas y consecuentes, las cuales, enunciaré a continuación.

Respecto a las asignaturas antecedentes de Historia de México II, se encuentran además de Historia Universal III, las materias de Lógica y Geografía General. La relación entre

éstas se expresa en el Programa de Estudios de la siguiente manera: “los elementos que proporciona el estudio de la Lógica, apoyan el análisis de los procesos sociales que se revisan en el curso [de Historia de México II]; la materia de Geografía permite ubicar y conocer las características de regiones asociadas al desarrollo humano”. Historia Universal III, por su parte, “se convierte en el conjunto de antecedentes necesarios que permiten entender la Historia de México de un modo más completo, en relación con la situación internacional”.

En cuanto a las materias paralelas, el Programa de Estudios señala como tales a las asignaturas de Etimologías Grecolatinas del Español y Ética. La primera materia “confiere al alumno una mejor comprensión de conceptos”, mientras que la segunda “apoya la formación de una conciencia que permite al estudiante reflexionar sobre el papel que juega en el desarrollo de su país”. Sobre las materias consecuentes, el Programa de Estudios elabora una evaluación global, de acuerdo a las áreas de estudio en las que se divide el currículo de la Escuela Nacional Preparatoria.

Para las áreas de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, así como de las Ciencias Biológicas y de la Salud, el Programa de Estudios especifica que el conocimiento histórico proporcionará a los estudiantes “un acercamiento a la historia de la ciencia y la tecnología mexicanas asociadas al desarrollo económico de la nación, definiendo la problemática y las necesidades del país a las que los profesionistas de estas áreas deben contribuir a solucionar”. En cuanto a las áreas de las Ciencias Sociales y de las Humanidades y Artes, la relación con la asignatura de Historia de México II es mucho más evidente.

A la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas, Historia de México II le “proporciona ejemplos de la difusión y utilización de sistemas filosóficos en nuestro país”. A las materias de Historia de la Cultura y Sociología les “ofrece antecedentes y puntos de referencia para el estudio del desarrollo de la cultura y la sociedad dentro y fuera de México”. Para Historia del Arte define “los procesos que condicionaron el arte mexicano”.

En las asignaturas de Pensamiento Filosófico de México y Derecho, “Historia de México II es un curso previo indispensable, pues significa la posibilidad de entender, en su dimensión social el Derecho Mexicano y el desarrollo de las ideas en nuestro país”. Finalmente, en Revolución Mexicana y en Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México “proporciona el marco de referencia que hace posible el estudio específico de la sociedad mexicana en nuestros días o en cualquier otra etapa de su historia”.

He de mencionar, además de las puntualizaciones que el Programa de Estudios realiza sobre la relación de la asignatura de Historia de México II con las materias antes señaladas, que más allá de la vinculación curricular que entre ellas existe, todas se enmarcan en él, aún hoy, difuso rubro de las humanidades, es decir, aquellas disciplinas de carácter científico que “más íntimamente se relacionan con los seres humanos” (León-Portilla, M., 2006: 23). Por lo anterior, podemos afirmar que estas disciplinas comparten un objeto de estudio, si bien, cada una de ellas lo aborda con una metodología particular.

Cuando las humanidades establecen contacto o entran en diálogo, pueden compartir las observaciones y puntualizaciones que cada una tiene sobre su objeto de estudio, así como las fuentes que emplean para acercarse al mismo y las metodologías con las que cuentan para su estudio y esto es, precisamente, lo que significa el trabajo interdisciplinar, de aquí que señalemos la pertinencia y posibilidad de llevarlo a cabo en los espacios académicos que se guían bajo el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

Como punto final en esta explicación que relaciona a la Escuela de los *Annales* con el Programa de Estudios de Historia de México de II que maneja la ENP, señalaré una de las consideraciones sobre la historia realizada por Braudel y que, a la luz del giro lingüístico y de la importancia que la lingüística ha ganado en los últimos años dentro de la historiografía de *Annales*, resulta fundamental para entender los procesos históricos. En palabras de Braudel (1991) “a cada época corresponde una determinada concepción del mundo y de las cosas, una mentalidad colectiva predominante que anima y penetra a la masa global de la sociedad” (p. 32).

Es importante entonces considerar en la magnitud correspondiente la concepción que del mundo y de las cosas se tiene en determinado periodo histórico, así, la lingüística resulta una disciplina esencial para trabajar en los temas propios de la historia, tal como lo ha propuesto Reinhard Koselleck (1993), cuyos postulados principales abordaré en relación con el Programa de Estudios de Historia de México II en seguida, para poder enlazarlos con el mismo y con las aportaciones de la Escuela de los *Annales* que he revisado hasta el momento.

2.3 La Historia Conceptual como auxiliar del modelo histórico de la Escuela de los *Annales*

Partiendo de la necesidad de conceptualizar y otorgarle la significación que corresponde a una idea en una determinada época, es que es posible hacer uso de la que Koselleck (1993) llama la historia conceptual. Ésta se ocupa de los textos y de las palabras y contribuye a concebir los temas de la historia. Dentro de la exégesis de los textos, la consideración sobre el uso de conceptos sociopolíticos puede dar luz sobre la manera en la que una sociedad específica, con un contexto histórico dado, concibe sus sistemas de gobierno, sus relaciones sociales, sus estructuras familiares o sus creencias religiosas.

“La historia conceptual es en primer lugar un método especializado para la crítica de fuentes, que atiende al uso de términos relevantes y que analiza las expresiones centrales con contenido social o político” (Koselleck, R., 1993: 110). Si bien no podemos exigir a las y los estudiantes que realicen perfectamente este proceso, sí podemos acompañarlos en el seguimiento de éste, con el objetivo de que determinen cómo diversos grupos humanos se conciben a sí mismos y a los otros y que puedan identificar más fácilmente los cambios y las permanencias de los procesos históricos.

Se vuelve necesario partir de la identificación de aquellos conceptos de orden político y social que sean relevantes para el tema que trabajemos con las y los estudiantes, es decir, delimitar nuestro campo de investigación, para dar paso a un análisis semántico, entendido como la búsqueda de los significados que un concepto adopta a lo largo del

tiempo (Cheirif, W. A., 2014: 86). Dicho análisis requiere también del uso de diversas fuentes históricas que ayuden a clarificar la evolución de los conceptos en el tiempo. A manera de ejemplo del procedimiento anterior, retomaremos las aportaciones del propio Koselleck y de Williams.

Para Koselleck (1993) “la palabra «ciudadano» sufre una ceguera de significado... a no ser que se investigue esa expresión en su cambio conceptual: desde el ciudadano (de la ciudad) en torno al 1700, pasando por el ciudadano (del Estado) alrededor de 1800, hasta el ciudadano (no proletario) de 1900, por mencionar sólo una imagen tosca” (p. 112). Es decir, el concepto de ciudadano que evidentemente implica supuestos políticos, jurídicos y sociales, entre otros, se fue transformando de acuerdo con los cambios que vivieron las sociedades en que dicho concepto tuvo aplicación y relevancia. Si se ignora dicha transformación conceptual, no se podrá dimensionar lo que el concepto de ciudadano ha implicado en diversos contextos históricos y sociales y, por lo tanto, se tendrá una idea parcial y arbitraria de un proceso histórico, como lo es la llegada de la burguesía al poder o el predominio de las políticas liberales en el mundo, por ejemplo.

Nuestro segundo ejemplo lo presenta Raymond Williams (2003) de la siguiente forma:

En su origen la palabra [liberal] era una distinción social específica para referirse a una clase de hombres libres diferenciados de otros que no eran libres... era preponderantemente un término de clase... No obstante, como sucede con cualquier término que distingue a los hombres libres de otros, persistió una tensión. [Se adoptó] el sentido de liberal como generoso, pero al mismo tiempo este fue flanqueado por el sentido negativo de inmoderado... y el sentido de inmoderado [acercó al concepto de liberal] al de licencioso. A fines del siglo XVIII, [el concepto de liberal tomó] el sentido de “no riguroso”, que podría considerarse o bien como “no severo” o bien como “no disciplinado” (p. 200 – 201).

En esta referencia de la evolución del concepto liberal, se percibe que lo que en un inicio era concebido como un término de clase, se transformó hasta tomar un sentido político, entendido como una postura contestataria (“no disciplinada”) en torno a las relaciones de

poder, específicamente las concebidas dentro del Estado moderno. Así tenemos, como en el caso del concepto de ciudadano, un término que refleja los cambios y también algunas permanencias políticas, sociales y culturales de un contexto histórico y social determinado. En ambos ejemplos se hace evidente cómo “la historia conceptual clarifica la diferencia entre la conceptualidad antigua y la actual” (Koselleck, R., 1993: 124).

De acuerdo nuevamente con Koselleck (1993), es muy importante para el trabajo historiográfico concebir la permanencia, el cambio o la novedad de los significados antes de que sean aplicables a estructuras sociales o a situaciones de conflicto (p. 115). La relevancia de esta consideración radica en la posibilidad que la misma nos ofrece de acercarnos al pasado desde una mirada más acorde a la que la sociedad que estamos estudiando tenía de sí misma y de los otros. Tener en cuenta esto será útil para comprender con mayor profundidad los procesos históricos que estudiamos como historiadores e historiadoras y como docentes de la disciplina junto a nuestros estudiantes.

Se puede afirmar entonces, que la historia conceptual es un auxiliar y complemento del modelo historiográfico de la Escuela de los *Annales*, ya que permite llevar a cabo el postulado de Braudel (1991) de acercarnos a la concepción del mundo y de las cosas que cada sociedad desarrolla de acuerdo con su contexto histórico y cultural. Además, la historia conceptual coincide con la historiografía *annalítica* en la concepción del tiempo como una pluralidad, en la cual tienen cabida las estructuras y los acontecimientos (Koselleck, R. 1993), es decir, las permanencias y los cambios.

A manera de síntesis, podemos concluir este capítulo señalando que el Programa de Estudios de la asignatura de Historia de México II de la ENP, nos ofrece la posibilidad de desarrollar con las y los estudiantes, mediante el trabajo que realizamos en el aula, una idea de la historia que está fuertemente vinculada a la Escuela de los *Annales* y a la historia conceptual propuesta por Reinhard Koselleck. Consideramos que el concepto de historia que guía nuestra labor docente se apega a los postulados fundamentales que rigen el trabajo historiográfico de los *Annales*, el cual se complementa y se enriquece con los supuestos bajo los cuales opera la historia conceptual.

A fin de ejemplificar lo anteriormente mencionado, puntualizaré el sentido que adquieren las concepciones *annalíticas* de la historia en el estudio del siglo XIX mexicano, tal como se concibe éste dentro de los tópicos del Programa de Estudios que ha sido objeto de este análisis. De igual forma, señalaré la importancia de clarificar la evolución de algunos de los conceptos fundamentales para el estudio del tema mencionado.

Así tenemos que, uno de los propósitos de la Tercera Unidad del curso de Historia de México II, llamada “México Independiente 1821 – 1855”, es “conocer el proceso de formación del Estado mexicano y las dificultades que enfrentó, para entender las características que, a consecuencia de dicho proceso, definieron al sistema político y al desarrollo económico de nuestro país”. Aquí se observa cómo la política sirve de eje para enlazar otros puntos de la realidad histórica y social, como lo es la economía; método que, como habíamos mencionado, ha sido empleado dentro de la historiografía de *Annales*.

En el cuarto tema de esta unidad, “Conflictos internacionales”, se señala que “se explicará la guerra de Texas, la intervención francesa y la guerra con Estados Unidos”. Para abordar estos contenidos, es necesario trabajarlos como un proceso histórico en donde se conjugan aspectos políticos, sociales y económicos, propuesta que enlaza adecuadamente con la corriente *annalítica*. Además, en este proceso, se deben considerar las estructuras de larga duración, las coyunturas y los eventos; todo esto para que las y los estudiantes puedan identificar cambios y permanencias a lo largo del siglo que estudian y hasta su presente.

He de señalar también que la clarificación conceptual en torno al Estado y a la nación serán esenciales en el estudio de la unidad y para el tema que tomamos como ejemplo, también lo será el concepto de imperialismo; entendido desde luego como lo propone la historia conceptual, desde la mirada decimonónica o lo más cercana a ésta. De la misma manera en la que se puede trabajar esta tercera unidad con este tema en específico, es posible abordar otros contenidos temáticos que conforman el curso de Historia de México II, es decir, manejando un concepto de historia apegado a la Escuela de los *Annales* y a la historia conceptual.

Finalmente, se requiere del diseño y uso de instrumentos de evaluación que permitan valorar, más que la memorización de los conceptos, los eventos y las continuidades de los procesos que el tema y la Unidad abarcan, el nivel de comprensión que las y los estudiantes alcancen sobre los tópicos revisados, los cuales incluyen la parte conceptual y procedimental del trabajo histórico que realicen durante el curso, tema que desglosaremos en otro apartado.

3. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y su relación con el Aprendizaje Significativo

En este apartado revisaré los postulados esenciales de la metodología pedagógica llamada Aprendizaje Basado en Problemas o bien ABP, por sus siglas. Estudiaré las propuestas esenciales que Howard Barrows y Robin Tamblyn elaboraron al respecto, investigadores a los que se les reconoce como los primeros en sistematizar los fundamentos de esta metodología. Asimismo, incorporaré a la revisión las aportaciones que otros pedagogos o expertos en educación han abonado al desarrollo del ABP, especialmente John Barell y Carlos Sola Ayape, quienes también son considerados autoridades en esta materia.

Posteriormente, elaboraré un repaso sobre algunas teorías del aprendizaje que le dan sustento al ABP, a saber, el Aprendizaje Significativo de Ausubel, el enfoque sociocultural de Vigotsky y el constructivismo de Piaget. Este apartado no pretende agotar ni hacer un análisis exhaustivo de las mencionadas teorías, más bien, retoma aquellos elementos que se encuentran intrínsecamente ligados a la metodología pedagógica que será la base de la estrategia didáctica, misma que se abordará en el cuarto y último capítulo de este trabajo de investigación.

Para terminar el presente capítulo, explicaré de manera sucinta cómo se relaciona el ABP con el Aprendizaje Significativo, más específicamente por qué es posible alcanzar este último a partir de la metodología que estamos desglosando. Es importante establecer que, efectivamente, el ABP posibilita que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, dado que son justamente éstos los que trascienden el ámbito académico y son potencialmente transferibles a situaciones de la vida cotidiana escenario que, para quienes nos dedicamos a la docencia, en ocasiones parece difícil de realizar.

3.1. Fundamentos teóricos y elementos metodológicos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

De acuerdo con la definición planteada por Howard Barrows y Robyn Tamblyn (1980: 1) el Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem Based Learning* o PBL, por sus siglas en inglés) “es el aprendizaje que resulta del proceso de trabajar hacia la comprensión o resolución de un problema”. Ambos autores, formados en la medicina y con amplia experiencia en la docencia en dicho campo de conocimiento, son los pioneros en conceptualizar esta metodología pedagógica que se detallará a continuación. Si bien, como ellos mismos señalan, este tipo de aprendizaje no es nuevo en las prácticas educativas (de hecho, podría remontarse hasta la mayéutica socrática), su obra constituye una primera sistematización teórica de lo que hoy denominamos ABP.

Para comenzar a contextualizar el origen formal de esta metodología pedagógica, señalaré que ésta nació a finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta del siglo pasado, dentro de la Universidad de McMaster, Canadá, en su Facultad de Ciencias de la Salud. Al poco tiempo, diversas facultades de la misma área, en distintos países del mundo, adoptaron el modelo planteado por Barrows y Tamblyn. Con el transcurso del tiempo, el ABP salió de las facultades de medicina para incorporarse a otros campos de conocimiento e, igualmente, a otros niveles educativos, que hoy incluyen la educación media superior y la educación básica (Valle del & Villa, 2015).

El punto de partida que plantea el ABP es, como su nombre lo indica, enfrentar al estudiante a una situación problemática que le sirva como estímulo para el desarrollo de su propio aprendizaje. En este sentido, “este método tiene dos objetivos educativos: la adquisición de un cuerpo integrado de conocimientos relacionados con el problema, y el desarrollo o aplicación de habilidades para la resolución de problemas (Barrows & Tamblyn, 1980: 12)”. Inicialmente y, debido al propio origen de esta metodología, los autores definieron que un problema se entendía como un problema de un paciente, un problema de salud o un problema de investigación en el área médica.

Para investigadores posteriores como John Barell (1999), en el ABP, un problema puede entenderse como “cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de

alguna manera (p. 21).” No obstante, para que sea efectivamente un punto de partida para el estudiante que se enfrentará a éste, el problema debe de cumplir algunos requerimientos, tales como los que comentan Nancy Escalante (2009) y Mario Santiago Galindo (2014) en sus respectivas tesis de Maestría y que, en términos generales son los que se enlistan en seguida:

- a) Relevancia, es decir, que se enfoque en sucesos de la vida real.
- b) Pertinencia, que induzca a los estudiantes al descubrimiento de la información deseada.
- c) Complejidad, de manera tal que permita la diversidad de opiniones, ideas y la cooperación de los estudiantes.
- d) Familiaridad, que significa que “el aprendiz ha observado alguna vez que posee información cotidiana sobre el fenómeno descrito como problema” (Escalante, 2009: 17).
- e) Contextualidad, es decir, que se inscribe en un contexto fácilmente identificable por los estudiantes.
- f) Apertura y objeto de polémica, para que estimule la discusión, capte la atención de los estudiantes y los motive a alcanzar un aprendizaje.

Una vez hechas las especificaciones de lo que implica un problema en ABP, se revisarán los fundamentos metodológicos de esta técnica, que Carlos Sola Ayape (2017) identifica y nombra como “los siete pasos de ABP” y que enlista como sigue:

1. Presentación y lectura comprensiva del escenario.
2. Definición del problema.
3. Lluvia de ideas.
4. Clasificación de las ideas.
5. Formulación de los objetivos de aprendizaje.
6. Investigación.
7. Presentación y discusión de los resultados.

En términos generales, es posible seguir la serie de pasos propuestos por Sola en una estrategia en la que se presente el tema o escenario a las y los estudiantes, se delimite el

problema junto a ellos y ellas, se les invite a proponer, clasificar y evaluar hipótesis de trabajo, así como objetivos de aprendizaje; y finalmente se les acompañe en un proceso de investigación que les permita llegar a sus propios resultados y compartirlos con el resto de sus compañeros y compañeras. Aunque en apariencia este proceso suena bastante sencillo, exige que las y los docentes y las y los estudiantes estemos en la mejor disposición de asumir ciertas tareas de enseñanza y de aprendizaje, de las que hablaré en seguida.

Partiré del papel del docente, ya que en éste o ésta recae una de las tareas esenciales en la implementación de una estrategia didáctica que tenga como fundamento pedagógico el ABP. Dicha tarea radica, justamente, en tener no sólo la iniciativa, sino las herramientas necesarias para poder diseñar una estrategia auténtica y bien cimentada. Una de las bases que propone Sola (2017) para que el o la docente pueda incorporar el ABP como parte de sus recursos didácticos, es la que él denomina una “guía tutorial” y que, como su nombre indica, consiste en una ruta para llevar a buen puerto desde el diseño hasta la implementación de esta metodología pedagógica para un escenario específico. La guía tutorial, siguiendo nuevamente a Sola (p. 45)

es un documento que debe ser elaborado por el docente para plasmar toda la información acerca de las actividades planeadas con el ABP y que debe incluir [por lo menos] estos apartados:

Objetivo general de la actividad.

Conocimiento previo que el alumno necesita.

Definición del problema que va a ser planteado.

Clarificación de términos.

Objetivos de aprendizaje.

Tema(s) relacionado con la actividad.

Fuentes documentales.

Problemas o dificultades con las que se puede enfrentar el alumno en la aplicación del escenario.

El tiempo estimado para la actividad.

Mientras más claros y concisos se tengan cada uno de los apartados de la guía tutorial, más sólida resultará la estrategia que el docente diseñe con base en el ABP. Si bien, no necesariamente todos los y las docentes que incorporen esta metodología en sus recursos didácticos están “obligados” u “obligadas” a seguir esta ruta, considero con base en mi

experiencia que sí es ampliamente recomendable su elaboración, ya que permite puntualizar distintos elementos que se relacionan con los Planes y Programas de Estudio propios de cada institución y asignatura, con los conceptos fundamentales de las disciplinas o ciencias en las que se desarrollará la estrategia, así como con las consideraciones didácticas mínimas que están implícitas en cualquier proceso de planeación educativa.

Es necesario señalar también que parte de las funciones del docente en esta metodología incluyen el monitoreo y la retroalimentación constante hacia las distintas actividades que las y los estudiantes desarrollen en torno a la estrategia planteada, pese a que “sus funciones se amplían en una actividad de ABP, el profesor sigue siendo el profesor, esto es una guía, un orientador, un aliado, un referente y, en suma, toda esa plétora de funciones que debe asumir todo docente, dentro y fuera del salón de clases” (Sola, 2017: 195) y que, desde luego, incluyen actividades de seguimiento y evaluación, para las cuales, el o la docente deberá elaborar un instrumento que le permita corroborar el progreso que los estudiantes presenten en la fase de implementación de la estrategia didáctica.

Una vez que el o la docente ha seguido los siete pasos de ABP, elaborado su guía tutorial y diseñado su instrumento de evaluación, es importante que socialice la información más relevante derivada de estos procesos con las y los estudiantes, con el propósito de que ellos y ellas se sepan involucrados en una estrategia que exige su compromiso, su tenacidad y su participación constante y activa , ya que como señala Santiago (2014: 73) “en el ABP, el estudiante adquiere el máximo protagonismo al identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar el conocimiento para dar respuesta a un problema planteado, lo que a su vez genera nuevas necesidades de aprendizaje”. De acuerdo con Manzanares (2015: 24):

El ABP considera que el estudiante puede aprender por sí mismo sin necesidad de depender constantemente del profesor. Los estudiantes tienen que:

- Analizar el problema.
- Profundizar para estudiar las materias.
- Distinguir entre lo importante y lo secundario.

- Relacionar el conocimiento previo y establecer relaciones significativas con los nuevos conocimientos.
- Trazar un plan de estudio que les permita progresar y hacer aportaciones al debate en el grupo.
- Contrastar posiciones con los compañeros y con el profesor basándolas en argumentos sólidos.
- Verbalizar en público lo que han aprendido durante el proceso.
- Evaluar su progresión y resultados, parciales y finales.

Como puede observarse, el papel del estudiante es el eje en el que se desarrolla una estrategia didáctica construida con base en el ABP. Barrows y Tamblyn (1980) inscribían esta metodología dentro de una corriente pedagógica conocida como “aprendizaje centrado en el estudiante”. En ésta, “aunque el docente pueda tener una responsabilidad considerable en el inicio, al proveer al estudiante con la experiencia y la guía necesarias, se espera que el estudiante eventualmente tome la responsabilidad completa sobre su propio aprendizaje (p. 9)”. Este sería uno de los objetivos más importantes en el ABP, facilitar que las y los estudiantes sean verdaderamente autónomos en sus procesos de construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades y actitudes.

Ahora bien, aquí cabría preguntarse si es posible alcanzar este nivel de autonomía en el aprendizaje cuando trabajamos con adolescentes que cursan el nivel medio superior. Para dar una respuesta afirmativa, Barell (1999) propone que lo más adecuado “para que los docentes empiecen a involucrar a sus alumnos en el ABP es empezar con lo que conocen mejor: la investigación dirigida por el docente (p. 77)”, es decir, diseñar una estrategia en la que, si bien, se involucre a los estudiantes, la rectoría de las decisiones fundamentales esté bajo la dirección exclusiva del docente. En este sentido, Barell (1999: 81) propone a los docentes seguir esta serie de pasos para diseñar una estrategia con ABP:

Paso uno: elija un tema.

Paso dos: grafique todos los elementos posibles del tema.

Paso tres: decida cuáles elementos va a incluir.

Paso cuatro: decida sobre los objetivos.

Paso cinco: identifique una pregunta esencial o una situación problemática.

Paso seis: diseñe estrategias a largo plazo.

Paso siete: cree experiencias de aprendizaje.

Paso ocho: determine experiencias para la evaluación del aprendizaje.

Paso nueve: ofrezca oportunidades para la transferencia y la aplicación.

Paso diez: tanto los alumnos como los docentes reflexionan sobre el proceso.

Como puede observarse, la propuesta de Barell no es contradictoria ni con “los siete pasos de ABP”, ni con la guía tutorial planteada por Sola; de hecho, los diez pasos de Barell pueden entenderse como un matiz en la metodología revisada previamente y que, desde luego, es de mucha utilidad y abona al enriquecimiento de los fundamentos metodológicos del ABP pues, como bien sabemos los que nos dedicamos a la docencia, no hay fórmulas mágicas o recetas que seguir a pie puntillas cuando hablamos de situaciones educativas y, esta propuesta pedagógica, no es la excepción. Así pues, un diseño a cargo del docente que sea discutido en su etapa final con las y los estudiantes para hacerle las adecuaciones pertinentes, no implica que no sean, justamente, las y los estudiantes, los que se encuentren al centro de la estrategia y logren adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se espera alcancen mediante el ABP.

Sobre las ventajas o los beneficios que el ABP puede ofrecer en relación con métodos educativos más tradicionales o que ponen en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al docente, Barrows y Tamblyn (1980: 13) señalan que en esta metodología, la y el estudiante “debe obtener información, buscar pistas, analizar y sintetizar los datos disponibles, desarrollar hipótesis y aplicar fuertes razonamientos deductivos sobre el problema que se le presenta”, situaciones que desde luego, ayudan al desarrollo y adquisición no sólo de conocimientos, sino de habilidades y actitudes cognitivas que son potencialmente transferibles a otras situaciones académicas e, inclusive, personales. En el mismo sentido, Ángela del Valle López y Nuria Villa Fernández (2015: 139) mencionan que “esta forma de trabajar dispara la curiosidad, la necesidad de ampliar conocimientos y la motivación”.

Otras aportaciones valiosas del ABP dentro del proceso de enseñanza aprendizaje son, que “al enfrentarse a situaciones de la realidad, los alumnos recuerdan con mayor facilidad la información, ya que es más significativa. Esto les permite encontrar respuestas individuales acordes con la realidad, lo que favorece la confianza en sí mismos, la actitud de toma de decisiones y el sentido de responsabilidad (Valle del & Villa, 2015: 140)”. De acuerdo con Sola (2017: 189), además, el ABP promueve “la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, en otras palabras, la famosa capacidad de aprender a aprender”, la cual se ha constituido como una meta en prácticamente todos los modelos

educativos desde la década de los noventa del siglo pasado, a partir de la publicación del informe presentado a la UNESCO por Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*.

Respecto a las contribuciones específicas que una estrategia didáctica desarrollada con el modelo de investigación dirigida por la o el docente que, dentro de ABP, propone Barell (1999: 126), él mismo señala que este tipo de intervención “acostumbra a los alumnos a la idea de ser desafiados a pensar de manera productiva”, es decir, que les presenta la oportunidad de enfrentar una situación problemática que los conducirá al logro de los propósitos expuestos por los autores recién citados, independientemente de que sea la o el docente quien lleve la batuta en el diseño de las actividades. Finalmente, considero que una de las metas que también se plantea desde el ABP, es la adquisición de un aprendizaje significativo, teoría que desglosaré a continuación.

3.2. Fundamentos teóricos del Aprendizaje Significativo

Para comenzar a hablar del Aprendizaje Significativo, señalaré en primer término, una definición de lo que propiamente quiere decir aprendizaje y que, de acuerdo con Romero (2009), “es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente, cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo y, según algunas teorías, hace que él mismo formule un concepto mental nuevo o que revise uno previo”. Parto de esta idea ya que considero esencial comprender qué es el aprendizaje para poder hablar acerca de cómo ocurre dicho fenómeno tema del que, desde hace varias décadas, se encargan diversas teorías del aprendizaje.

Una de las teorías del aprendizaje, es decir, una “explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende? (Delgado, 1996)”, es justamente el Aprendizaje Significativo que propuso el psicólogo estadounidense David Ausubel (1976) en la década de los setenta del siglo pasado y que, a grandes rasgos, se explica con su célebre expresión: “el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”, es decir, los

conocimientos previos son una pieza fundamental para adquirir nuevos, lo que también se aplica al hablar de habilidades y actitudes. Lo prioritario, entonces, sería detectar cuál es la base cognoscitiva de la que parten las y los estudiantes.

Una vez que se identifican los fundamentos teóricos, metodológicos y/o actitudinales de las y los estudiantes sobre un tema específico, el siguiente paso para que ellas y ellos logren adquirir un nuevo aprendizaje, de acuerdo con Ausubel (1976), sería que asimilaran e integraran nuevos materiales, contenidos o conceptos en las estructuras cognitivas que ya poseen, para así dotar de sentido o de un nuevo significado aquello que ya conocían. Para que sea posible la relación descrita, Ausubel señala que “la prolijidad y la rapidez del aprendizaje dependen de dos factores: el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo, así como la naturaleza de la relación que [el o la estudiante] establece entre la información nueva y la antigua.”

A modo de síntesis y en palabras de Díaz Barriga (2002: 39), “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”, para que esto ocurra, es decir, para que efectivamente se genere un relación sustantiva y no sólo sea accesoria o secundaria, se deben de tener en cuenta también, por lo menos dos factores: el grado de interacción que la o el estudiante tiene con sus pares y el nivel de participación con el que se involucra en el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones de aprendizaje a las que será expuesto.

Sobre la relación que la o el estudiante desarrolla con sus pares, existe otra teoría del aprendizaje o, como lo designa Gerardo Hernández (2012), un paradigma educativo conocido como enfoque sociocultural, cuyo máximo representante es Lev Vigotsky. De acuerdo con él, en el proceso de aprendizaje de un individuo existen dos elementos decisivos: la mediación instrumental y la social. Acerca de la primera, Vigotsky propone que la relación del sujeto con el objeto está regulada por una interacción dialéctica lo que, a grandes rasgos, significaría que a través de la percepción y el razonamiento el sujeto o la sujeta que aprende y el objeto de conocimiento se transforman mutuamente.

Sobre la mediación cultural, que es uno de los aspectos más estudiados en Vigotsky (1979: 93 - 94), él explica que, para que se produzca el aprendizaje, deben de ocurrir una serie de condiciones que mencionamos en seguida:

- a) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.*
- b) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.* En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*) y después, en el interior del propio niño (*intrapsicológica*).
- c) *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos.* Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes.

Se observa entonces que, para que un individuo(a) logre desarrollar un aprendizaje, requiere incorporar a sus propias estructuras cognitivas aquellos procesos, conceptos, ideas, que observa en su contexto sociocultural. Para realizar esta internalización el uso del lenguaje es, siguiendo nuevamente a Vigotsky, un elemento sustancial, ya que éste en las múltiples formas que puede adoptar, es el medio a través del cual las y los individuos que pertenecen a un grupo social específico pueden compartir una cosmovisión que, si bien tiene sus particularidades, no deja de ser una visión compartida sobre infinidad de fenómenos humanos. Así resulta que, para la o el estudiante, partir de la socialización de los conocimientos sería un procedimiento en el que se encuentra permanente inmerso, por lo que éste no puede quedar al margen de los procesos educativos.

En palabras de Hernández (2014: 232), dentro del enfoque sociocultural: “pueden establecerse dos hechos sustanciales: a) el alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que b) se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de *coconstrucción* en colaboración con los otros que intervinieron, de una u otra forma, en ese proceso”. Es importante también señalar que, desde este paradigma educativo, la o el estudiante se contempla como un ser social que, además, se encuentra en un estado constante de autoconstrucción y, en este sentido, es agente activo de su proceso de aprendizaje, tal y como lo propone el constructivismo, teoría de la que abordaré los puntos más relevantes en seguida.

La idea fundamental de la que parte la teoría constructivista, cuyo principal exponente es Jean Piaget, es que el conocimiento se construye activamente por un sujeto o sujeta cognoscente, no se recibe de forma pasiva del ambiente. Para Díaz Barriga (2002: 28) “el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno”. Siguiendo a la misma autora:

La concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos más elaborados.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno de forma colectiva (pp. 30 - 31).

Lo anterior resalta que es precisamente la o el estudiante, como se ha observado también en las propuestas de ABP y en el enfoque sociocultural, quien, a través de diversos mecanismos construye, recrea, adapta y/o internaliza conocimientos nuevos, en colaboración con otros individuos y sin perder de vista que él ya posee una estructura mental en la que existen conocimientos, habilidades, actitudes, valores que se constituyen como una base en la que se van incorporando las nuevas experiencias, proceso que finalmente, logra que el estudiante construya un aprendizaje. En dicho proceso, el docente se vuelve una guía que dirige, acompaña, retroalimenta, entre otras funciones, al aprendiz.

Pasaré ahora a explicar cuál es la relación que existe entre la metodología pedagógica en la que se sustentará nuestra estrategia didáctica, es decir el ABP y el Aprendizaje Significativo, ya que considero que al poner en marcha esta metodología, los conocimientos que los estudiantes construyan se enmarcarán en la teoría que sobre el aprendizaje propuso Ausubel, idea que desglosaré en el siguiente y último apartado de este tercer capítulo de nuestra investigación.

3.3 Relación del Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Significativo

Una de las mayores ventajas que, desde mi punto de vista, ofrece el ABP respecto a otras metodologías educativas, es que el diseño, aplicación y evaluación de una estrategia que se sustente en esta metodología, generará que las y los estudiantes construyan aprendizajes significativos. Afirmando lo anterior, debido a que cuando un individuo(a) se enfrenta con una situación problemática debe, necesariamente, de “activar” o movilizar aquello que ya sabe respecto al escenario que se le presenta, pues esta es la primera interacción que un ser humano tiene frente a un problema que, de una forma u otra, debe afrontar. Sólo para mencionar un par de ejemplos, podría remitirme a lo que ocurre frente a la avería de algún artículo o producto, o bien, cuando nuestra ruta habitual ha sufrido de algún cambio que no se tenía contemplado en ella.

En una situación problematizadora de naturaleza académica, la o el estudiante deberá revisar aquello que ya conoce respecto al tema o problema en particular que se le plantea, lo que lo llevará a la resignificación no sólo de conocimientos, sino también de habilidades e, incluso, de valores y actitudes que podrá, en algún momento, transferir a situaciones similares, por lo que podemos decir que este tipo de aprendizaje cumple con los parámetros esenciales de la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, especialmente en lo que se refiere al “fenómeno de la conexión entre la información recibida y el conocimiento previo (Valle del & Villa, 2015: 137)”.

Para detallar un poco más el punto anterior, retomaré las palabras de Ángela del Valle y Nuria Villa (2015: 139 - 140), que expresan: “sabemos que los aprendizajes más significativos, relevantes y verdaderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo. El conflicto cognitivo se convierte en el motor indispensable para alcanzar aprendizajes significativos y, además, garantizar que las estructuras de aprendizaje se vean modificadas”. De aquí la importancia de proporcionar a las y los estudiantes situaciones que los coloquen en un punto de quiebre, o en una situación problemática, y les “obliguen” a resignificar la estructura de conocimiento que han construido a lo largo de muchos años de transitar en un sistema educativo determinado.

A partir entonces de un problema, o más específicamente, de una estrategia didáctica que guíe a las y los estudiantes hacia la comprensión o la resolución de un problema, ellas y ellos serán capaces de construir aprendizajes significativos. Además de las ventajas que revisamos anteriormente, podemos señalar que este tipo de aprendizajes perduran a través del tiempo, lo que puede llevar a las y los estudiantes a incentivar una actitud creativa, flexible y, especialmente, de búsqueda de información permanente, que los mantendrá en una constante revisión de todo aquello que ya conocen y de nueva información.

Hasta aquí entonces he señalado, tal y como lo refiero en el título de este capítulo, los fundamentos teóricos y metodológicos del Aprendizaje Basado en Problemas, mismos que si bien no son de mi autoría en absoluto, me han servido de marco para poder planear, diseñar y evaluar la estrategia didáctica que presentaré a continuación. Ésta, parte de una situación problemática conocida ya por las y los estudiantes de nivel medio superior, les plantea un desafío de accesible resolución, les brinda las fuentes necesarias para que ellas y ellos sean capaces de construir una solución al problema (esto debido a que es muy probable que antes no hayan trabajado con esta metodología) y les puntualiza aquellos criterios que serán ponderados en su evaluación (que es una parte ineludible de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje).

4. Secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la enseñanza de la Historia de México

En el presente capítulo expondré una propuesta de secuencia didáctica que tiene como fundamento pedagógico el Aprendizaje Basado en Problemas, al tiempo que se enmarca en una concepción de la Historia que se construye desde la Escuela de los *Annales* y la Historia Conceptual. Inicialmente, presentaré una breve revisión sobre el tema que articula la secuencia didáctica, que es la guerra entre México y Estados Unidos. Aquí, parto de la idea de que este tópico ha sido explicado por los mexicanos que fueron contemporáneos al conflicto como un fenómeno imperialista, tesis que sigue vigente en la historiografía mexicana del siglo XX.

Posteriormente, integro al capítulo el formato en el que la secuencia didáctica fue planteada a las y los estudiantes. Éste consiste en un esquema que, bajo el título de *Cartas desde la guerra*, presenta una introducción sobre el tema que se trabajará, así como un problema al que las y los estudiantes deben dar solución y el proceso en el que se organizarán para lograrlo. Dicho proceso se encuentra dividido en cinco etapas (cuatro fases y una conclusión) que se trabajarán de manera colaborativa. Como último punto, el esquema presenta el rubro de evaluación, en el cual se asigna la ponderación de los aspectos que se considerarán para valorar el trabajo desarrollado por las y los estudiantes.

Finalmente, se presentan los registros de las siete sesiones de clase en las que la estrategia didáctica fue desarrollada con las y los estudiantes para, en un último apartado, analizar los resultados obtenidos tras su aplicación, mismos que serán empleados con el objetivo final de evaluar su pertinencia dentro de la asignatura de Historia de México II, que se adscribe al Programa de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

4.1. Justificación de la secuencia didáctica

La guerra que enfrentó a México contra los Estados Unidos en el siglo XIX es un fenómeno que, a más de un siglo de su resolución, continúa generando diversas interpretaciones acerca de sus fundamentos, sus finalidades, sus efectos y otros ámbitos que un encuentro bélico puede abarcar. No obstante, es posible observar una línea historiográfica que, desde la época del conflicto hasta la actualidad, permea los escritos de diversos autores, particularmente mexicanos; ésta es explicar la guerra entre México y los Estados Unidos como un suceso enmarcado en el imperialismo decimonónico.

Al concebir el concepto de imperialismo como un fenómeno puramente económico que ha sido descrito sintéticamente por Lenin (2009: 486) como “la fase monopolista del capitalismo”, podemos incurrir en una minimización de las dimensiones políticas e ideológicas de dicho concepto. Sin embargo, este es un reduccionismo que afecta más a los teóricos del siglo XXI que a los que fueron contemporáneos al desarrollo del sistema imperialista propio del siglo XIX (Petras y Veltmeyer, 2012). Así, encontramos a personajes como el propio Lenin y John A. Hobson, que prácticamente acuñaron el término integrando sus dimensiones tanto económicas, como políticas y socioculturales.

Hobson (2009) sostiene que pese a la dificultad que entraña definir un concepto como lo es el de imperialismo, es posible identificarlo a partir de las íntimas e intrincadas relaciones que establece con fenómenos tales como el colonialismo. Una aproximación del concepto entonces sería la siguiente: “... invadir o anexionarse el territorio cercano o distante de pueblos que no lo desean y que resultan inasimilables... señala la transición del nacionalismo a un colonialismo espúreo [*sic*], por una parte, y al imperialismo, por la otra (pp. 19 – 20)”. Es decir, el imperialismo en su dimensión política y social se refiere al dominio que algunas naciones ejercen sobre otros pueblos, el cual, generalmente ocurre a través del control territorial.

Ahora bien, asegurarse el control de uno o varios territorios alrededor del mundo, fue un objetivo para las potencias del siglo XIX que descansaba primordialmente en intereses económicos, tales como la exportación de capitales, el desarrollo del capital financiero y la internacionalización de monopolios, como explica Lenin (2009); sin embargo, es un

hecho que los efectos de este control de territorios rebasaron el ámbito económico e influyeron en diversos aspectos de la vida social y cultural de los pueblos sometidos al dominio, tales como la exacerbación del nacionalismo, como ha quedado asentado en los escritos de algunos liberales mexicanos del siglo XIX, al referirse a la guerra contra Estados Unidos.

Así, se encuentran entre los liberales mexicanos del siglo XIX a diversos personajes que registraron tanto el desarrollo de la guerra entre México y su vecino del norte, como las causas de este conflicto y sus posteriores consecuencias. Entre estos escritos destaca la obra de Carlos María de Bustamante, *El nuevo Bernal Díaz del Castillo o sea Historia de la invasión de los anglo-americanos en México*; los comunicados y discursos que Melchor Ocampo dirigió al pueblo de Michoacán y, desde luego, los *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos*, en los que colaboraron José María Iglesias, Guillermo Prieto y Manuel Payno, entre otros reconocidos ideólogos del liberalismo decimonónico en México.

Una constante en los escritos recién mencionados es la visión que sus autores comparten sobre las motivaciones que los Estados Unidos tuvieron para intervenir en territorio mexicano. De acuerdo con ellos, “la ambición insaciable de los Estados Unidos”, su deseo de “dominación de toda la América” (Alcaraz, *et. al.*: 2), así como de “anexar a México [a su territorio y]... hacer a México esclavo, perdiendo su libertad e independencia” (Bustamante de, 1847: 93), fueron las verdaderas causas del conflicto bélico que se sostuvo entre ambos países y que quedaban confirmadas con la anexión que del territorio de Texas habían hecho los Estados Unidos poco antes de declararle la guerra a México.

Por otro lado, estos escritos también coinciden en mostrar a México como un país débil, agobiado por sus interminables problemas políticos y económicos, como se observa en el discurso que Melchor Ocampo dirigió al Batallón Matamoros de Morelia, en mayo de 1846, y que iniciaba de la siguiente manera: “la pobre México, en medio de su angustia, se reposa en el valor de sus buenos hijos” (Aguilar, Herrejón y Silva, 2014: 73). En este sentido, las obras de Bustamante y *Los apuntes para la historia...* dedican buena parte de

su contenido a detallar el contexto en el que se encontraba México cuando estalló el conflicto, durante su desarrollo y posterior resolución; y que incluía, entre otras cosas, cambios del federalismo al centralismo en el gobierno nacional, deudas internacionales y la reciente separación de Texas con su consecuente anexión a los Estados Unidos.

En el otro lado de la frontera, por su parte, se vivió un “incremento de la retórica expansionista en las declaraciones de los políticos y la prensa estadounidense” (Vázquez, 2010: 50), así encontramos, entre otros, el testimonio de Ulysses Grant quien calificó este conflicto como “la guerra más injusta que una nación fuerte haya emprendido contra una más débil” (Eisenhower, 2000: 13). No obstante, los escritos que sobre este tema han publicado los historiadores estadounidenses, se encuentran en los extremos de justificar la invasión de los Estados Unidos en México en aras del ideal democrático, o bien, señalar la injusticia de este episodio de la historia, cuyo objetivo era sostener la economía esclavista en el sur de esa nación (Landeró, 2016: 68).

Si bien la historiografía mexicana parece mucho más homogénea que la que se ha desarrollado en Estados Unidos respecto al tema de la guerra en la que estos países se enfrentaron, “que el hecho fue injusto y causado básicamente por el expansionismo [estadounidense], parece incontrovertible” (Vázquez, 2010: 59). Sin embargo, “más allá de la producción historiográfica y las leyendas heroicas...aquella guerra adopta, en el universo mitológico de México, la forma de una cicatriz” (Krauze, 2013), como si se tratara de algo que ha dejado una dolorosa marca en nuestra vida nacional, pero que no sabemos bien a bien cómo ocurrió.

Entonces, se observa que este imaginario colectivo permea en la concepción que los estudiantes tienen acerca de la guerra México – Estados Unidos. Por lo que percibo en las aulas, los estudiantes no logran entablar una conexión entre el concepto del imperialismo, tema que revisan en la asignatura de Historia Universal III y que, como se ha señalado, es precedente a la de Historia de México, y el conflicto bélico en el que nuestro país enfrentó al vecino del norte. Si bien, no sugiero que esta explicación del fenómeno que nos ocupa sea la única, sí considero que es una manera válida, tanto académicamente

como a nivel personal, para comprender de una mejor manera una guerra que distó mucho de ser azarosa o casual y que tenía un claro marco de referencia: el imperialismo decimonónico en su versión americana.

4.2 Planeación y aplicación de la secuencia didáctica

Una vez revisado el enfoque con el que se pretende abordar el tema con las y los estudiantes, considero necesario hacer un diagnóstico mínimo sobre los conocimientos previos que ellos poseen sobre éste. Para lograrlo, he decidido elaborar tres preguntas abiertas que a continuación muestro con sus respectivas respuestas.

Pregunta 1: ¿Qué causó la guerra entre México y Estados Unidos de América?

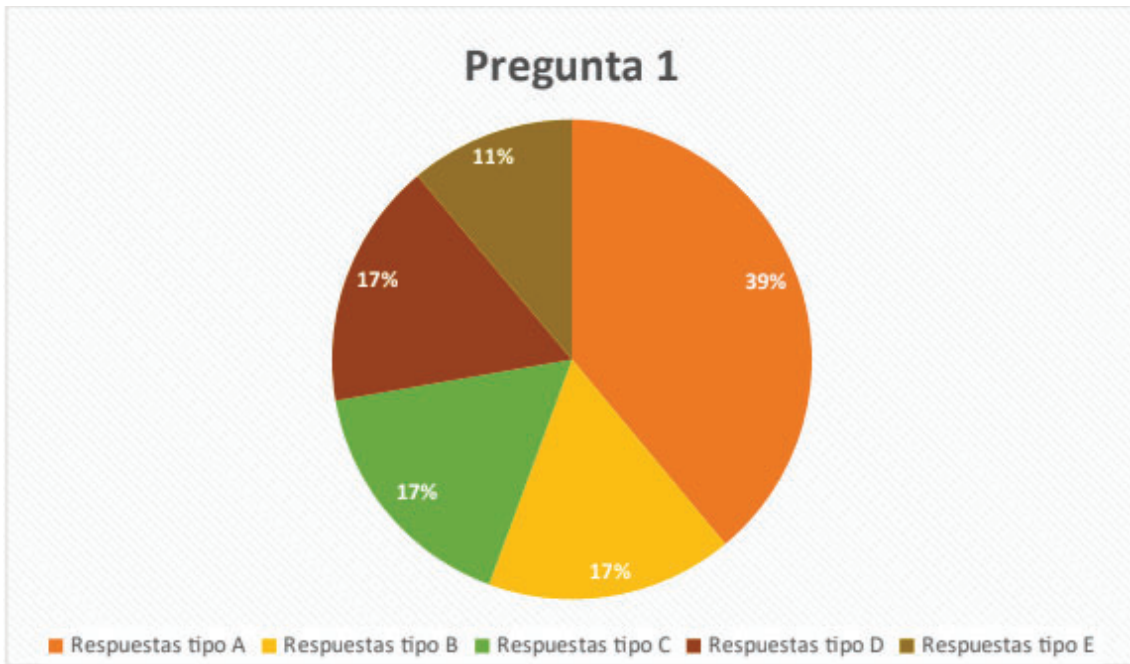
Respuestas tipo A: expresan que Estados Unidos quería territorios mexicanos y representan el 39% del total de las respuestas.

Respuestas tipo B: expresan que la anexión de Texas a Estados Unidos fue la causa del conflicto y representan el 16% del total de las respuestas.

Respuestas tipo C: expresan que la presidencia de Antonio López de Santa Anna fue la causa del conflicto y representan el 17% del total de las respuestas.

Respuestas tipo D: expresan factores como la esclavitud o que las “tierras eran baratas” y representan el 17% del total de las respuestas.

Respuestas tipo E: expresan que un incidente en la frontera fue la causa del conflicto y representan el 11% del total de las respuestas.

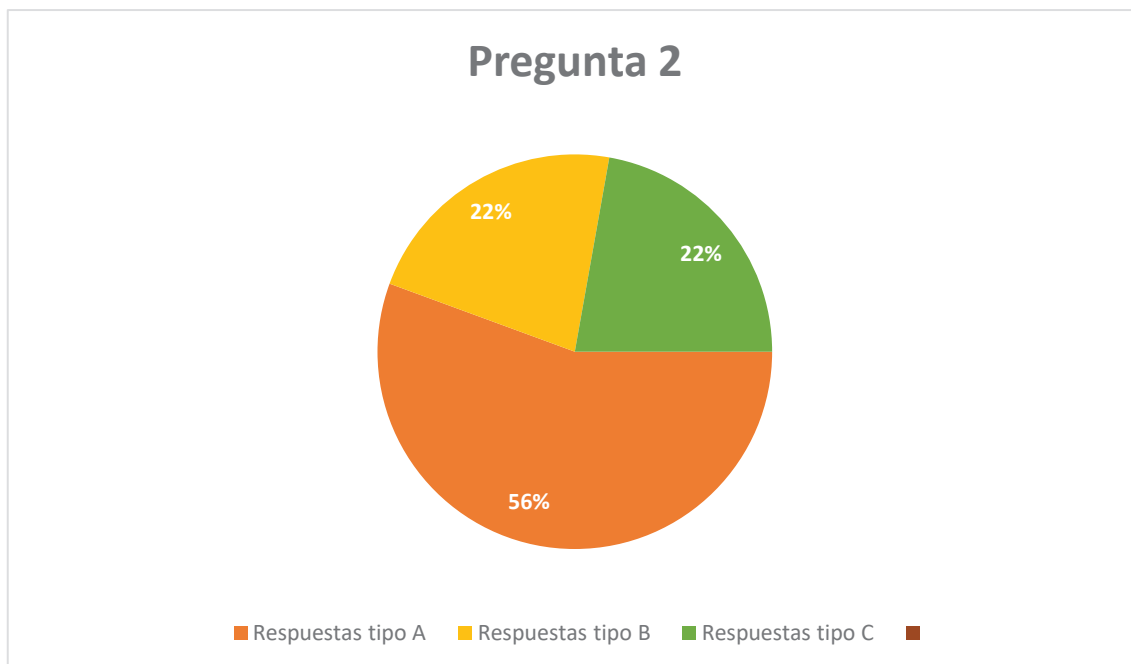


Pregunta 2: ¿En qué periodo y de qué manera se desarrolló este conflicto?

Respuestas tipo A: señalan que el conflicto se desarrolló en el siglo XIX, en lapsos que van desde 1820 hasta 1860. Igualmente, mencionan como parte del desarrollo los siguientes factores: la separación de Texas y el gobierno de Santa Anna. Representan el 56% del total de las respuestas.

Respuestas tipo B: no señalan periodo, están en blanco o mencionan “no me acuerdo” y representan el 22% del total de las respuestas.

Respuestas tipo C: señalan los años de 1846 a 1848, pero no mencionan nada respecto al desarrollo del conflicto. Representan el 22% del total de las respuestas.



Pregunta 3: ¿Cuáles fueron los acuerdos que se lograron para el establecimiento de la paz entre ambas naciones?

Respuestas tipo A: están en blanco o señalan “no me acuerdo” y representan el 28% del total de las respuestas.

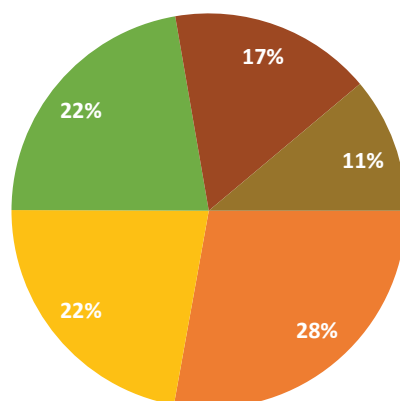
Respuestas tipo B: expresan la cesión de territorios de México a Estados Unidos y representan el 22% del total de las respuestas.

Respuestas tipo C: expresan factores como la abolición de la esclavitud o la garantía de derechos a los ciudadanos y representan el 22% del total de las respuestas.

Respuestas tipo D: mencionan el Tratado de Guadalupe – Hidalgo, pero no señalan que establecía y representan el 17% del total de las respuestas.

Respuestas tipo E: señalan que México recibió un pago de los Estados Unidos por los daños que habían causado en el territorio y representan el 11% del total de las respuestas.

Pregunta 3



■ Respuestas tipo A ■ Respuestas tipo B ■ Respuestas tipo C ■ Respuestas tipo D ■ Respuestas tipo E

Ahora bien, es preciso señalar que, además de que “La guerra con Estados Unidos” es un tema que se aborda en el Programa de Estudio de Educación Básica, Secundaria (2011), en el Plan de Estudios que las y los estudiantes cursaron; también se revisó dicho tema a través de una lectura localizada en el libro que se usa como base en el curso de Historia de México II y que lleva por nombre, simplemente, *Historia de México* (Escalante, P., Falcón, R., Meyer, L. Vázquez, J., 2010).

Fue así, que se decidió aplicar un cuestionario abierto para poder monitorear los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre la guerra entre México y Estados Unidos, cuyos resultados, de manera general, indican lo siguiente: cerca del 40% del grupo, reconoce que Estados Unidos deseaba territorios mexicanos, pese a que no ocupan los términos “expansionismo” o “imperialismo”. Sin embargo, sólo cerca del 20% señala que una consecuencia de esta guerra fue, precisamente, la pérdida de territorio nacional, mismo porcentaje de estudiantes que ubica el periodo en que ocurrió este acontecimiento mas no la manera general cómo se desarrolló.

Una vez establecido el panorama de conocimientos previos que manejan los estudiantes, se les planteó una actividad para profundizar el tema de la guerra entre México y los Estados Unidos. Esto se hizo mediante una presentación en PowerPoint que se encuentra

en el Anexo A de este escrito y, además, se les hizo llegar a través de sus correos electrónicos, un documento que contenía la síntesis de la presentación hecha en clase, con el objetivo de que pudieran consultar el material siempre que lo requirieran. Otra opción para trabajar con el documento referido, y que se anexa a continuación, era subirlo a Internet como una Webquest, o bien, dejarlo disponible en la biblioteca del plantel para su fotocopiado. El mencionado documento, que llamamos formato de planeación es el siguiente:

<p>C A R T A S D E S D E L A G U E R R A I N</p>	<p>Es probable que en tus cursos de Historia Universal hayas estudiado el concepto de imperialismo. Recuerda que este término se refiere a un fenómeno de carácter económico que dominó el escenario internacional desde mediados del siglo XIX hasta los inicios del XX, e influyó en las esferas política y social de todos los países en los que tuvo injerencia.</p> <p>Si bien, en la actualidad no existe un consenso en la definición de imperialismo, la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales lo conciben como una “práctica de dominación empleada por las naciones o pueblos poderosos para ampliar o mantener su control o influencia sobre naciones o pueblos más débiles” (Briones, F. & Medel, J., 2010: 1)</p> <p>¿Consideras que hoy en día persiste la práctica descrita? De ser así, piensa en un ejemplo que la represente.</p> <p>Para esta actividad, estudiaremos uno de los casos de imperialismo de los que se dieron en el siglo XI: la guerra entre México y Estados Unidos. Pese a que este asunto no debe ser nuevo para ti, es importante que reflexiones acerca del contexto en que se originó, las causas que lo detonaron, su desarrollo y consecuencias. Quizá una de las cosas que más recuerdas sobre este conflicto es la gran pérdida de territorio nacional, sin embargo, te has preguntado ¿por qué sucedió así? ¿Por qué el país no fue completamente absorbido por los Estados Unidos o qué ganaban al quedarse con esa parte de la nación?</p>
--	---

<p>T R O D U C C I O N</p>	<p>Esperamos que, al desarrollar el trabajo que te proponemos, puedas tener una visión más completa de la guerra que el país mantuvo con los Estados Unidos hace ya más de cien años. El objetivo principal es que analices las causas, el desarrollo y las consecuencias del conflicto, sin perder de vista su naturaleza imperialista. Queremos también que, tras este ejercicio, reflexiones sobre el contexto internacional actual, especialmente el que priva entre México y los vecinos del norte.</p>
<p>P R O B L E M A</p>	<p>Imagina que vives en la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX. Al llegar el año de 1846 te enteras, gracias a la prensa, que Estados Unidos le ha declarado la guerra a México. Ante este panorama decides comunicarte a través de cartas con parte de tu familia que vive en Yucatán. Ellos te piden que les expliques por qué estos países se encuentran en guerra y que los mantengas informados sobre los avances de las tropas extranjeras dentro del territorio nacional, así como de los acuerdos a los que lleguen ambas naciones, ya que la información tarda mucho tiempo en llegar a la población en la que habitan.</p> <p>Tu tarea consiste en explicar por medio de tres cartas, las causas de la guerra, el desarrollo de la misma, y en qué consistieron los acuerdos de paz, así como las consecuencias que éstos trajeron.</p>
<p>P R O C E S O</p>	<p>O R G A N I Z A C I Ó N</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad se realizará en equipos de tres integrantes. • El producto final serán tres cartas, en cada una se desarrollará uno de los siguientes temas: causas de la guerra, desarrollo de la guerra, acuerdos de paz y consecuencias de la guerra. • La extensión de las cartas será de un mínimo de dos cuartillas y un máximo de cinco. Se presentarán escritas en computadora con letra Arial del número 12 e interlineado en 1.5. • Las cartas deben contener los siguientes elementos: lugar y fecha, destinatario y remitente. • La estructura de la carta debe contener un inicio, un desarrollo y un cierre. • Cuida la ortografía y la redacción. • No debes escribir palabras altisonantes.

F A S E 1	<p>Cada uno de los integrantes del equipo realizará la siguiente actividad preliminar de investigación:</p> <p>Leerás un fragmento del libro <i>Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos</i> (Anexo 1). Elaborarás un reporte de lectura con una extensión de una a dos cuartillas escritas en computadora, con letra Arial del número 12 e interlineado en 1.5.</p> <p>El reporte debe cubrir los siguientes puntos:</p> <p>De acuerdo con el texto, ¿cuál fue el verdadero origen de la guerra entre México y Estados Unidos?</p> <p>¿Cómo se describe a los Estados Unidos?</p> <p>La independencia de Texas se menciona como causa de la guerra, ¿por qué?</p> <p>¿Cuál era la situación económica entre los dos países?</p> <p>¿Cuál era la situación política de México?</p> <p>¿Qué papel jugó la frontera en el enfrentamiento entre ambos países?</p>
F A S E 2	<p>Cada uno de los integrantes del equipo realizará la siguiente actividad:</p> <p>Observarás el documental <i>La guerra entre México y Estados Unidos</i> que se encuentra disponible en:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=w8Rvf6Ss4kw&index=2&list=RD88UZk52cojo</p> <p>Seleccionarás el fragmento que va del minuto 55 a 1:30 hrs. A partir de lo que observes llenarás (escrito a mano) el cuadro comparativo que se encuentra en el Anexo 2.</p> <p>Después, observarás la litografía que se encuentra en el Anexo 3 y realizarás una descripción de la imagen, que deberás entregar en una cuartilla escrita en computadora con letra Arial del número 12 e interlineado en 1.5.</p>
F A S E 3	<p>Cada uno de los integrantes del equipo realizará la siguiente actividad:</p> <p>Leerás un fragmento del <i>Tratado de Guadalupe – Hidalgo de 1848</i> (Anexo 4) y elaborarás un cuadro de doble entrada sobre los principales artículos del Tratado y su contenido, el cual se entregará escrito en computadora con letra Arial del número 12 e interlineado en 1.5.</p>

F A S E 4	<p>Ya tienes toda la información necesaria para escribir tus cartas, pero antes de hacerlo deberás leer el Anexo 5, el cual contiene un ejemplo de una carta escrita en el siglo XIX, durante la Segunda Intervención Francesa a México.</p> <p>Entonces, ¡a comenzar la escritura de tus cartas! Contarás con tres clases para organizarte con tu equipo e iniciar la escritura de tus cartas. No olvides traer tus respectivas actividades anteriores para que el trabajo llegue a buen término. Asimismo, se te proporcionará una rúbrica de evaluación para que conozcas qué aspectos serán considerados para evaluar tu trabajo. Dicha rúbrica de evaluación se encuentra en el Anexo 6.</p>
C O N C L U S I Ó N	<p>Para concluir qué y cómo aprendiste, en una cuarta sesión reflexionarás en plenaria lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las causas de la guerra entre México y Estados Unidos? ¿Cómo se dio el avance de las tropas estadounidenses en territorio mexicano? ¿Cómo terminó el conflicto y qué consecuencias tuvo? • ¿Identificaste alguna semejanza entre el conflicto bélico estudiado y aquellos en los que Estados Unidos participa actualmente? • ¿Qué aprendiste sobre tu propio aprendizaje, es decir, con qué tipo de actividades consideras que aprendes mejor?
E V A L U A C I Ó N	<p>15% Fase 1</p> <p>15% Fase 2</p> <p>15% Fase 3</p> <p>40% Fase 4</p> <p>15% Participación en plenaria</p>

Al formato de planeación, se le agregaron los Anexos 1 al 6, que se encuentran al final de este escrito. En cuanto a la aplicación de la secuencia didáctica, ésta se desarrolló en siete sesiones de clases, tres de las cuales fueron de 50 minutos, mientras que las cuatro restantes abarcaron 100 minutos y que se describen a continuación:

1ª Sesión: 3 de diciembre de 2018		Horario: 13:20 – 14:10
Objetivo(s) de la sesión: el alumno conocerá la estrategia didáctica que desarrollará para abordar el tema “Conflictos internacionales” en la asignatura de Historia de México II.		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<p>Apertura: la profesora presentará al grupo una propuesta de trabajo colaborativo para desarrollar en el tercer periodo de evaluación de la asignatura de Historia de México II.</p> <p>Desarrollo: con apoyo de una presentación en <i>Power Point</i> (Anexo a), la profesora explicará en qué consiste la propuesta de trabajo para las y los alumnos, cuál es el objetivo por alcanzar y cómo se evaluará dicha propuesta.</p> <p>Cierre: con la participación de las y los estudiantes, la profesora realizará las adecuaciones que considere pertinentes en la propuesta de trabajo y se fijarán las fechas para su realización.</p>	<p>Presentación en <i>Power Point</i> de autoría personal.</p>	<p>Encuadre, 50 minutos.</p>

2ª Sesión: 6 de diciembre de 2018		Horario: 10:50 – 12:30
Objetivo(s) de la sesión: el alumno conocerá las causas de la guerra entre México y Estados Unidos a través de una fuente primaria.		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<p>Apertura: a través de una lluvia de ideas, las y los estudiantes comentarán algunos datos que recuerden sobre la guerra entre</p>	<p>Alcaraz, R., Barreiro, A., Castillo, J., Escalante, F.,</p>	

<p>México y Estados Unidos, haciendo énfasis en las causas del conflicto.</p> <p>Desarrollo: agrupados en equipos, las y los estudiantes realizarán la lectura de una selección del texto <i>Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos</i> (que se encuentra en el Anexo 1). Con base en la lectura, los estudiantes realizarán un reporte escrito, el cual debe cubrir los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De acuerdo con el texto, ¿cuál fue el verdadero origen de la guerra entre México y Estados Unidos? ➤ ¿Cómo se describe a los Estados Unidos? ➤ ¿La independencia de Texas se menciona como causa de la guerra, por qué? ➤ ¿Cuál era la situación económica entre los dos países? ➤ ¿Cuál era la situación política de México? ➤ ¿Qué papel jugó la frontera en el enfrentamiento entre ambos países? <p>Cierre: en plenaria, las y los estudiantes comentarán las respuestas de sus cuestionarios y, de ser necesario, las complementarán.</p>	<p>Iglesias, J., Muñoz, M., <i>et. al.</i> (2010). <i>Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos</i>. México: Siglo XXI Editores.</p>	<p>Apertura: lluvia de ideas, 20 minutos.</p> <p>Desarrollo: lectura y elaboración del reporte, 50 minutos.</p> <p>Cierre: plenaria, 30 minutos.</p>
--	--	--

3ª Sesión: 10 de diciembre de 2018		Horario: 10:50 – 12:30	
<p>Objetivo(s) de la sesión: el alumno conocerá el desarrollo de la guerra entre México y Estados Unidos a través de una fuente secundaria. El alumno describirá la llegada del ejército de Estados Unidos a la Ciudad de México.</p>			
<p style="text-align: center;">Actividades</p> <p>Apertura: a través de una lluvia de ideas, las y los estudiantes retomarán y comentarán algunas de las causas de la Guerra México – Estados Unidos, mismas que revisaron la sesión anterior.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos y materiales didácticos</p> <p>Boardman, A., Martin, G. & Tranchin, R. (Producer) & Martin,</p>	<p style="text-align: center;">Tiempo estimado</p> <p>Apertura: lluvia de ideas, 15 minutos.</p>	

<p>Desarrollo: las y los estudiantes observarán el fragmento que va del minuto 55 a 1:30 hrs del documental <i>US Mexican War</i>, el cual será proporcionado por la profesora. A partir de lo que observen llenarán el cuadro comparativo que se encuentra en el Anexo 2.</p> <p>Posteriormente, las y los estudiantes comentarán, de manera voluntaria, lo que escribieron en los rubros del cuadro trabajado.</p> <p>Cierre: tomando como referencia el video observado, así como el cuadro elaborado por ellos mismos, las y los estudiantes describirán por escrito la imagen que se encuentra en el Anexo 3, la cual corresponde a una escena de la Guerra México – Estados Unidos.</p>	<p>G. (Director). (1998). <i>US Mexican War</i>. [DVD]. United States: KERA.</p> <p>Nebel, C. (1851). <i>Fall of Mexico City during the Mexican-American War</i>.</p>	<p>Desarrollo: observación del documental, llenado del cuadro comparativo y comentarios de éste, 55 minutos.</p> <p>Cierre: descripción escrita, 30 minutos.</p>
---	---	--

4ª Sesión: 7 de enero de 2019	Horario: 13:20 – 14:10	
Objetivo(s) de la sesión: el alumno identificará acuerdos suscritos en el Tratado Guadalupe Hidalgo.		
<p style="text-align: center;">Actividades</p> <p>Apertura: a través de una lluvia de ideas, las y los estudiantes comentarán sus opiniones respecto al avance del ejército de Estados Unidos sobre el territorio nacional y las acciones emprendidas por el gobierno para hacer frente a la situación, tema que revisaron la sesión anterior.</p> <p>Desarrollo: agrupados en equipos, las y los estudiantes leerán una selección del texto <i>El Tratado de Guadalupe Hidalgo</i> (Anexo 4). Con base en la lectura, las y los estudiantes elaborarán un cuadro de doble entrada en el que seleccionen los cuatro principales artículos del Tratado y expliquen su contenido.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos y materiales didácticos</p> <p>Del Paso, F. (1987). <i>Noticias del Imperio</i>. México: FCE.</p> <p>J. & Vega, J. (1998). <i>El Tratado de Guadalupe Hidalgo</i>. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.</p>	<p style="text-align: center;">Tiempo estimado</p> <p>Apertura: lluvia de ideas, 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: lectura del texto y elaboración del cuadro de doble entrada, 25 minutos.</p> <p>Cierre: plenaria, 15 minutos.</p>

<p>Cierre: en plenaria, las y los estudiantes comentarán el contenido de sus cuadros y sus impresiones sobre los acuerdos suscritos en el Tratado que revisaron. Como trabajo en casa, cada uno de los estudiantes realizará la lectura del Anexo 5, con el propósito de que cuenten con un ejemplo para la redacción de sus cartas.</p>		
---	--	--

<p>5ª Sesión: 10 de enero de 2019</p>	<p>Horario: 10:50 – 12:30</p>	
<p>Objetivo(s) de la sesión: el alumno escribirá, usando el género epistolar, sobre las causas, el desarrollo y las consecuencias de la guerra entre México y Estados Unidos.</p>		
<p style="text-align: center;">Actividades</p> <p>Apertura: la profesora explicará al grupo el objetivo de la sesión. Las y los estudiantes se integrarán en sus respectivos equipos de trabajo.</p> <p>Desarrollo: agrupados en equipos, las y los estudiantes elaborarán el producto final de la actividad que han desarrollado a lo largo de las sesiones previas y que consiste en una serie de tres cartas sobre la guerra México – Estados Unidos. La profesora supervisará el avance del trabajo de los estudiantes.</p> <p>Cierre: la profesora pedirá a las y los alumnos que, mediante una plenaria, comenten las dificultades que tuvieron durante la sesión y los principales avances en sus trabajos.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos y materiales didácticos</p> <p>Reporte de lectura elaborado por las y los estudiantes.</p> <p>Cuadro PNI elaborado por las y los estudiantes,</p> <p>Descripción de litografía elaborada por las y los estudiantes.</p> <p>Cuadro de doble entrada elaborado por las y los estudiantes.</p> <p>Del Paso, F. (1987). <i>Noticias del Imperio</i>. México: FCE.</p>	<p style="text-align: center;">Tiempo estimado</p> <p>Apertura: organización, 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: escritura de cartas, 70 minutos.</p> <p>Cierre: plenaria, 20 minutos.</p>

<p>6ª Sesión: 14 de enero de 2019</p>	<p>Horario: 13:20 – 14:10</p>	
<p>Objetivo(s) de la sesión: el alumno escribirá, usando el género epistolar, sobre las causas, el desarrollo y las consecuencias de la guerra entre México y Estados Unidos.</p>		

Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<p>Apertura: la profesora explicará al grupo el objetivo de la sesión. Las y los estudiantes se integrarán en sus respectivos equipos de trabajo.</p> <p>Desarrollo: agrupados en equipos, las y los estudiantes elaborarán el producto final de la actividad que han desarrollado a lo largo de las sesiones previas y que consiste en una serie de tres cartas sobre la guerra México – Estados Unidos. La profesora supervisará el avance del trabajo de las y los estudiantes.</p> <p>Cierre: la profesora pedirá a las y los alumnos que se organicen con sus respectivos equipos para acordar cómo concluirán lo que quede pendiente de la actividad.</p>	<p>Reporte de lectura elaborado por las y los estudiantes.</p> <p>Cuadro PNI elaborado por las y los estudiantes,</p> <p>Descripción de litografía elaborada por las y los estudiantes.</p> <p>Cuadro de doble entrada elaborado por las y los estudiantes.</p> <p>Del Paso, F. (1987). <i>Noticias del Imperio</i>. México: FCE.</p>	<p>Apertura: organización, 10 minutos.</p> <p>Desarrollo: escritura de cartas, 70 minutos.</p> <p>Cierre: organización de pendientes, 20 minutos.</p>

7ª Sesión: 17 de enero de 2019	Horario: 10:50 – 12:30	
Objetivo(s) de la sesión: el alumno reflexionará sobre el trabajo que desarrolló y lo que aprendió al realizarlo.		
Actividades	Recursos y materiales didácticos	Tiempo estimado
<p>Apertura: la profesora pedirá a las y los estudiantes que organicen el espacio del aula en forma de mesa redonda, posteriormente, explicará la dinámica de la plenaria (pedir la palabra, participar al menos una vez, escuchar a la persona que habla).</p> <p>Desarrollo: a través de una plenaria y con base en las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, las y los estudiantes discutirán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuáles fueron las causas de la guerra entre México y Estados 		<p>Apertura: organización del aula y la dinámica, 20 minutos.</p> <p>Desarrollo: plenaria, 60 minutos.</p> <p>Cierre: organización de pendientes, 20 minutos.</p>

<p>Unidos? ¿Cómo se dio el avance de las tropas estadounidenses en territorio mexicano? ¿Cómo terminó el conflicto y qué consecuencias tuvo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Identificaste alguna semejanza entre el conflicto bélico estudiado y aquellos en los que Estados Unidos participa actualmente? ➤ ¿Qué aprendiste sobre tu propio aprendizaje, es decir, con qué tipo de actividades consideras que aprendes mejor? <p>Cierre: la profesora agradecerá a los estudiantes su participación en todas las actividades trabajadas y establecerá una fecha para darles a conocer las evaluaciones de sus respectivos trabajos.</p>		
--	--	--

4.3. Evaluación de la secuencia didáctica

Las cartas escritas por las y los estudiantes como resultado final de la estrategia didáctica fueron evaluadas de acuerdo con la siguiente rúbrica de evaluación, la cual, se les dio a conocer desde la primera sesión de trabajo y se incluyó en los anexos del formato de planeación que se les proporcionó a través de sus correos electrónicos.

Rúbrica de evaluación

Parámetro	Muy bien 2 puntos	Bien 1.5 puntos	Suficiente 1 punto	Insuficiente 0.5 puntos
1. Presentación. Puntualidad y limpieza	El equipo entregó en el tiempo establecido, cumpliendo con limpieza y presentación.	El equipo entregó poco después del tiempo establecido. Debe cuidar la limpieza y presentación.	El equipo no entregó en el tiempo establecido. El trabajo tiene los requerimientos mínimos de limpieza y presentación.	El equipo no entregó en el tiempo establecido. El trabajo no cumple con los requerimientos de limpieza y presentación.

Ortografía y redacción	El trabajo no presenta faltas de ortografía y está escrito con claridad.	El trabajo presenta pocas faltas de ortografía y es entendible.	El trabajo presenta faltas de ortografía y es poco claro.	El trabajo presenta faltas de ortografía y no se entienden fácilmente las ideas que expresa.
2. Contenido Manejo de conceptos e ideas	El equipo escribió todas las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió la mayoría de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió la mitad de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió menos de la mitad de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.
Argumentación	El equipo sustenta todas sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta la mayoría de sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta la mitad de sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta menos de la mitad de sus ideas en datos y hechos.
3. Participación Colaboración	Todos los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	La mayoría de los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	La mitad de los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	Sólo un miembro del equipo elaboró el trabajo.
Observaciones/Total:				

La lectura y revisión de las cartas escritas por las y los estudiantes arrojó una serie de resultados que se analizarán en tres partes: a) la explicación sobre las causas, el desarrollo y las consecuencias de la guerra México – Estados Unidos; b) la aproximación y la evaluación de las fuentes históricas con las que trabajaron; y c) el uso de la narración escrita como herramienta para interpretar un fenómeno histórico.

Empezaré por señalar que, dada la conformación del grupo de estudiantes, se obtuvieron un total de 18 cartas, escritas por 6 equipos diferentes, 4 de ellos con 3 integrantes y 2 con 4 miembros. Sobre las causas del conflicto, 4 de los 6 equipos, lograron incorporar el concepto de imperialismo de manera correcta a su explicación, además de incluir, por lo menos, una causa adicional a dicho fenómeno, como se muestra en los siguientes ejemplos:

“Lupita:

Los liberales nos asustaron, porque nos dijeron que los Estados Unidos de América son una nación muy poderosa, ellos le dicen imperialista, porque en cualquier momento pueden llegar y quitarnos todo lo que tenemos por territorio... Estados Unidos tomaría la Independencia [de Texas] para apoderarse del territorio por la anexión... Las reclamaciones económicas de Estados Unidos hacia México se fueron incrementando...”

Tu tío Benjamín

Querido Francisco:

“... Estados Unidos De América... esos depredadores son increíblemente ambiciosos, tienen una sed insaciable, y aún peor, combinada con su gran poder, siendo un país imperialista resulta una completa amenaza para México... Están decididos a expandirse como una plaga o ir engrandeciéndose con cada espacio, cada territorio de la nación... [Además] ¿sabías que enfrentándose en cada oportunidad se hallaban los centralistas contra los federalistas? Dividiendo desgraciadamente a nuestros hermanos mexicanos...”

Sinceramente Martha

Querido Luis Roberto Juárez:

“Los estadounidenses con sus ideas de dominio imperialista planean imponer sus leyes en toda América, esto significaría que podría cambiar todo nuestro sistema

de gobierno, pero por otra parte me preocupa aún más el cómo se piensan abrir paso por tierra para llegar al mar Pacífico... no quisiera ni pensar si se repite la historia de dominación que tuvimos hace menos de un siglo con España... ¿Recuerdas cómo hace 10 años Estados Unidos apoyó a Texas para independizarse? Pues tengo el presentimiento de que ahora los estadounidenses van a hacer lo mismo, pero con otros estados o territorios... me preocupa que es país tome como pretexto la deuda que tenemos hacia su gobierno y de esta forma se quiera cobrar con territorio mexicano...”

K. Rubén Juárez

Por otro lado, uno de los equipos centró su explicación de las causas de la guerra entre México y Estados Unidos en la idea del expansionismo de este último país, argumento que está enteramente relacionado con el concepto de imperialismo, especialmente en su dimensión política de control territorial.

Muy querido Jorge:

“... el gobierno de los Estados Unidos Americanos aprobó la elección de James Polk a la presidencia de ese país y éste declaró la guerra a México para apropiarse de California, Nuevo México y Oregón, es obvio que es un político expansionista... México se encuentra entre dos amenazas: el expansionismo estadounidense y la conspiración monarquista española”.

Con cariño de una muy cansada Nancy

Acerca del desarrollo de la guerra, 5 de los 6 equipos incorporaron, por lo menos, dos de los datos que revisaron en las fuentes proporcionadas para la realización de la estrategia didáctica; y en 5 de los equipos las fechas de las cartas coincidían correctamente con los sucesos del conflicto bélico abordado (hubo un equipo que no siguió la indicación de fechar las cartas, al preguntarles el motivo de esto, los estudiantes sólo mencionaron que fue un olvido). A continuación, retomaré algunos ejemplos que me parecen

representativos de la forma en la que las y los estudiantes abordaron el desarrollo de la guerra entre México y Estados Unidos:

9 de septiembre de 1847, Ciudad de México

Querido Jorge:

“... la marina estadounidense tiene bloqueados todos los puertos del Golfo y del Pacífico y esto provocó que nuestro gobierno perdiera los impuestos de las aduanas... Estados Unidos de América ha movilizado varios ejércitos en diferentes regiones, como lo son Saltillo, Nuevo México, California, Chihuahua y Veracruz... Santa Anna ha aceptado un armisticio y ahora ha nombrado a 4 comisionados para negociar [la paz] con el ministro estadounidense...”

Con cariño de una muy cansada Nancy

10 de septiembre de 1847

Para mi querida Alexa:

“... Nuestro general Santa Anna se dedicó arduamente a preparar el ejército, derritieron campanas para elaborar cañones y buscaron en los roperos mosquetes, miles de habitantes, incluyéndome, dejamos nuestros empleos para unirnos a la Guardia Nacional... Pero el general Gabriel Valencia lo arruinó todo y desobedeció las ordenes de Santa Anna, ya que vio la oportunidad de llegar a la presidencia, así que avanzó hacia la batalla y fracasó, y Estados Unidos aprovechó el puesto vacío que dejó el general Gabriel y realizó un ataque sorpresa...”

Emiliano

16 de septiembre de 1847

Muy querida Magda Romero:

“... El pueblo de la Ciudad de México despertó en una ciudad que empezaba a ser ocupada y trató de resistir utilizando las armas a su alcance que eran

piedras, palos, entre otras cosas, para poder defender esa ciudad y esto condujo a Scott a declarar estado de sitio... Federalistas radicales y monarquistas exigen resistir hasta el último hombre, lo que significa que la guerra seguirá, poniendo en riesgo la existencia de todo el país...”

Crisóstomo Pérez

En cuanto a las consecuencias de la guerra México- Estados Unidos, 5 de los 6 equipos mencionaron la pérdida de territorio nacional como la principal consecuencia del enfrentamiento, escribiendo, además algún otro de sus efectos.

Para mi querido Jorge:

“... los negociadores de Estados Unidos utilizaron un error en el mapa usado para fijar la frontera en el Tratado, para así forzar a México a ceder territorios... resultó electo presidente don José Joaquín de Herrera, quien... reorganizó la hacienda pública y redujo el ejército para ahorrar recursos... pacificó las insurrecciones indígenas, pero no pudo neutralizar la polarización entre liberales moderados, liberales puros, santanistas y conservadores monarquistas...”

Te quiere y ama, Nancy

Querido Francisco:

“Los estadounidenses se retiraron en febrero, me enteré de que se hizo un tratado y que se llama Guadalupe-Hidalgo, el cual presentó bastantes aspectos desventajosos para nuestro país, principalmente la pérdida de nuestro territorio... Un conocido quien vivía en la zona perdida de México me escribió que debido a un artículo del tratado que te mencioné, se presentó la oportunidad a los mexicanos de elegir a qué nación pertenecer... él me contó que lo mejor para él y su familia es quedarse del otro lado porque cree que su estabilidad está allá y será más difícil comenzar con su ganado, su agricultura otra vez aquí en la ciudad...”

Con cariño y con un gran abrazo... Te esperaré hasta entonces. Martha Ramírez.

Querido Luis Roberto Juárez:

“...Por suerte los estadounidenses nos devolvieron todos los castillos, territorios, fortalezas y lugares que ocuparon en el centro del país, tan siquiera eso no se lo quisieron llevar, como todo lo que se apropiaron en el norte... la línea divisoria entre los países ya fue anunciada y comenzará en el golfo de México... el gobierno de Estados Unidos va a pagarnos quince millones de pesos, creo que es por los daños causados en la guerra, de cualquier forma espero que esto ayude a nuestro país, aunque sea un poco, la verdad tenemos grandes deudas que no sé si podremos pagar alguna vez...”

K. Rubén Juárez

La interpretación cualitativa de los resultados, haciendo la comparación entre las preguntas iniciales y la redacción de las cartas, se abordará de manera detallada en el apartado de conclusiones del presente escrito, no obstante, en este punto puedo afirmar que a través de la estrategia didáctica desarrollada, las y los estudiantes alcanzaron una mejor comprensión del fenómeno histórico estudiado, poniendo en juego sus saberes previos y movilizándolo una serie de habilidades del trabajo propio de las y los historiadores, entre las que destacan la evaluación de fuentes históricas y la producción narrativa para interpretar y reconstruir un hecho histórico.

Respecto a la manera en la que las y los estudiantes trabajaron con las fuentes históricas a las que tuvieron acceso a lo largo de la estrategia didáctica, puedo destacar que éstas fueron analizadas a través de una serie de observaciones y preguntas a las que fueron sometidas, con el objetivo de obtener toda la información posible relacionada con el objeto de estudio que, en este caso, es la guerra México – Estados Unidos. Si bien, la selección de dichas fuentes no corrió a cargo de las y los estudiantes, su análisis y evaluación posterior sí lo hizo, con lo que ellas y ellos tuvieron que movilizar sus capacidades de investigación que, en el contexto de la estrategia didáctica trabajada, corresponden propiamente a la investigación histórica.

Por otro lado, me parece importante destacar la capacidad narrativa que los estudiantes mostraron en la redacción de sus cartas. No sólo lograron comprender un proceso histórico para poder explicarlo después de manera escrita, sino que, además, se apropiaron, es decir, interpretaron dicho proceso como si hubieran formado parte de éste. Afirmamos lo anterior, ya que en las cartas que las y los estudiantes elaboraron, encontramos constantemente frases como las siguientes:

“En la anterior carta que te escribí te mencioné y hablé sobre todo lo que pasé, fueron momentos que no fácilmente se pueden olvidar en la vida...”

“Estoy segura de que tienes una idea acertada sobre el gran desconcierto, la intriga, tristeza, inconformidad, simplemente el gran delirio que está aconteciendo...”

“Ahora, cuando miro afuera solo veo cenizas, casas quemadas o destruidas, el parque en donde solíamos jugar está destrozado. Solo quiero que se termine, que podamos volver a pasear sin miedo a morir, volver a ver la ciudad viva donde nací...”

La relevancia de la construcción de una narración escrita sobre un proceso histórico radica en que, es gracias a esta herramienta, que los estudiantes pueden alcanzar conocimientos que Van Sledright y Limón (citados en Carretero, 2011: 71 - 72) denominan “conocimientos conceptuales y procedimentales presentes en la enseñanza y aprendizaje de la historia” que, en términos generales, son aquellos que dan respuesta a los diversos “por qué” de los fenómenos que estudia esta disciplina, integrando conceptos que ayudan a explicarlos, al tiempo que se aplican prácticas específicas para lograr interpretarlos, como la evaluación de fuentes históricas, por ejemplo.

Por último, señalaré que la evaluación global de la estrategia didáctica construida con las y los estudiantes, posibilita afirmar que los resultados fueron positivos para ellos, tanto en su comprensión del fenómeno histórico estudiado, la guerra México – Estados Unidos,

como en el ejercicio de componentes fundamentales para la investigación histórica, específicamente la evaluación de fuentes primarias y secundarias, así como en su capacidad de elaboración de documentos escritos para interpretar hechos históricos.

Conclusiones

Para realizar esta investigación, partí de la revisión de los marcos normativos en los que opera el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México, los cuales regulan desde su funcionamiento administrativo hasta el académico. Dentro de dicha revisión, me ocupé también de los puntos más relevantes del Proyecto de Desarrollo Institucional de la escuela en la que se llevó a cabo la intervención pedagógica, que es la Escuela Preparatoria del Instituto Emiliani México, con clave de incorporación UNAM 6918. Igualmente, presenté los datos indispensables de los estudiantes que me apoyaron en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Por otro lado, desglosé el Programa de Estudios que sirvió como margen para la mencionada intervención pedagógica y que es el que corresponde a la asignatura de Historia de México II, de la Escuela Nacional Preparatoria, que data del año 1996. Asimismo, relacioné este Programa de Estudios con una línea historiográfica que nos ha servido como referencia para abordar los contenidos temáticos de esta materia, especialmente el que corresponde con esta investigación. La línea historiográfica que seguí se ubica dentro de la Escuela de los *Annales* y también retoma postulados esenciales de la llamada historia conceptual planteada por Reinhard Koselleck.

En el tercer capítulo de este escrito, definí el marco teórico pedagógico al que se suscribe este trabajo de investigación, para lo cual presenté de manera sucinta las propuestas pedagógicas fundamentales de las siguientes metodologías y teorías del aprendizaje: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje significativo, el constructivismo y el enfoque sociocultural. A partir de este marco y con base también en las propuestas historiográficas recién mencionadas y, desde luego, en el Programa de Estudios referido con antelación, diseñé, implementé y evalué una estrategia didáctica a la que di el nombre de *Cartas desde la guerra*, cuyo escenario o tema es la Guerra México Estados Unidos.

Como expliqué en el capítulo cuatro, esta estrategia fue aplicada con estudiantes de segundo año de preparatoria y, desde una interpretación cualitativa, puedo decir que los resultados de la intervención pedagógica tuvieron un impacto positivo sobre el proceso de aprendizaje de las y los jóvenes que colaboraron conmigo en esta investigación.

Afirmo lo anterior ya que, a partir de la implementación de la estrategia didáctica, observé la modificación de la percepción que los estudiantes tenían inicialmente sobre el fenómeno estudiado. Este cambio se dio en, por lo menos, dos sentidos: por un lado, su capacidad para explicar las causas, el desarrollo y las consecuencias del hecho histórico pasó de un primer estado de enunciación, a uno de evaluación del fenómeno. Por otro lado, el desarrollo de su capacidad narrativa se vio significativamente potenciado a través de la producción escrita que realizaron, lo cual repercutió de manera importante en su interpretación del objeto de estudio.

Sobre la habilidad que las y los estudiantes mostraron para generar una explicación de las causas, el desarrollo y las consecuencias de la Guerra México Estados Unidos, noté un avance progresivo desde el abordaje inicial en el que se limitaban a mencionar un factor aislado para algunos de los rubros recién señalados que, además, en ocasiones no correspondía con el objeto de estudio; hasta la comprensión detallada del fenómeno en la que integraron una mayor cantidad de información y conceptos (tales como los términos imperialismo y expansionismo), explicaron un hecho histórico a partir de la interpretación o reescritura del mismo y lo relacionaron con el presente, acciones derivadas de un análisis constante de diversas fuentes históricas, primarias y secundarias.

El avance progresivo al que hice mención quedó asentado tanto en la producción escrita que realizaron los estudiantes como en la plenaria de cierre de la actividad. En ambas situaciones, las y los estudiantes ofrecieron una solución al problema planteado en la estrategia didáctica, la cual consistió en generar una reconstrucción de un hecho histórico, esto es, una interpretación particular a partir de un ejercicio hermenéutico que realizaron con la selección de fuentes históricas que se les ofreció. Así fue posible que pasaran de una mera mención de lo que sabían previamente sobre las causas, el desarrollo y las consecuencias de la guerra entre México y Estados Unidos, a una valoración o evaluación personal de este conflicto bélico, en la que pusieron en juego tanto sus capacidades cognitivas, como sus habilidades de investigación y sus actitudes y valores respecto a la temática abordada y al trabajo en equipo.

En cuanto al desarrollo de la capacidad narrativa escrita de los estudiantes observé que ésta se constituyó, a través de la estrategia didáctica, en una base que les permitió expresar de manera coherente su reconstrucción del hecho histórico estudiado, mostrando una comprensión más profunda de este fenómeno que la que se evidenció inicialmente. Por otro lado, noté también que, en el momento de escribir, las y los estudiantes mostraron cierto grado de empatía hacia el objeto de estudio, lo que los llevó a posicionarse respecto al mismo, es decir, a hacer una apropiación del escenario planteado en la estrategia. Esto último me parece relevante en cuanto al aspecto motivacional que implica para un estudiante percibir como algo cercano a sí aquello que está estudiando.

Por otra parte, es frecuente que las y los historiadores tengamos como una certeza que todo proceso de investigación histórica culmina cuando ésta llega a la divulgación, mas no necesariamente esta premisa es conocida por los estudiantes de nivel medio superior. Bajo esta idea, considero que la existencia de un registro escrito de las interpretaciones que los estudiantes realizaron sobre la Guerra México Estados Unidos, así como su posterior socialización en la plenaria de cierre de la estrategia didáctica, hizo posible que los estudiantes vivieran todo el proceso de investigación histórica de una manera muy cercana a como lo hace un profesional de la historia, situación que repercute hasta cierto grado en el desarrollo de su conciencia histórica, entendida como un saberse parte de los procesos colectivos que viven de forma cotidiana y como intérpretes de los mismos.

Finalizaré estas reflexiones mencionando que, en mi experiencia, abordar una temática histórica desde un modelo pedagógico como lo es el ABP, es una alternativa que ofrece varias ventajas frente a otro tipo de metodologías, entre ellas destacaremos que vuelve al estudiante el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, sin anular ni minimizar el papel del profesor, como pudiera llegar a pensarse; posibilita la colaboración en la construcción de los conocimientos entre las y los estudiantes; genera un sentido de responsabilidad hacia la tarea encomendada o, lo que es lo mismo, hacia la solución del problema; moviliza saberes previos de los estudiantes y, desde luego, genera nuevos conocimientos y potencia habilidades académicas, así como actitudes y valores que pueden transferirse fácilmente más allá de las aulas.

En el caso específico del conocimiento histórico, considero que una estrategia didáctica sustentada en el ABP abre diversas posibilidades para las y los estudiantes: desde el manejo y análisis de fuentes históricas primarias (que en ocasiones no se consideran dentro de los recursos didácticos de las asignaturas de historia en el nivel medio superior); el establecimiento de relaciones con los fenómenos propios de la disciplina y el contexto actual; así como la oportunidad de que las y los estudiantes generen sus propias interpretaciones del pasado, esto es literalmente, hacer una reconstrucción histórica. Por lo anterior considero que, si bien esta metodología pedagógica ha tenido una mayor preponderancia en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias exactas, tanto las ciencias sociales como las artes y las humanidades pueden nutrirse de las virtudes que dicha metodología es capaz de generar.

A modo de observación final, señalaré que esta investigación deja abiertas dos temáticas relevantes para el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia. Por un lado, sugiero la viabilidad que en un diseño curricular de esta asignatura tendría la integración de unidades temáticas completas bajo el modelo del ABP, o bien, otras metodologías pedagógicas centradas en el estudiante como los son el Aprendizaje Basado en Proyectos o, la cada vez más socorrida (en el contexto de la actual pandemia), aula invertida o *flipped classroom*. Por otro lado, considero que es posible profundizar en la investigación del papel que juegan las habilidades lecto escritoras, particularmente estas últimas, en la generación y aprehensión de conocimientos, especialmente aquellos de naturaleza histórica, como pudieran ser la concepción del tiempo, de los actores históricos o de las causas y consecuencias de un fenómeno humano ubicado en un espacio temporal determinado.

CARTAS DESDE LA GUERRA



INTRODUCCIÓN

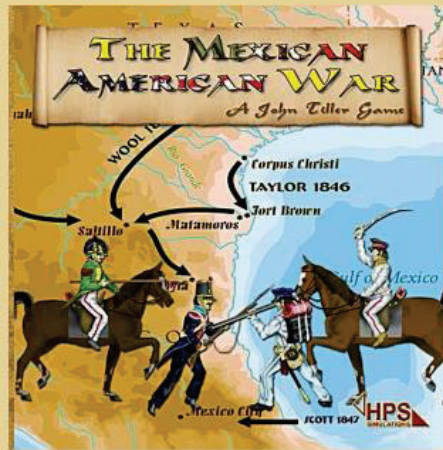
Es probable que en tus cursos de Historia Universal hayas estudiado el concepto de imperialismo. Recuerda que este término se refiere a un fenómeno de carácter económico que dominó el escenario internacional desde mediados del siglo XIX hasta los inicios del XX, e influyó en las esferas política y social de todos los países en los que tuvo injerencia.





Si bien, en la actualidad no existe un consenso en la definición de imperialismo, la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales lo conciben como “una práctica de dominación empleada por las naciones o pueblos poderosos para ampliar y mantener su control o influencia sobre naciones o pueblos más débiles” (Briones, F. & Medel, J, 2010: 1). ¿Consideras que hoy en día persiste la práctica descrita? De ser así, piensa en un ejemplo que la represente.

Para esta actividad, estudiaremos uno de los casos de imperialismo de los que se dieron en el siglo XIX: la guerra entre México y Estados Unidos. Pese a que este asunto no debe ser nuevo para ti, es importante que reflexiones acerca del contexto en que se originó, las causas que lo detonaron, su desarrollo y consecuencias. Quizá una de las cosas que más recuerdas sobre este conflicto es la gran pérdida de territorio nacional, sin embargo, te has preguntado ¿por qué sucedió así? ¿Por qué el país no fue completamente absorbido por los Estados Unidos o qué ganaban al quedarse con esa parte de la nación?





Esperamos que, al desarrollar el trabajo que te proponemos, puedas tener una visión más completa de la guerra que el país mantuvo con los Estados Unidos hace ya más de cien años. El objetivo principal es que analices las causas, el desarrollo y las consecuencias del conflicto, sin perder de vista su naturaleza imperialista. Queremos también que, tras este ejercicio, reflexiones sobre el contexto internacional actual, especialmente el que priva entre México y los vecinos del norte.

PROBLEMA



- Imagina que vives en la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX. Al llegar el año de 1846 te enteras, gracias a la prensa, que Estados Unidos le ha declarado la guerra a México. Ante este panorama decides comunicarte a través de cartas con parte de tu familia que vive en Yucatán.
- Ellos te piden que les expliques por qué estos países se encuentran en guerra y que los mantengas informados sobre los avances de las tropas extranjeras dentro del territorio nacional, así como de los acuerdos a los que lleguen ambas naciones, ya que la información tarda mucho tiempo en llegar a la población en la que habitan.

- Tu tarea consiste en explicar por medio de tres cartas, las causas de la guerra, el desarrollo de la misma y en qué consistieron los acuerdos de paz, así como las consecuencias que éstos trajeron.



Organización



- La actividad se realizará en equipos de tres integrantes
- El producto final serán tres cartas, en cada una se desarrollará uno de los siguientes temas: causas de la guerra, desarrollo de la guerra, acuerdos de paz y consecuencias de la guerra
- La extensión de las cartas será de un mínimo de dos cuartillas y un máximo de cinco. Se presentarán escritas en computadora con letra Arial del número 12 e interlineado en 1,5

- Las cartas deben contener los siguientes elementos: lugar y fecha, destinatario y remitente
- La estructura de la carta debe contener un inicio, un desarrollo y un cierre
- Cuida la ortografía y la redacción
- No debes escribir palabras altisonantes



FASE 1

- Cada uno de los integrantes del equipo realizará la siguiente actividad preliminar de investigación:

Leerás un fragmento del libro *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos* (anexo 1). Elaborarás un reporte de lectura con una extensión de una a dos cuartillas escritas en computadora, con letra Arial del número 12 e interlineado en 1,5.



- El reporte debe cubrir los siguientes puntos:

De acuerdo con el texto, ¿cuál fue el verdadero origen de la guerra entre México y Estados Unidos?

¿Cómo se describe a los Estados Unidos?

¿La independencia de Texas se menciona como causa de la guerra, por qué?

¿Cuál era la situación económica entre los dos países?

¿Cuál era la situación política de México?

¿Qué papel jugó la frontera en el enfrentamiento entre ambos países?

FASE 2

- Cada uno de los integrantes del equipo realizará la siguiente actividad:

Observarás el documental *La guerra entre México y Estados Unidos* que se encuentra disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=w8Rvf6Ss4kw&index=2&list=RD88UZk52cojo>

Seleccionarás el fragmento que va del minuto 55 a 1:30 hrs. A partir de lo que observes llenarás (escrito a mano) el cuadro comparativo que se encuentra en el anexo 2.

- Después, observarás la litografía del anexo 4 y realizarás una descripción de la imagen, que deberás entregar en una cuartilla escrita en computadora con letra Arial 12 e interlineado en 1,5.

ANEXO 3



FASE 3



- Cada uno de los integrantes del equipo realizará la siguiente actividad:

Leerás un fragmento del *Tratado Guadalupe Hidalgo* de 1848 (anexo 4) y elaborarás un cuadro de doble entrada sobre los principales artículos del Tratado y su contenido, el cual se entregará escrito en computadora, con letra Arial del número 12 e interlineado de 1,5.

FASE 4



- Ya tienes la información necesaria para escribir tus cartas, pero antes de hacerlo deberás leer el Anexo 5, el cual contiene un ejemplo de una carta escrita en el siglo XIX en el contexto de la segunda invasión francesa a México.
- Entonces, ¡a comenzar la escritura de tus cartas! Contarás con dos clases para organizarte con tu equipo e iniciar la escritura de tus cartas. No olvides traer tus respectivas actividades anteriores para que el trabajo llegue a buen término. Asimismo, se te proporcionará una rúbrica de evaluación para que conozcas qué aspectos serán considerados para evaluar tu trabajo. Dicha rúbrica de evaluación se encuentra en el Anexo 6.

CONCLUSIÓN

- Para concluir qué y cómo aprendiste, en una cuarta sesión reflexionarás en plenaria lo siguiente:

¿Cuáles fueron las causas de la guerra entre México y Estados Unidos?
 ¿Cómo se dio el avance de las tropas estadounidenses en territorio mexicano? ¿Cómo terminó el conflicto y qué consecuencias tuvo?

¿Identificaste alguna semejanza entre el conflicto bélico estudiado y aquellos en los que Estados Unidos participa actualmente?

¿Qué aprendiste sobre tu propio aprendizaje, es decir, con qué tipo de actividades consideras que aprendes mejor?

Evaluación (Anexo 6)

Parámetro	Muy bien 2 puntos	Bien 1.5 puntos	Suficiente 1 punto	Insuficiente 0.5 puntos
1. Presentación.	El equipo entregó en el tiempo establecido, cumpliendo con limpieza y presentación.	El equipo entregó poco después del tiempo establecido. Debe cuidar la limpieza y presentación.	El equipo no entregó en el tiempo establecido. El trabajo tiene los requerimientos mínimos de limpieza y presentación.	El equipo no entregó en el tiempo establecido. El trabajo no cumple con los requerimientos de limpieza y presentación.
Puntualidad y limpieza				
Ortografía y redacción	El trabajo no presenta faltas de ortografía y está escrito con claridad.	El trabajo presenta pocas faltas de ortografía y es entendible.	El trabajo presenta faltas de ortografía y es poco claro.	El trabajo presenta faltas de ortografía y no se entienden fácilmente las ideas que expresa.
2. Contenido	El equipo escribió todas las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió la mayoría de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió la mitad de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió menos de la mitad de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.
Manejo de conceptos e ideas				
Argumentación	El equipo sustenta todas sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta la mayoría de sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta la mitad de sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta menos de la mitad de sus ideas en datos y hechos.
3. Participación	Todos los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	La mayoría de los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	La mitad de los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	Sólo un miembro del equipo elaboró el trabajo.
Colaboración				
Observaciones/Total:				

EVALUACIÓN

- 15% Fase 1
- 15% Fase 2
- 15% Fase 3
- 40% Fase 4
- 15% Participación en plenaria



CAPÍTULO PRIMERO
ORIGEN DE LA GUERRA

La República Mexicana, tuvo entre otras desgracias, la de estar situada en la vecindad de un pueblo fuerte y emprendedor. Emancipada de la metrópoli, [re]presentaba una presa fácil al que quisiera emplear en su contra una fuerza respetable.

Para explicar en pocas palabras el verdadero origen de la guerra, bastaría decir que la ha ocasionado la ambición insaciable de los Estados Unidos, favorecida por nuestra debilidad; pero este aserto, por más verídico y fundado que sea, necesita la confirmación que vamos a darle con hechos, cuya evidencia no dejará duda de la exactitud de nuestros conceptos.

Al sacudir los Estados Unidos del Norte el yugo de la madre patria, aparecieron constituidos desde luego en una nación poderosa. Esa república anunció desde su nacimiento que estaba llamada a representar un papel importante en el mundo de Colón y que ha de llegar a ser un coloso, no sólo para las naciones débiles de la América Española, sino aun para los viejos pueblos del antiguo continente.

La ambición de los norteamericanos no se conformaba con esto: quisieron desde un principio extender sus dominios de tal suerte, que quedasen de señores absolutos de casi todo este continente. A dos se pueden reducir sus ideas dominantes en este punto: una, sujetar a sus leyes y dominación toda la América, hasta Panamá; otra, abrirse paso por tierra para el Mar Pacífico y hacerse de buenos puertos. De esta suerte, estableciendo una comunicación fácil y de pocos días entre ambos océanos, ninguna nación podría competir con ellos [y se volverían] dueños del comercio del mundo entero.

Los Estados Unidos se propusieron hacerse de territorio a toda costa y para lograrlo, introdujeron allí [en Texas] a sus ciudadanos, cuidaron el aumento de la población, fueron

preparando poco a poco los ánimos a la adopción de sus planes y, por último, aprovecharon la primera oportunidad que se les presentó para descargar el golpe.

La independencia de Texas [contó] con el auxilio eficaz de los Estados Unidos. Recursos para la guerra, armas, gente, cuanto fue necesario, salió de las ciudades más populosas de la Unión para favorecer la causa de los texanos. Naturalmente estas ocurrencias agriaron las relaciones entre [México y Estados Unidos] y perturbaron la armonía existente.

Hechas las reclamaciones oportunas, el gabinete americano negó que sus intenciones fuesen hostiles respecto de México y manifestó que a lo que estaba decidido era a defender su frontera amenazada y a exigir que fuese escrupulosamente respetada la integridad de su territorio.

Así, cuando había paz entre las dos naciones [México y Estados Unidos], cuando la norteamericana se proclamaba neutral; cuando México no le daba motivo alguno de ofensa, se penetraba en su territorio a mano armada, se ocupaban sus posiciones y se tomaba en su contra una actitud imponente y enemiga.

[En 1836 Texas declaró su independencia] entonces se ofendían de la simple sospecha de que [Estados Unidos] reconocía la independencia como un medio que los conduciría al fin de apoderarse subsecuentemente de ese territorio, por vía de la anexión. Después se dispararon esos escrúpulos: la independencia quedó reconocida, luego se verificó la anexión. El 1 de marzo de 1845 quedó consumado aquel acto.

[Por otra parte] las reclamaciones [económicas de Estados Unidos hacia México] ascendían a la suma de 2 026 140 pesos. La república hizo esfuerzos de consideración para cubrir ese crédito. Hubiéranse sin duda haciendo los desembolsos correspondientes, si las diferencias cada vez más alarmantes que se suscitaron luego, no hubiesen dado un carácter enteramente hostil a las relaciones entre las dos repúblicas.

Al terminar el año de 1844, una nueva revolución había derrocado al gobierno del general Santa Anna. El año de 1846 vio en sus primeros días figurar en la escena política nuevos gobernantes, elevados al poder por otra revolución. Mientras, los Estados Unidos aparentaban que los animaba un deseo sincero de mantener la paz, [pero] sus actos de hostilidad manifestaban sus verdaderas intenciones. Sus buques ocupaban nuestras costas, sus tropas continuaban avanzando sobre nuestro territorio.

Para explicar la ocupación del territorio mexicano, los Estados Unidos ocurrieron a la peregrina idea de que los límites de Texas se extendían hasta el Río Bravo del Norte. Si semejante principio hubiera de reconocerse, deberíamos estar muy agradecidos de que no declararon que los límites del estado rebelde se extendían hasta la capital, o hasta nuestra frontera con Guatemala.

Tales son los sucesos que nos han orillado a una guerra calamitosa. De los hechos referidos resulta demostrado que la causa real y efectiva de la guerra que nos ha afligido ha sido el espíritu de engrandecimiento de los Estados Unidos del Norte, que se han valido de su poder para dominarnos.

Referencia: Alcaraz, R., Barreiro, A., Castillo, J., Escalante, F., Iglesias, J., Muñoz, M., Ortiz, R., Payno, M., Prieto, G., Ramírez, I., Saborío, N., Schiafino, F., Segura, F. Torrescano, P. & Urquidi, J. (2010). *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos*. México: Siglo XXI Editores.

ANEXO 2

Positivo	Negativo	Interesante

ANEXO 3



Nebel, C. (1851). *Fall of Mexico City during the Mexican-American War.*

Artículo II

Luego que se firme el presente Tratado, habrá un convenio entre el Gobierno Mexicano y de los Estados Unidos, para que cesen provisionalmente las hostilidades, y se restablezcan en los lugares ocupados por las mismas fuerzas el orden constitucional en lo político, administrativo y judicial, en cuanto lo permitan las circunstancias de ocupación militar.

Artículo III

La evacuación de la capital de la República Mexicana por las tropas de los Estados Unidos se completará al mes de recibirse las órdenes convenidas en el presente artículo, o antes si fuere posible.

Artículo IV

Todos los castillos, fortalezas, territorios, lugares y posesiones que hayan tomado u ocupado las fuerzas de los Estados Unidos en la presente guerra dentro de los límites que por el siguiente artículo van a fijarse a la República Mexicana, se devolverán definitivamente a la misma República.

Artículo V

La línea divisoria entre las dos Repúblicas comenzará en el Golfo de México tres leguas fuera de tierra frente a la desembocadura del Río Bravo del Norte, o del más profundo de sus brazos, si en su desembocadura tuviese varios brazos.

Para evitar toda dificultad al trazar sobre la tierra la línea que separa el límite que separa la Alta de la Baja California, queda convenido que dicho límite consistirá en una línea

recta tirada desde la mitad del Río Gila en el punto donde se une con el Colorado, hasta un punto en la costa del Mar Pacífico.

Para consignar la línea divisoria con la precisión debida, nombrará cada uno de los dos Gobiernos un Comisario y un Agrimensor que se juntarán antes del término de un año desde la fecha de este Tratado, en el puerto de San Diego, y procederán a señalar y demarcar la expresada línea divisoria en todo su curso hasta la desembocadura del Río Bravo del Norte.

La línea divisoria que se establece en este artículo será religiosamente respetada por cada una de las Repúblicas; y ninguna variación se harpa jamás en ella, sino de expreso y libre consentimiento de ambas Naciones.

Artículo VIII

Los mexicanos establecidos hoy en territorios pertenecientes antes a México, y que quedan para lo futuro dentro de los límites señalados por el presente Tratado a los Estados Unidos, podrán conservar el título y derechos de ciudadanos mexicanos o adquirir el título y derechos de ciudadanos de los Estados Unidos.

Artículo XII

En consideración a la extensión que adquieren los límites de los Estados Unidos, el gobierno de los mismos Estados Unidos se compromete a pagar al de la República Mexicana la suma de quince millones de pesos.

Artículo XVI

Cada una de las dos repúblicas se reserva la completa facultad de fortificar todos los puntos que para su seguridad estime convenientes en su propio territorio.

Artículo XXI

Si desgraciadamente en el tiempo futuro se suscitare algún punto de desacuerdo entre los gobiernos de las dos repúblicas, bien sea sobre alguna estipulación de este Tratado, bien sobre cualquiera otra materia de las relaciones políticas o comerciales de las dos naciones, los mismos gobiernos a nombre de ellas se comprometen a procurar de la manera más sincera y empeñosa allanar las diferencias que se presenten, y conservar el estado de paz y amistad en que ahora se ponen los dos países.

Artículo XXIII

Este Tratado será ratificado por el presidente de la República Mexicana, previa aprobación de su Congreso General; y por el presidente de los Estados Unidos de América con el consejo y consentimiento del Senado.

En fe de lo cual nosotros los respectivos plenipotenciarios hemos firmado y sellado por quintuplicado este Tratado de paz, amistad, límites, y arreglo definitivo; en la Ciudad de Guadalupe Hidalgo el día dos de febrero del año de Nuestro Señor mil ochocientos cuarenta y ocho.

Bernardo Couto

Miguel Atristain

Luis G. Cuevas

Niicolos P. Trist

Referencia: Soberanes, J. & Vega, J. (1998). *El Tratado de Guadalupe Hidalgo*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

ANEXO 5

Muy querido Alphonse:

Perdona la tardanza en enviarte estas líneas, tu sabes que nunca me ha dado pereza escribir cartas, pero lo que más me desanima es pensar en el enorme tiempo que se llevan en cruzar el océano - ¡esta es mi primera carta trasatlántica! – Vieras qué larga se me hizo la travesía. Por primera vez sufrí de mareos y me pasaba las horas vomitando por la borda, para alegría, supongo, de los peces voladores y de algunos delfines que nos acompañaron en partes del trayecto y que debieron darse un gran festín. De todos modos, era preferible el olor del mar a la peste de los camarotes, que acababa por revolverme el estómago. Y sobre todo desde que en La Martinica se llenó el barco de unas cucarachas gigantes que cuando las aplastábamos despedían un olor insoportable. Así pues, y si para entonces no me ha matado una bala juarista (lo cual es poco probable porque los mexicanos son unos pésimos tiradores), calculo que cuando leas esta carta, yo estaré en Puebla de los Ángeles.

De hecho estamos casi a las puertas de la ciudad. En los últimos días completamos el ascenso de las cumbres de Acultzingo –aunque una parte de la artillería de campaña fue transportada a través del Paso de Maltrata que es menos pronunciado-, de modo que en estos momentos, en que escribo estas líneas, tengo ante mis ojos un espléndido panorama. Falta poco para que anochezca y es una tarde clara: desde aquí puedo ver -hacia el oriente- la cúspide nevada del Pico de Orizaba, bañada de tintes rosas. Me recuerda esas ocasiones en que el Valle de Zermatt está sumido en la oscuridad y en el cielo se destaca, color rojo sangre, la cumbre del Matterhorn. Hacia el occidente, y con la ayuda de mi catalejo, alcanzo a distinguir las cúpulas espejeantes de las iglesias de Puebla y las torres de su catedral, así como algunos de los numerosos fuertes con que cuenta la ciudad. Pero, por muchas obras de defensa que tenga, no nos cabe la menor duda de que podremos conquistarla en un solo día. Por supuesto, para eso tendremos que hallar, y pronto, mejores medios de transporte, porque cuando llegaron nuestras tropas a Veracruz todas las mulas habían desaparecido como por arte de magia. O por arte de los juaristas. Los españoles planeaban traer un buen cargamento de acémilas de Cuba pero, como decidieron irse al fin, los cuadrúpedos nunca llegaron. De todos modos qué bien que se fueron, tanto ellos como los ingleses, que deben andar por las Bermudas. Así, la conquista y regeneración de México será obra, tan sólo, de franceses. Bueno, claro, con la ayuda

bienvenida de la Legión Extranjera y de los nubios que nos prestó el Virrey de Egipto y cuya piel, negra como el carbón, es la única, pienso, que hará juego con este tórrido clima.

Prim, en realidad, no tenía nada que hacer aquí, sino el ridículo. Primero quiso quedar bien con Dios y con el diablo: se opuso en las Cortes, como tú sabes, a que se enviaran tropas españolas, para adjudicarse el mérito en caso de que España considerara inadecuado sumarse al proyecto, pero dejó bien en claro que de todas maneras estaba al servicio de su Católica Majestad, para llevarse la gloria de comandar el cuerpo expedicionario, si España se decidía por la participación, como así fue. Es decir, la comandó, pero no se llevó ninguna gloria, porque no sólo se dio cuenta muy pronto que su sueño de ser emperador de México era irrealizable, sino que además venía dispuesto a hacerle demasiadas concesiones al gobierno de Juárez con tal de sacar adelante su tratado Mon – Almonte. No me cabe la menor duda de que en esto influyó el hecho de que Prim sea pariente político de Juárez. Es decir, no de Juárez sino de uno de los miembros de su gabinete: tengo entendido que su Ministro de finanzas es tío de la esposa de Prim –a la cual, por cierto, se trajo a México en calidad de “soldadera” de lujo-. Perdón: “soldaderas” se les llama aquí a las pobres mujeres que siguen a sus hombres en las campañas, vayan a donde vayan, con todo y trastos de cocina y a veces hasta con un niño de meses que cargan en la espalda. Son mujeres que no temen el peligro y que en ocasiones toman también parte en los combates.

En fin, sea como fuere, el caso es que las concesiones de Prim propiciaron una serie de decisiones absurdas, por no llamarlas ridículas. Que la bandera republicana ondeara en La Soledad a la par que las tres banderas aliadas, es algo que jamás debió permitir Jurien de La Gravière. Tampoco vinimos aquí para intercambiar regalos con los juaristas, como sucedió cuando le enviamos a Uraga, o Doblado –no recuerdo quién: uno de los delegados de Juárez-, un cargamento de conservas y vinos y ellos nos correspondieron –salimos perdiendo y cómo –con unas cajas de unos dulces muy desabridos que hacen con un “camote” que es el nombre que tiene aquí la papa dulce, y unas barricas de un licor blancuzco, espeso como una baba, al que llaman “pulque”, con un olor nauseabundo que recuerda al queso descompuesto. Y es que no hay buenos vinos en este país: pocas cosas extraño tanto como esa merluza con salsa Bechamel que solíamos comer en casa de los Durrieu, acompañada con una botella de Chablis helado.

Perdón por la digresión: si critico también a nuestros jefes, es porque cedieron a la nefasta influencia de Prim y a la de algunos de sus generales, como Milans del Bosch, que

adoptaron en México una actitud paternalista. A ellos se debió que las fuerzas aliadas aceptaran iniciar negociaciones con Juárez, con lo que se le dio oportunidad a éste de decretar la ley draconiana que establecía la pena de muerte para todo mexicano que colaborara con nosotros. Lo que es más grave, se le dio tiempo así para organizar sus tropas, aunque la verdad sea dicha, esto último de poco le ha servido: aquí, en estas mismas cumbres de Acultzingo desde donde te escribo, no hace sino unos días que derrotamos e hicimos correr a Zaragoza, el general republicano que nos espera ahora encerrado en Puebla. Aunque creo que hice mal en hablar de “tropas”. Nunca he visto ejércitos más desharrapados en mi vida y con tan poca disciplina. Pero esto, me imagino, se debe a la “leva”, al enganche forzoso, pues de otra manera no se podría formar aquí un ejército: ninguno de esos miserables campesinos disfrazados de soldados sabe por qué o por quién pelea. Es famosa aquí la carta que le envió un oficial mexicano a otro, en la que le decía “le mando un grupo de voluntarios encadenados” (j). También abundan los asesinos entre las filas mexicanas. O al frente de ellas, incluyendo a los que están de nuestro lado, como es el caso de Leonardo Márquez. Este temible general se ganó el apodo de “el Tigre de Tacubaya” porque en la población de ese nombre, cercana a la ciudad de México, hizo una matanza de médicos y enfermeros indefensos. Aparte de esto abundan los grupos de guerrilleros contra los cuales no sirve de nada que me haya yo quemado las pestañas en Saint-Cyr estudiando trigonometría y logística, pues como sabes, no soy de los afortunados que podrán aplicar aquí todo lo que aprendieron en los matorrales de Saigón. Te daré un ejemplo: existe aquí un arma de la que jamás habíamos oído hablar: la “reata”, que es una cuerda larga con uno de sus extremos atado al fuste de la silla de montar, y que los mexicanos, acostumbrados a los “jaripeos” manejan con tal habilidad que desde distancias muy respetables pueden lazar cualquier cosa, así sea un animal, un fusil o un hombre. Cuando se trata de un hombre, lo arrastran a galope sin la menor misericordia. Yo vi morir así, destrozado, a un cazador de África. Y es que, sin duda, las atrocidades que cometen los llamados “soldados” mexicanos no tienen parangón en la historia.

En fin, que no acabo de entender, te decía, a qué vinieron nuestros aliados. Hasta aquí llegó el eco de la protesta hecha en Madrid por un diputado que dijo en las Cortes que, si los españoles no tenían nada que hacer aquí, entonces para qué habían venido, y que si *sí* tenían algo que hacer, entonces para qué se iban. El caso es que tanto ellos, como los ingleses, dieron como pretexto inicial algo que sabían desde siempre: que las intenciones

de Francia eran las de establecer aquí una monarquía. Que tengan buen viaje. Adiós, Conde de Reus, adiós Marqués de Castillejos. Me cuentan que el nombre de Prim tiene tanto prestigio –hay quien lo compara a Murat-, que hasta sus enemigos lo veneran, así en El Rif como en las Montañas de la Luna, donde las madres callan a los niños con sólo mencionarlo, como si fuera el coco. Pues bien, yo te lo aseguro, hermano: dentro de unos años, ningún mexicano sabrá quién fue ese catalán presuntuoso.

A fin de cuentas los acontecimientos nos han favorecido, aunque confieso que he encontrado algunas contradicciones. Hubo un momento en que se supo, no sé cómo, que De La Gravière había recibido una carta secreta de nuestro emperador, en la que afirmaba que el partido monarquista mexicano se levantaría en armas en cuanto llegaran las tropas aliadas, para ponerse de acuerdo con ellas. Sin embargo, comienzo a dudar que existan tantos partidarios de la monarquía como dicen que hay, aparte de ese montón de desharrapados de los que te decía, a muchos de los cuales ha rechazado Lorencez. Pienso ahora que quizás tiene razón Wyke, el inglés, quien desde antes que se filtrara la carta secreta afirmó que la mayoría de los ciudadanos mexicanos (o al menos los ilustres, supongo) son republicanos. Aun así, estoy convencido de que sólo una monarquía podrá arrancar a este país de la barbarie, y me ha alegrado saber que el Archiduque Maximiliano ha aceptado en principio el trono de México ya que otros candidatos, como el Infante Don Sebastián, no me inspiraban la menor confianza. Lo que no me imagino es cómo podrá lograrse, en este país de analfabetos, el “consenso nacional” que exige el Archiduque para la aceptación final.

Te diré por otra parte que, a falta de adeptos a una monarquía, sobran aquí los que al igual que Prim se sueñan emperadores o al menos aspiran a un título de nobleza, como el General Santa Anna quien según dicen está dispuesto a apoyar la intervención y el Imperio con tal que lo nombren “Duque de Veracruz”. Santa Anna es el general que ha sido varias veces Dictador de México, el mismo que perdió una pierna cuando el Príncipe de Joinville atacó San Juan de Ulúa y que después la enterró con gran pompa. Recordarás, seguramente, el cuadro de Las Tullerías que ilustra “la Guerra de los Pasteles” ¿verdad? Aunque te voy a decir: no todos los mexicanos tienen plumas como allí los pintan. De hecho no he visto a ninguno, y sólo espero ver hombres emplumados si me mandan a Durango o Sinaloa, donde al parecer hay algunas tribus apaches que tienen la mala costumbre de coleccionar cueros cabelludos.

Las cosas se complicaron aún más con la llegada a Veracruz del General Almonte, y de nuestro propio ministro en México, el Conde Saligny. De Miramón nos salvaron los ingleses, que supongo no le han perdonado el robo a la legación inglesa: en cuanto intentó poner un pie en Veracruz, lo arrestó el Comodoro Dunlop y lo despachó a Nueva Orleans o a La Habana, no sé dónde. Pobre General Miramón: venía furioso por los desaires que dice sufrió en París por parte del Emperador, debido a las maniobras y a las intrigas del General Almonte. Sin duda el bastardo hijo del Cura Morelos es una persona culta y refinada, pero comparte con sus compatriotas muchos de sus defectos y en especial de aquellos que se han pasado veinte años fuera de su país. No hace mucho, por ejemplo, Almonte se oponía furiosamente al establecimiento de una monarquía en México, y sobre todo a traer a un monarca extranjero. Y helo ahora como abanderado del Imperio Mexicano, lleno de ínfulas, aspirando incluso a ocupar la Regencia mientras llega el Archiduque, y aureolado por el escándalo ya que, según se dice, es de los que apoyan la idea de crear un protectorado francés en Sonora y, aunque esta es una idea que yo considero beneficiosa para ambos países, es rechazada por muchos de los propios conservadores mexicanos.

Para colmo, un grupo de mexicanos declaró desconocer al gobierno de Juárez y nombró Jefe de la Nación a Almonte, quien dijo aceptar “con la eficaz colaboración de las fuerzas francesas”. Prim y Wyke –esto fue cuando les colmó el plato- pidieron su expulsión, y nosotros nos opusimos. Pero por lo visto, Almonte intriga contra quien puede, como lo hizo desde un principio contra La Gravière, diciendo que el almirante le pedía consejo a Prim y a Wyke en lugar de solicitarlo a Saligny. Si fue así, me alegro, por incorrecto que hubiera sido, porque Saligny –que siempre está ebrio o lo parece, y de un humor de los mil diablos- es un tipo no sólo siniestro, sino incompetente. Nuestra verdadera misión aquí, y eso ha quedado ya bien claro, no es la de saldar cuentas o cobrar viejas deudas, sino la de regenerar a este país. Pero el bruto de Saligny no lo entendió así, siguió insistiendo en el malhadado asunto de los bonos Jecker y en el castigo de los que supuestamente intentaron asesinarlo en México. A la ineptitud y la necesidad de Saligny se debió también en gran parte la contradicción creada por el Tratado de La Soledad, ya que al reconocer éste al gobierno de Juárez como el legítimo de México, de fuerzas expedicionarias en un país carente de gobierno al que habíamos venido para implantar la ley y el orden, nos transformamos de la noche a la mañana en un ejército invasor, en tratos con un gobierno reconocido por nosotros mismos. No quedaba, pues, otra alternativa que

declarar la guerra, y se puso en duda la autoridad de Lorencez para hacerlo, ya que según la legislación internacional, ese derecho “pertenece, en toda nación civilizada, al supremo poder del Estado”. De todos modos, La Gravière y Saligny se dedicaron a buscar una escaramuza que les proporcionara el *casus belli*. La encontraron, y declararon la guerra al gobierno de Juárez. En su retirada de Córdoba a Orizaba, la retaguardia francesa se topó con un pequeño destacamento de soldados mexicanos que bloqueaba el camino en las cercanías de un lugar llamado Fortín. Aunque los mexicanos huyeron, fueron perseguidos por nuestras tropas. Me pareció un poco triste ese comienzo de campaña, no sólo por la insignificancia de un encuentro que se antojaba innecesario, sino también porque con la “batalla de Fortín” se inició el derramamiento de sangre: cinco mexicanos perecieron bajo los sables de los cazadores de África. Hay cosas que tendríamos que vigilar con más atención: es cierto que fue un batallón de sudaneses, y no de franceses, el que se dedicó a hacer tropelías en Veracruz cuando el grueso de nuestras tropas se trasladó a Orizaba y a La Soledad; pero todos se amparan bajo el prestigio de la bandera triunfante de Sebastopol y Solferino.

Y ahora, para no fastidiarte con tantas cuestiones de política, te contaré algunas de las cosas que más me han llamado la atención. Por principio de cuentas, te diré que desembarcar no fue ningún alivio, aunque no deja de tener interés la vista de los muros rojos y negros del baluarte de Ulúa, y lo mismo la intensa verdura de la –por eso llamada– Isla Verde, donde por unos cuantos centavos se puede comprar unos espléndidos corales. También en la Isla de Sacrificios. Pero llegar a Veracruz, carísimo hermano, es llegar al infierno de Dante. Si es allí donde va a desembarcar el futuro Emperador se llevará una decepción. Desde el mar, el puerto parece las ruinas de Jerusalén, con la diferencia que está muy lejos de ser una ciudad santa. De rica tampoco tiene nada, a pesar de que su nombre original es Villa Rica de la Vera Cruz (o sea la Verdadera Cruz). Las calles están sin pavimentar, y excuso decirte cómo se ponen cuando llueve a torrentes, o sea cuando aquí cae lo que llaman un “aguacero”. Un compañero me dijo que sólo había visto más lodo y más suciedad en los peores días de Pehtang, hace casi dos años, recién desembarcadas nuestras tropas en el norte de China. Toda la ciudad es una inmensa cloaca. La “alameda”, o parque central, está en ruinas, y rodeada de pantanos fétidos y, cuando no hace un calor insoportable, sopla un viento huracanado al que llaman “norte”, que inunda la ciudad de arena: hasta en el Paseo de Malibrán, que es uno de los más decorosos, uno tiene que caminar con la arena a las rodillas, y claro, usar gafas especiales

para no acabar ciego. Esto, para no hablarte del “pinolillo”, un insecto que produce unas picaduras terribles. Por cierto, antes de que se me olvide, quería pasarte un dato curioso: un periodista inglés que nos acompañó en el barco, y que se pasó el viaje bien “groggy” y no por el mareo, sino por las grandes cantidades de ginebra que ingería, me dijo que la Isla de Sacrificios –que junto con la fortaleza de Ulúa y la Isla Verde forman la riada triangular del puerto- no se llama así porque sacrificaran a nadie, sino porque era el lugar de los peces sagrados los “sacred fish”. Ve tú a saber si es verdad.

Querido hermano, ya cumplí con mi deber de informarte. Como te decía en un principio espero que mi próxima carta esté fechada en Puebla, que según me han asegurado está llena de reaccionarios, y por lo mismo esperamos que nos reciban con flores y arcos triunfales tras una resistencia convencional que salve el honor de la ciudad. Confío que ya te esté pasando la fiebre de las ideas socialistas que no te van a llevar a ninguna parte (no te enojés, es un consejo desinteresado) y que podrían perjudicar a la familia. Por cierto, no se te olvide llevar flores a la tumba de mamá. Sus preferidas eran las magnolias... Ah y dile a mi adorada Claude que le he comprado un abanico que hacen aquí con las alas de un hermoso pájaro llamado “espátula”. En ella lucirá mucho mejor que en las manos de esas negras veracruzanas con dientes de oro, que se pasan el día fumando puros y bebiendo chocolate y vasos de agua helada. Y también eructando como señal de cortesía (yo pensaba que sólo lo hacían los chinos y los beduinos). Deseando, pues, que te encuentres bien de salud, se despide de ti con un abrazo tu afectísimo hermano.

JEAN PIERRE

Referencia: Del Paso, F. (1987). *Noticias del Imperio*. México: FCE.

ANEXO 6

Rúbrica de evaluación

Parámetro	Muy bien 4 puntos	Bien 3 puntos	Suficiente 2 puntos	Insuficiente 1 punto
1. Presentación. Puntualidad y limpieza	El equipo entregó en el tiempo establecido, cumpliendo con limpieza y presentación.	El equipo entregó poco después del tiempo establecido. Debe cuidar la limpieza y presentación.	El equipo no entregó en el tiempo establecido. El trabajo tiene los requerimientos mínimos de limpieza y presentación.	El equipo no entregó en el tiempo establecido. El trabajo no cumple con los requerimientos de limpieza y presentación.
Ortografía y redacción	El trabajo no presenta faltas de ortografía y está escrito con claridad.	El trabajo presenta pocas faltas de ortografía y es entendible.	El trabajo presenta faltas de ortografía y es poco claro.	El trabajo presenta faltas de ortografía y no se entienden fácilmente las ideas que expresa.
2. Contenido Manejo de conceptos e ideas	El equipo escribió todas las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió la mayoría de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió la mitad de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.	El equipo escribió menos de la mitad de las cartas con un manejo claro de ideas y conceptos.
Argumentación	El equipo sustenta todas sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta la mayoría de sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta la mitad de sus ideas con datos y/o hechos.	El equipo sustenta menos de la mitad de sus ideas en datos y hechos.
3. Participación Colaboración	Todos los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	La mayoría de los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	La mitad de los integrantes del equipo participaron en la elaboración del trabajo.	Sólo un miembro del equipo elaboró el trabajo.
Observaciones/Total:				

Referencias

- Aguilar, M., Herrejón, E & Silva, P. (2014). *Melchor Ocampo. Bicentenario 1814 – 2014*. México: Secretaría de Cultura de Michoacán. Recuperado de: <http://bibliotecavirtualmich.mx/>
- Alcaraz, R., Barreiro, A., Castillo, J., Escalante, F., Iglesias, J., Muñoz, M., Ortiz, R., Payno, M., Prieto, G., Ramírez, I., Saborío, N., Schiafino, F., Segura, F. Torrescano, P. & Urquidi, J. (2010). *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://archive.org/>
- Arteaga, B. (2006). Historiografía y aprendizaje de la historia en la Educación Media Superior. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México: Academia Mexicana de la Historia, 335 – 359.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barell, J. (1999). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning. An approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- Braudel, F. (1991). *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. México: Red Editorial Iberoamericana.
- Briones, F. & Medel, J. (2010). El imperialismo del siglo XIX. *Tiempo y espacio*. Universidad del Bío – Bío, 25. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/>
- Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929 – 1989*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante de, C.M. (1847). *El nuevo Bernal Díaz del Castillo o sea historia de la invasión de los anglo-americanos en México*. México: Imprenta de Vicente García Torres. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/>
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En Rodríguez, L & García, N. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública – Universidad Pedagógica Nacional.

- Cheirif, A. (2014). La teoría y metodología de la historia conceptual en Reinhard Koselleck. *Historiografías: revista de historia y teoría*. España: Universidad de Zaragoza, 7, 85 – 100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/369154>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México: Diario Oficial. Recuperado de: <https://www.juridicas.unam.mx>
- Delgado, P. (1996). Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. *Aprendizaje Significativo. Introducción a los conceptos actuales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa.
- Del Paso, F. (1987). *Noticias del Imperio*. México: FCE.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias didácticas para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Escalante, N. (2009). *El ABP en la enseñanza de la literatura griega en el bachillerato*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Escalante, P., Falcón, R., Meyer, L. & Vázquez, J. (2010). *Historia de México*. (6ª edición) México: Santillana.
- Ferro, M. (2000). Cómo se enseña hoy día la historia. *Historiografía francesa*. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. Recuperado de <http://books.openedition.org/>
- Ferro, M. (2003). Las fuentes de la conciencia histórica. *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX*, México: Siglo XXI.
- Giglozzi, G. (Director responsable). (1975). Apostolado somasco en México. *Vita Somasca*, XVII(3), 38 - 39.
- Hernández, G. (2014). *Paradigmas En psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Herrera, S. & Carrasco, I. (2018). *Proyecto Educativo Instituto Emiliani México*. México. Recuperado de: <https://es.calameo.com/>
- Hobson, J. A. (versión 2009). *Estudio del imperialismo*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. México: Fondo de Cultura Económica.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. México: Paidós.

Krauze, E. (2013). La guerra injusta. *Letras libres*. 179. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/>

Lamoneda, M., Ribó, M. & Rico, E. (2012). *Historia Universal*. México: Macmillan.

Landero, L. (2016). *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la Historia de México en el bachillerato*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Lenin, V. (versión 2009). *Imperialismo, fase superior del capitalismo*. Madrid: Capitán Swing Libros.

León-Portilla, M. (2006). Las humanidades. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. México: UNAM, 23 – 25.

López, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia, 55 – 74.

Manzanares, M. (2015). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Bogotá: Ediciones de la U.

Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No. 3. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/>

Sánchez, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia, 19 – 45.

Santiago, G. (2014). *La enseñanza de la ética en el CCH: una estrategia didáctica desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria*. México. Recuperado de: <http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/>

Soberanes, J. & Vega, J. (1998). *El Tratado de Guadalupe Hidalgo*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Sola, C. (2017). Fundamentos de la técnica didáctica ABP. *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 40 - 50). México: Trillas.

Suárez Martínez, O. & Guillén Anguiano, J. (1996). Un perfil del Sistema Incorporado a la UNAM. *Perfiles educativos*, XVIII. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207306>

Universidad Nacional Autónoma de México (1945). *Ley orgánica de la UNAM*. México. Recuperado de: <https://www.defensoria.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México (1966). *Reglamento General de Incorporación y Revalidación de Estudios*. México. Recuperado de: <https://www.defensoria.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México. (1990). *Estatuto General de la UNAM*. México. Recuperado de: <https://www.defensoria.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional Preparatoria. (1996). *Programa de Estudios de la Asignatura de México II*. Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2007). *Manual de disposiciones y procedimientos para el sistema incorporado de la UNAM*. México. Recuperado de: <http://www.dgire.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2003). *Marco Institucional de Docencia*. México. Recuperado de: <http://www.centrodedocencia.unam.mx/>

Valle del, A. & Villa, N. (2015). Visión crítica sobre el Aprendizaje Basado en Problemas: ventajas y dificultades. *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Bogotá: Ediciones de la U.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.

Ysunza, M. (1993). Ocupación: diseño curricular. *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM.