



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO HISTORIA

Otras narrativas históricas para otras ciudadanías. La formación ciudadana y la enseñanza de la historia en la EMS en México

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
LUCERO GONZÁLEZ JIMÉNEZ

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR:
DR. SEBATIÁN PLÁ PÉREZ, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
DRA. DALIA CAROLINA ARGÜELLO NEVADO, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, JUNIO DEL 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.

A mi padre Mario González que, desde la ausencia de mi madre, ha sido el pilar de mi familia, a mi hermano Mario, a mis hermanas Ana y Sandra, por su apoyo y por siempre respetar mis decisiones.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi casa de estudios, en la que, a través de la MADEMS-Historia, me dio la oportunidad de ampliar mi horizonte sobre la didáctica de la historia, de aprender y relacionarme con la comunidad, Y al profesorado, especialmente al Dr. Álvaro Alcántara López, a la Dra. Adriana Álvarez Sánchez, y a la Dra. Martha Diana Bosco Hernández por sus clases, sus aportes teórico-metodológicos y por su compromiso con la comunidad.

A mi maestra, y tutora, la Dra. Michelle Ordoñez, por acompañarme en este proceso, por su apoyo, sus lecturas, sus comentarios, el intercambio de ideas que tuvimos en innumerables reuniones y su compromiso para llegar hasta aquí.

Al Dr. Sebastián Plá Pérez, por aceptar ser parte de mi comité tutor y por integrarme al seminario de usos públicos de la historia, espacio de intercambio y discusión de ideas en el que recibí nutridas sugerencias y comentarios para la mejora de mi trabajo, en especial a mis lectores, Gabriela, Andrés, Julio, José Luis, Mayra, Jaqueline, Gabriel y Ariadna.

A la Dra. Dalia Carolina Argüello Nevado por sus comentarios y observaciones que abonaron a la mejora de mi trabajo y por ser parte de mi comité tutorial.

A mis lectores que forman parte de mi sínodo a la Mtra. Claudia Bataller Sala y al Dr. Arturo Torres Barreto, por sus lecturas y comentarios,

A mis compañeros de generación: Viridiana Diana Flores Nonato, Luis Ramón Peña Maldonado y Olimpia Delgado Castillo, quienes leyeron mis primeros borradores.

A la Escuela Preparatoria Oficial Número 7 por permitir ser mi espacio de investigación, a las y los estudiantes que participaron y al profesorado por su calidez y apertura a mi propuesta.

A mi amiga, Alejandra Edith Carrera Quezada por aclarar mis ideas y ayudarme en la corrección de estilo de este trabajo.

A Mar, Lulú, Vero, Mary, Marco y José por escuchar mis ideas, mis preocupaciones y acompañarme en este trayecto. Y a mi amigo José Carlos por su constante apoyo moral y académico.

¡A todos ustedes, mi eterno agradecimiento!

Contenido

Introducción.....	9
Ciudadanía y Formación Ciudadana	13
De Ciudadanía a Ciudadanías	14
Formación Ciudadana.....	21
La Formación Ciudadana y la Influencia de los Organismos Internacionales .	22
La Formación Ciudadana como Concepto.....	25
Enseñanza de la Historia y Formación Ciudadana.....	29
La Historia Escolar y su Relación con la Ciudadanía y el Estado-Nación.....	29
Propuestas sobre la Contribución de la Historia a la Formación de la Ciudadanía	30
Estrategia Metodológica y Contexto del Trabajo de Campo	43
Características Generales del Método y Trabajo de Campo.....	43
Planteamiento General de la Propuesta	46
Contexto de Aplicación de la Propuesta. Bachillerato General del Estado de México, la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 7	47
La Formación Ciudadana y la Enseñanza de la Historia en el Bachillerato General, el Programa de Estudio.....	49
La Escuela en el Contexto de la Pandemia	53
Características e Intereses del Grupo 2do III.....	54
Ciclo Uno. Diagnóstico	58
Planteamiento General de la Propuesta y Diseño del Primer Ciclo	59
Desarrollo de la Primera Implementación	61
Resultados y Revisión de la Primera Implementación	63
Revisión y Balance General de la Primera Implementación	72
Ciclo II. La Conquista Española a México Tenochtitlán desde los PSR	75
Plan General y Diseño de la Segunda Implementación	75
Desarrollo de la Segunda Implementación	79
Resultados y Revisión de la Segunda Implementación	80
Balance y Revisión General de la Segunda Implementación.....	98

Ciclo III. La Participación Social en los Inicios del Siglo XIX	101
Plan General y Diseño de la Tercera Implementación	101
Desarrollo de la Tercera Implementación	105
Resultados y Revisión de la Tercera Implementación	107
Resultados del PSR Crisis Climática y Medio Ambiente.....	111
Resultados del PSR Pobreza	124
Resultados del PSR Violencia	135
Resultados del PSR Igualdad de Género, las Mujeres como Actoras de los Procesos Históricos	146
Balance General de la Tercera Implementación	160
Consideraciones Finales	162
Fuentes de Consulta	167
Anexos	176

Índice de Figuras

Figura 1. Competencias del pensamiento histórico.....	35
Figura 2. Ciclos de investigación.....	46
Figura 3. Fuentes históricas	65
Figura 4. Actividad de/ estudiante Andru.....	149

Índice de Tablas

Tabla 1. Organización de trabajo de la primera implementación.....	60
Tabla 2. Respuesta de estudiantes a la pregunta ¿Por qué podemos decir que estás imágenes se pueden llamar fuentes históricas?	66
Tabla 3. Actividad de estudiante 1. Alexandra.	68
Tabla 4. Actividad de estudiante 2. Andru	69
Tabla 5. Esquema de trabajo de la segunda implementación	76
Tabla 6. Cuestionario referente al tema de medio ambiente de la segunda implementación.	77
Tabla 7. Cuestionario referente al tema de violencia de la segunda implementación.	77

Tabla 8. Cuestionario referente al tema de pobreza de la segunda implementación.	78
Tabla 9. Instrumento de análisis de la ficha de preguntas de la primera implementación.	85
Tabla 10. Resultados generales de respuestas de la ficha de preguntas de la segunda implementación.	87
Tabla 11. Resultados del Criterio 1.	88
Tabla 12. Ejemplos de Criterio 1. ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?	89
Tabla 13. Resultados del Criterio 2.	90
Tabla 14. Ejemplos de Criterio 2. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?	90
Tabla 15. Resultados del Criterio 3.	91
Tabla 16. Ejemplos de Criterio 3. ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?	92
Tabla 17. Resultados de Criterio 4.	93
Tabla 18. Ejemplos de Criterio 4. ¿Qué perspectiva hay de este tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?	93
Tabla 19. Resultados de Criterio 5.	94
Tabla 20. Ejemplos de Criterio 5. ¿Qué me interesa saber del tema que elegí? .	95
Tabla 21. Resultados de criterio 6.	95
Tabla 22. Ejemplos de criterio 6 ¿Dónde podría investigar?	96
Tabla 23. Resultado de criterio 7.	97
Tabla 24. Ejemplos de Criterio 7. ¿Qué podría aportar?	97
Tabla 25. Esquema de trabajo de la tercera implementación.	102
Tabla 26. Instrumento de análisis de cuestionario guía	109
Tabla 27. Interrogantes del tema crisis climática y medio ambiente de acuerdo con los criterios de análisis.	111
Tabla 28. Resultados del cuestionario guía del tema y medio ambiente de acuerdo con los criterios de análisis.	112
Tabla 29. Resultados de criterio 1 del PSR: Crisis climática y medio ambiente..	114
Tabla 30. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Crisis climática y medio ambiente	114

Tabla 31. Resultados del criterio 2, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	116
Tabla 32. Ejemplos de respuesta a la pregunta 2, de criterio 2 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	117
Tabla 33. Resultados del criterio 3, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	118
Tabla 34. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1, del criterio 3 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	119
Tabla 35. Resultados de criterio 4, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	120
Tabla 36. Ejemplos de respuestas de criterio 4 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.....	121
Tabla 37. Resultados de criterio 5, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	122
Tabla 38. Ejemplo de respuestas a la pregunta del criterio 5 del PSR: Crisis climática y medio ambiente	123
Tabla 39. Interrogantes de acuerdo con los criterios de análisis del tema pobreza.	125
Tabla 40 Resultados del cuestionario guía del tema y medio ambiente de acuerdo con los criterios de análisis del tema de pobreza.....	126
Tabla 41. Resultados de criterio 1 del PSR: Pobreza	127
Tabla 42. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Pobreza	127
Tabla 43. Resultados del criterio 2 del PSR: Pobreza.....	128
Tabla 44. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 2 del PSR: Pobreza	129
Tabla 45. Resultados de criterio 3 del PSR: Pobreza	130
Tabla 46. Ejemplo de respuestas del criterio 3 del PSR: Pobreza	131
Tabla 47. Resultados de criterio 4 del PSR: Pobreza	132
Tabla 48. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 4 del PSR: Pobreza	133
Tabla 49. Resultados de criterio 5 del PSR: Pobreza	134
Tabla 50. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 5 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.	134
Tabla 51. Interrogantes de acuerdo con los criterios de análisis del tema violencia	135

Tabla 52. Resultados del cuestionario guía del tema de violencia de acuerdo con los criterios de análisis.	136
Tabla 53. Resultados de criterio 1 del PSR: Violencia	137
Tabla 54. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Violencia	138
Tabla 55. Resultados de criterio 2, del PSR: Violencia	139
Tabla 56. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 2 del PSR: Violencia	140
Tabla 57. Resultados de criterio 3 del tema de violencia	141
Tabla 58. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 3 del PSR: Violencia	142
Tabla 59. Resultado del criterio 4 del PSR: Violencia.	143
Tabla 60. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 4 del PSR: Violencia	143
Tabla 61. Resultados del criterio 5 del PSR: Violencia	144
Tabla 62. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 5 del PSR: Violencia	145
Tabla 63. Interrogantes de acuerdo con los criterios de análisis del tema igualdad de género.	146
Tabla 64. Resultados del cuestionario guía del tema de igualdad de género.	148
Tabla 65. Resultados del criterio 1 del PSR: igualdad de género.	149
Tabla 66. Ejemplos de <i>respuesta a la</i> pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Igualdad de género	151
Tabla 67. Resultados de criterio 2 del PSR: Igualdad de genero	152
Tabla 68. Ejemplos de <i>respuesta a la</i> pregunta 1 del criterio 2 del PSR: Igualdad de genero	153
Tabla 69. Resultados de criterio 3 del PSR: Igualdad de género	154
Tabla 70. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 3 del PSR: Igualdad de género	155
Tabla 71. Resultados de criterio 5 del PSR: Igualdad de género.	156
Tabla 72. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 5 del PSR: igualdad de género	157
Tabla 73. Resultados de criterio 6 del PSR: Igualdad de género.	158
Tabla 74. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 6 del PSR: Igualdad de género	159

Introducción

¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar? ¿Qué tal si deliramos por un ratito? Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible.

Eduardo Galeano

Hacer cosas diferentes, y no solo soñar, es un camino que permite transformar este mundo, y hacer de él un lugar mejor, tanto para la actual como para las futuras generaciones; para lograrlo es necesario desarrollar una conciencia histórica, mediante una concepción de la enseñanza de la historia en donde sea vista como un proceso que permite a las y los estudiantes asumirse como agentes históricos dentro de su comunidad y el mundo.

Estudiar y analizar un proceso histórico o un tema socialmente relevante puede contribuir para que el estudiantado logre construir una conciencia histórica activa. En esta línea se inserta este trabajo, pues se propone la formación ciudadana en el espacio áulico de Educación Media Superior por medio de la enseñanza de la historia a partir de la introducción de diferentes narrativas históricas, vinculadas a los Problemas Socialmente Relevantes (PSR).

Desde esta mirada se concibe a la historia como una disciplina que construye no uno, sino muchos pasados, cuyas narrativas son producto de un trabajo de análisis e interpretación, a partir de los aspectos que interesan en el presente. A la par, se piensa a la ciudadanía como un concepto plural e incluyente, que va más allá de la política o el sistema de partidos; que se caracteriza como una ciudadanía, crítica, activa y responsable, que se construye por medio de un proceso formativo: la formación ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades que permitan al estudiantado actuar e incidir en su realidad social.

En este orden de ideas, se propone realizar ajustes al programa de Historia de México I, de la Dirección General de Bachillerato, a través de temas relevantes

para el estudiantado, que le permitan asumirse como agentes de la historia, a partir del análisis que les motive a pensar la importancia de la participación para lograr cambios o proponer soluciones a problemáticas inherentes a la realidad social, que afectan la vida de las personas, y en la que se vislumbre a la historia como una disciplina que, al igual que la ciudadanía, se construye desde el presente.

Con ello se plantea adecuar el enfoque de los contenidos históricos de dicho programa, por el de PSR, de ahí que el objetivo general de esta investigación es: *Realizar adecuaciones al programa de Historia de México I de la Dirección General de Bachillerato que atiendan la formación ciudadana por medio del enfoque de problemas socialmente relevantes para que la comunidad estudiantil desarrolle elementos de ciudadanía participativa.* Para el logro de este, se plantearon los siguientes objetivos particulares: 1) Analizar el programa de Historia de México I de la Dirección General de Bachillerato, para identificar la orientación de la formación ciudadana y su relación con la enseñanza de la historia; 2) Identificar problemas relevantes para la comunidad estudiantil y posibles opciones de trabajo con el programa y, 3) Desarrollar una propuesta didáctica a partir de los Problemas Socialmente Relevantes para el estudiantado, a través de diferentes narrativas históricas que contribuyan a la formación ciudadana de estudiantes de Educación Media Superior.

En concordancia con los objetivos planteados, y para orientar el desarrollo de la investigación, se formularon las siguientes interrogantes: ¿Qué ciudadanía y qué formación ciudadana? ¿Cuáles son las características que orientan la formación ciudadana en la enseñanza de la historia del Bachillerato General? ¿Qué posibilidades ofrece el programa de Historia de México I de Educación Media Superior para la formación ciudadana? ¿Qué alcances tiene la enseñanza de la historia a partir de temas socialmente relevantes para la formación de ciudadanías participativas?

Derivado de lo anterior, el documento se organizó en dos grandes secciones. La primera, titulada Ciudadanía, formación ciudadana y enseñanza de la historia se divide en dos capítulos. En el primero se explican los conceptos clave de este trabajo, ciudadanía y formación ciudadana. Del concepto de ciudadanía se muestra un panorama actual de las formas en que se le concibe y discute, esto dado que

existe una amplia producción de investigaciones y reflexiones desde muy diversos lugares de enunciación, hecho que llevó a tomar algunas decisiones importantes en la elaboración de esta tesis: Hablar de ciudadanías, en plural, entendiendo que no existe una forma de ser y ejercer la ciudadanía, pero reconociendo como elemento común y central la participación para que las y los estudiantes se asuman como agentes históricos, esto hizo necesario poner atención en la ciudadanía crítica, activa y responsable. Y al mismo tiempo, aclarar que el concepto de formación ciudadana se entiende como un proceso formativo, y se aleja de las prácticas que la equiparan con un instrumento informativo del funcionamiento de la democracia representativa.

En el segundo capítulo se exponen las propuestas en torno a la contribución de la historia escolar a la formación ciudadana, haciendo énfasis en los trabajos que incluyen como estrategia la inclusión de temas problemáticos y el enfoque de los PSR que orientan prácticas que, su vez, favorecen al estudiantado asumirse como sujetos históricos.

La segunda parte de la tesis se integra por cuatro capítulos. En el capítulo tres se expone la estrategia metodológica, en la que se destacan los elementos de la investigación-acción, entre ellos, el planteamiento de una problemática y la construcción de un plan de acción (propuesta de intervención) en el que diseñan y organizan actividades didácticas que buscan incidir en la práctica educativa, que ayudan a transformarla y a mejorarla, por lo que, en este caso, fue necesario establecer diferentes ciclos, que posibilitaron que se fueran modificando y agregando elementos que permitieran la reflexión y mejora de la práctica docente. En este mismo capítulo, se incluye el contexto de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 7 del Estado de México en la que se llevó a cabo la propuesta didáctica, destacando las particularidades del estudiantado y del programa de la asignatura de Historia de México I.

Con estos elementos, en los capítulos cuatro, cinco y seis muestra el diseño (en el que se consideró el bloque temático III. La llegada de los europeos a América, y el bloque V. El proceso de la Independencia de México), la implementación y los resultados de la propuesta de intervención que posibilitó al estudiantado visualizar

que la historia se construye por medio del análisis e interpretación de las fuentes, la introducción de narrativas diversas que plantean problemas que les son relevantes, lo que implica conocer cómo las personas y grupos excluidos del pasado tomaron decisiones para enfrentarlos y reducir sus efectos adversos.

También se incluye el apartado de consideraciones finales en el que se exponen los aprendizajes, experiencias, retos y dificultades en torno a los cuales tuvo lugar el diseño, el desarrollo y la implementación de la propuesta de investigación. Finalmente, se incorpora el apartado de fuentes de consulta y el de anexos

Ciudadanía y Formación Ciudadana

En la actualidad, el concepto de ciudadanía –como objeto de estudio– se utiliza de forma tan común en distintos campos disciplinares y sectores académicos que parece haber un consenso respecto a qué es, quiénes la conforman, cómo se ejerce y cuál es su sentido o propósito, sin embargo, cuando se analizan con detenimiento los discursos existentes, se aprecia una multiplicidad de perspectivas que dejan ver tal consenso como mera ilusión, por lo que, al realizar una investigación sobre ella, es necesario asumir una postura y externarla con claridad.

Desde el ámbito social y político, la palabra ciudadanía ha dejado de dar cuenta de una forma de participación e injerencia en la dinámica colectiva, y cada vez se agregan más adjetivos tales como ciudadanía responsable, ciudadanía crítica, ciudadanía multicultural, ciudadanía digital por mencionar algunas. Dichos adjetivos describen situaciones específicas a las que se hace referencia al emplearla.

Ante este escenario es importante realizar un proceso de reflexión acerca de aquello de lo que da cuenta y su aplicación o ejercicio, particularmente, cuando se realiza un estudio desde el campo educativo, con el que busca contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes de nivel medio superior, ya que solo de esta manera es posible entender cuál es su relación con la enseñanza de la historia y hacia dónde se quieren y pueden orientar los esfuerzos formativos.

Es preciso resaltar que la formación ciudadana resulta del vínculo formal entre educación y ciudadanía, pues ha sido parte de los objetivos de las políticas educativas de los Estados modernos, ya que, como apunta Kymlica (2003), “crear una ciudadanía informada y responsable fue una de las principales razones para el establecimiento de un sistema de escuela pública y para hacer que la educación fuera obligatoria” (p. 341). Así, la escuela se sitúa como espacio privilegiado del conocimiento formal de la ciudadanía, la cual busca preparar a las generaciones jóvenes para ejercer la democracia y legitimar al Estado (Guevara, 1998).

En función de lo anterior, las categorías analíticas que son los referentes teóricos para el desarrollo de esta investigación son la ciudadanía y la formación ciudadana; de ahí que, en este capítulo, se presenta un panorama general sobre las discusiones actuales del concepto de ciudadanía y la manera en la que en este trabajo se concibe. Asimismo, se explica el concepto de formación ciudadana, a través de las propuestas de organismos internacionales y de los aportes de la didáctica de las ciencias sociales y la historia.

De Ciudadanía a Ciudadanías

El concepto de ciudadanía es una construcción social que ha cambiado a través del tiempo, y si bien es cierto tiene sus orígenes en Grecia¹ y Roma², es hasta la modernidad europea, a partir de la Ilustración, cuando adquiere la especificidad y el sentido que predomina en la actualidad (Biset & Soria, 2014). Esto sucede en medio de las profundas transformaciones que dieron lugar al desarrollo del capitalismo y a los cambios políticos y sociales en Europa, durante el periodo de tiempo comprendido entre la mitad del siglo XVI y finales del siglo XVIII, donde se dio el surgimiento de los Estados modernos que se constituyen como el ente rector de una forma de organización social y política en la que adquiere relevancia la concepción de la categoría de ciudadano, que encierra la idea de igualdad jurídica, sujeto de derechos y obligaciones, titular de la soberanía y miembro de una comunidad política (Zolo, 2007).

Es en el siglo XIX cuando el Estado-nación se consolida en Europa y Estados Unidos, y se inicia en América Latina. Tiempo en el que se integran nociones de Estado soberano, nación e identidad y se le vincula a la ciudadanía. La nación fue entendida como un conjunto de personas que están integradas, geográfica, cultural

¹ Tiene lugar tras el surgimiento de la Polis, ciudades estado poseedores de autonomía, pero vinculadas a otra más sobresaliente, las cuales estaban dominadas por la aristocracia o linajes nobiliarios, sustentados por virtudes guerreras.

² La ciudadanía en Roma conllevaba los siguientes derechos: “votar a los miembros de las Asambleas y a los candidatos que ocupan cargos políticos (los magistrados, es decir, cónsules» pretores, etc.), tener un escaño en la Asamblea y convertirse en magistrado (aunque, en la práctica, las distinciones de clase impedían la igualdad real de oportunidades” (Heater, 2007, p. 64).

y políticamente. La identidad, se asumió como un conjunto de rasgos que supusieron homogeneizar a sus integrantes lo que llevó a considerar que ésta y la pertenencia eran semejantes, cuando en la realidad las diferencias culturales en un mismo territorio fueron excluidas, en este sentido, “la idea de ciudadanía surgió junto con el Estado-nación condicionada por el carácter centralizado, racionalizado, como por los estados territoriales y el nacionalismo” (Amador & Ibarra, 2019).

De acuerdo con Heater (2007), después de la obra de Juan Jacobo Rousseau, *El Contrato Social*, publicada en 1762, el concepto de ciudadanía tuvo poca atención, pues pasarían poco más de dos siglos para que volviera a tener eco y fuera estudiado. Fue con las conferencias que Thomas Marshall dio en la Universidad de Cambridge en 1949, y que de manera ampliada integran su libro *Ciudadanía y clase social* publicado en 1950 (Marshall y Bottomore, 1998) que en el siglo XX representó una teoría clásica de la ciudadanía. Este autor define a la ciudadanía como “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (p. 37).

Marshall define la ciudadanía de manera tripartita, con los siguientes elementos:

El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia [...] Por elemento político entiendo el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros [...] El elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad (Marshall y Bottomore, 1998, p. 22-23).

El aporte de este autor fue relevante pues dio lugar al aspecto social de la ciudadanía elemento clave para el desarrollo de la dimensión civil y política,

elementos que por años se habían dejado de lado pero que era menester dar lugar, pues es imprescindible para el desarrollo de las otras dimensiones de la ciudadanía.

Esta idea de ciudadanía, que describieron Marshall y Bottomore (1998) fue dominante durante largo tiempo, pero va a entrar en crisis a nivel mundial a finales del siglo XX. Desde la perspectiva de Heater (2007) y Cabrera (2002), esto obedeció a la necesidad de revisar, analizar y discutir el concepto en función de las realidades políticas y sociales que se estaban presentando, entre ellas los cambios provocados por el fenómeno de la globalización; el avance de la economía neoliberal; la desigualdad social, el racismo, el reconocimiento de los derechos de grupos históricamente vulnerables, la lucha de los pueblos originarios, la lucha de las mujeres y feministas por el reconocimiento de derechos, el aumento demográfico, el cambio climático, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que da lugar a hablar de ciudadanía en plural.

La problematización del concepto en el siglo XXI se ha dado a raíz de la presencia de la globalización-urbanización, los flujos migratorios, la diversidad y la informalidad,³ elementos que han puesto a prueba las premisas clásicas del concepto dominante de ciudadanía, la primera de ellas el sentido de pertenencia a una comunidad política (como unidad política y jurídica), a una nación, a una cultura política y a un territorio. La segunda a la manera en que la idea de ciudadanía es acreditada, validada y ejercida en tanto dimensión espacial. Y la tercera premisa, el principio de universalidad, en cuanto a que “afecta e involucra al conjunto de individuos en un mismo reconocimiento jurídico-político sin distinción de raza, clase, cultura y preferencias genéricas” (Álvarez, 2019, p. 200).

En este sentido la ciudadanía como membresía política, sentido de pertenencia y principio de universalización ha dejado de ser el referente para explicar las formas en las que grupos que han sido excluidos han buscado el reconocimiento de derechos y de participación en el espacio que comparten.

³ Para Lucía Álvarez (2019), remite a aquellas actividades, prácticas sociales, movilizaciones, procesos de gestión y regulación social fuera de lo institucional y lo convencionalmente aceptado.

Para Winocur (2003) el concepto se ha transformado en cuatro sentidos. El primero se refiere al nacimiento de nuevas identidades y la lucha de grupos minoritarios que habían sido excluidos y que buscan ser reconocidos desde sus particularidades, es decir su derecho a ser diferentes lo que ha dado cabida a la llamada ciudadanía cultural. El segundo es el detrimento de la centralidad como discurso homogeneizador de las identidades políticas y sociales producto de la crisis de las instituciones que han dado cabida a ser desplazadas por otras instancias y organizaciones que tienen diferentes intereses. El tercero la construcción de nuevos escenarios de participación por parte de los medios de comunicación masiva. En este caso, la injerencia en esfera pública por parte de la radio, la televisión y las redes sociales. Y el cuarto, la apropiación del espacio público por parte de diversos grupos sociales.

De esta manera la ciudadanía en un marco formal e institucional vinculado al Estado-nación que remite a las leyes, los derechos y obligaciones empieza a desdibujarse y a plantearse en la práctica. Y en este hilo de ideas, (Turner, 1993) la define como un “conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de su sociedad, y que en consecuencia dan forma al flujo de recursos a las personas y grupos sociales” (p. 2).

La ciudadanía como conjunto de prácticas remite a que esta es una construcción social, la cual cambia en función del activismo social y político de la sociedad y va más allá de la estructura legal a la que se le vinculó en sus orígenes. La conquista de derechos políticos y sociales a grupos que habían sido excluidos se ha dado por las luchas sociales en las que han participado de manera activa, por lo que hoy en día la ciudadanía se puede ver no como algo dado sino como una construcción por medio de la práctica, como un ejercicio, en términos filosóficos como una forma de estar en el mundo, lo que (Tamayo, 2010) denomina, ciudadanía sustantiva “es el resultado de la oposición, conflicto y lucha entre individuos y grupos por el acceso y control de los recursos” (p. 22).

Como se ha mencionado las reflexiones respecto a la urgencia de pensar la ciudadanía más allá de una condición legal vinculada a las relaciones con el Estado

y de la identidad nacional, apuntan a un concepto más amplio que ahonda en los principios democráticos y que estimula la participación de la sociedad, en donde:

El centro de la atención de la política democrática empieza a pasar del diseño liberal, centrado en los partidos políticos y en las instituciones de la representación y de los gobernantes, al diseño republicano en el que enfatiza, sobre todo, la formación democrática de los ciudadanos, tanto en sus aspectos cognitivos (derechos, deberes e instituciones) como en los prácticos (participación y control) (Carracedo et al., 2009, p. 9).

En este marco de ideas tiene lugar la proliferación de propuestas que han reformulado y dado un apellido a la ciudadanía, donde incluso se habla de ciudadanías, en plural, las cuales tienen rostros y características distintas, según “el tipo de sociedad en que se ubica, el ámbito geopolítico donde emerge y se desarrolla, el momento histórico o los segmentos de la estructura social en que operan los grupos particulares de ciudadanos” (López et al., 2019, p. 12).

Al respecto existe un número considerable de concepciones alrededor de la ciudadanía las cuales integran aspectos antes excluidos pero que también son una respuesta al contexto del siglo XXI y a la búsqueda del reconocimiento de grupos históricamente vulnerados. Dentro de las nuevas conceptualizaciones que nos llevan a pensarla de manera plural destacan:

- Ciudadanía responsable. Subraya la importancia del sentido de pertenencia a una comunidad, en el que las une el compromiso y la responsabilidad social (Cabrera, 2002).
- Ciudadanía crítica. Tiene el compromiso de construir una sociedad más justa por medio de la reconstrucción social. Significa tomar posiciones críticas respecto a la cultura y de equidad en la sociedad en el que la reconstrucción y transformación social son las vías del cambio (Giroux, 1993).
- Ciudadanía cosmopolita. Se refiere a aquélla que va más allá de la comunidad política de un estado nacional (Cortina, 2009).

- Ciudadanía global. Piensa a las personas como ciudadanos del mundo en el contexto de la globalización (Banck, 1997; Steve Olu,1997 citados por Cabrera, 2002).
- Ciudadanía activa. Le da relevancia a la conciencia de pertenencia a una comunidad por medio de la identidad comunitaria en donde la implicación y compromiso por mejorar lleven a la participación de las y los ciudadanos, quienes se asuman como actores y actrices de su comunidad (Cabrera, 2002).
- Ciudadanía multicultural. Expresa la búsqueda de derechos colectivos, así como la solidaridad y el respeto a la diversidad sobre todo étnica y cultural (Kymlicka, 1995).
- Ciudadanía intercultural. Apuesta por la integración de diferentes culturas a través del diálogo, el respeto y comprensión de las diferencias (Cortina, 1999).
- Ciudadanía democrática. Implica que cada persona actúe como una ciudadana o ciudadano activo y responsable y respetuoso de los derechos de los demás (Cabrera, 2002).
- Ciudadanía social. Tiene sus orígenes con la propuesta de Thomas Marshall, quien la considero como un presupuesto de la dimensión política. En la noción tripartita de ciudadanía de este autor piensa al ciudadano como titular de derechos y miembro de una comunidad política en la que en respuesta a las condiciones materiales tiene la posibilidad de ejercer de manera efectiva dicho estatus (Marshall & Bottomore, 1998).
Desde el impulso de las políticas neoliberales donde las condiciones de bienestar para la sociedad en general se han visto mermadas la ciudadanía social se encamina a la búsqueda de la justicia social: derechos y deberes sociales para todos y todas. Y se opone a los fenómenos de exclusión, por lo que aboga por la igualdad de oportunidades y la equidad (Cortina, 2009).
- Ciudadanía ambiental. Se refiere a que las y los ciudadanos actuales deben responsabilizarse del medio ambiente, por lo que el desarrollo sostenible es una dimensión por trabajar (González, 2003).
- Ciudadanía paritaria. Plantea la superación de los prejuicios de grupo (Cabrera, , 2002).

- Ciudadanía transnacional o ciudadanía migrante. Integra variables políticas, económicas y culturales, propias de los movimientos migratorios. Promueve la resistencia como medio para lograr la ciudadanía (Ibarra, 2006).
- Ciudadanía sustantiva. Es aquella que se ejerce de manera práctica por lo que la lucha es el medio para defender y obtener derechos. Las y los ciudadanos son personas activas y responsables de cambiar las condiciones en las que viven (Tamayo, 2010).
- Ciudadanías existenciales. Se concibe así a las ciudadanía basadas en el reconocimiento, la calidad de vida y la dignidad (Russo, 2020).

Con los anteriores conceptos se observa que no solo se trata de atribuir a la ciudadanía una especificidad relacionada al contexto que las sociedades de fines del siglo XX y de principios del siglo XXI presentan sino también de dar cuenta de otras formas de participación que expresan la diversidad de las prácticas que se han mencionado líneas arriba. Las aportaciones referidas muestran lo complejo que es entender la ciudadanía hoy en día, sin embargo, para fines de este trabajo se revisan las propuestas orientadas a la formación ciudadana pues ahondar más al respecto excede los propósitos que persigue esta investigación.

En este eje de reflexión se retoma la propuesta del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona, quienes han trabajado en un modelo de educación para la ciudadanía. La propuesta se organiza en tres dimensiones: el sentimiento de pertenencia a una comunidad, la competencia y la participación ciudadanas.

Particularmente para esta investigación se revisó en trabajo de Flor Cabrera (2002), quien sostiene que los componentes básicos de la ciudadanía son dos. El primero es el político, la interrelación entre el status⁴, es decir para que una persona sea considerada ciudadana o ciudadano debe ser reconocida como tal y de esa manera dicha persona es la encargada de defender y mejorar su status. El segundo componente es de naturaleza psicológica y se refiere al sentimiento de pertenencia

⁴ Es el resultado de la relación política que se establece entre las personas y una comunidad política, lo cual supone un estatuto jurídico en el que las personas adquieren derechos y obligaciones (Cabrera, 2002).

a una comunidad en el que “puede entenderse la ciudadanía como un proceso de construcción social en el que las ciudadanas y los ciudadanos interactúan elaborando valores y normas de comportamiento que permiten la convivencia entre ellos y les dota de una identidad colectiva” (p.95).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía no es producto de la transmisión de valores o conocimientos sino de la práctica y de la construcción, se trata de una ciudadanía crítica, activa y responsable (Cabrera, 2002; Tamayo, 2010).

Con ello, para fines de esta investigación entendemos a la ciudadanía como un conjunto de derechos, obligaciones y prácticas que posibilitan a las personas ser parte de una comunidad, que cambia, se construye y se ejerce de manera plural según la naturaleza del espacio y la convergencia de diferentes culturas, lo cual hace que sea influida por las relaciones entre sus miembros. Se trata pues de entender la ciudadanía no sólo de manera formal sino práctica y plural.

Por lo anterior, en este trabajo consideramos que la ciudadanía se profesa de formas diversas no limitadas a lo institucional y/o a la democracia representativa, lo que nos lleva a enfocarnos en el ejercicio y las prácticas por el reconocimiento y la redistribución, que en el presente expresan las preocupaciones de las personas y comunidades de nuestro tiempo. Nuestro trabajo apunta a contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, activa, y responsable síntesis, a una ciudadanía participativa en donde las y los estudiantes asuman su papel de actores y actrices con el poder de mejorar o cambiar las condiciones en las que viven.

Formación Ciudadana

La formación ciudadana a la par de la ciudadanía también se origina en la construcción del Estado-nación en el siglo XIX, momento en el que la educación fue vista como un camino para sentar las bases del sentido de pertenencia de la comunidad política a su territorio dando lugar a la ciudadanía nacional lo cual a fines del siglo XXI con los cambios surgidos por la globalización y la digitalización ha tomado un camino que transita entre la idea de formar ciudadanas y ciudadanos nacionales a globales (García, 2021).

Por consiguiente, la formación ciudadana no es una tarea nueva, sino que ha sido una aspiración en la que la historia como asignatura escolar y otras disciplinas sociales han coadyuvado desde el siglo XIX. Empero los senderos a través de los cuales se ha llevado a cabo se han renovado debido a los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que las sociedades han tenido.

Enseñar historia escolar en el siglo XXI, tiempo dinámico y lleno de transformaciones remite a cuestionar ¿Qué formación ciudadana? A primeras luces se podría decir la está en el plan de estudios, lo cual no está mal, sin embargo, hace necesario examinar los planteamientos de este.

Hecha esta salvedad haremos referencia a las intencionalidades de organismos internacionales que influyen en las políticas educativas global-nacionales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés UNESCO, el Foro Económico Mundial, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. Y en un segundo momento se explica la perspectiva del concepto de formación ciudadana que retomamos para nuestro trabajo.

La Formación Ciudadana y la Influencia de los Organismos Internacionales

Los lazos entre educación y ciudadanía actualmente se expresan como Educación para la ciudadanía (EpC)⁵, Educación para una Ciudadanía Democrática (EDC)⁶, Educación Ciudadana (EC), lo cual no se queda en una cuestión de preferencia semántica para significar lo mismo, sino que manifiesta los enfoques que tanto en el plano europeo y americano se les ha dado y que siguen el ideal de ciudadano y ciudadana que han definido organismos internacionales.

⁵ La UNESCO, ha promovido la Educación para la Ciudadanía, incluyendo temas como la cultura de la paz, la tolerancia, el diálogo intercultural, el respeto a los derechos humanos y la práctica de la democracia.

⁶ En 1997 el Consejo de Europa optó por el término de Educación para una Ciudadanía Democrática (EDC) entendida como “un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (Espínola, 2005, p.3 citado en Meléndez, 2011).

De manera específica la UNESCO desde la década de los setenta ha tenido un papel delineador en las políticas educativas a partir de estudios como el Informe de Edgar Fauré (1973) titulado *Aprender a ser. La educación del futuro*: y la obra de Jacques Delors (1996) titulada *La Educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Y en el año 2015 de una reflexión con base en los planteamientos de Fauré y Delors, *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* impulsado por Irina Bokova en el que se actualizan los planteamientos de estas propuestas (UNESCO, 2015)

El informe de Fauré sostiene que la educación es el camino por seguir de los Estados democráticos. Aunado a ello proyecta los conceptos de aprender a aprender y aprendizaje durante toda la vida, la educación como un fin en sí mismo, elementos que retoma Jacques Delors, quien sostiene la necesidad de superar las tensiones del siglo XX.

El autor encuentra siete tensiones, la primera de ellas la que involucra la diferencia entre lo mundial y lo local, el desafío está en compatibilizar la comunidad, la nación y el mundo. La segunda se trata de superar lo universal y lo singular a partir de la ruta mundializada de la cultura. La tercera las diferencias entre la tradición y la modernidad la cual se puede conciliar por medio del progreso científico y tecnológico. La cuarta entre el largo plazo y el corto plazo o bien los concesos en políticas educativas. El quinto entre lo indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. La sexta el impresionante desarrollo de conocimientos y capacidades de asimilación de la humanidad. Y la séptima tensión entre lo espiritual y lo material o el respeto a la diversidad y pluralidad sociocultural (Delors, 1996).

En sintonía con lo anterior el autor plantea cuatro pilares de la educación destinados a la formación de las y los ciudadanos del siglo XXI. El primero “aprender a conocer”, lo que significa que las y los estudiantes deben adquirir una cultura general. El segundo “aprender a hacer” inspirado en el modelo por competencias se trata del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan al estudiantado desempeñarse en su cotidianidad. El tercero “aprender a vivir juntos”

expresa la necesidad de incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje las relaciones de cooperación y pacifismo. Y el cuarto pilar “aprender a ser” se trata del desarrollo integral del ser humano (Delors, 1996).

En 2015 con la revisión de la propuesta de Fauré y Delors en *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* se integran la perspectiva de cuidado ambiental, diversidad, género y las tecnologías.

Dicho lo anterior, se plantea una educación a lo largo de la vida en la que las desigualdades y condiciones socioeconómicas y socioculturales del mundo son estandarizadas de manera abstracta elementos que hay que considerar a la hora de trabajar en el aula donde las realidades imponen desafíos que resulta difícil superar, pero bajo los cuales se debe ejercer la labor docente.

En este mismo orden de ideas, se encuentra la OCDE, con su propia perspectiva educativa, la cual se articula en dos instancias, *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) y *Programme for International Student Assessment* (PISA). El primero (DeSeCo) define las competencias necesarias, mientras que el segundo (PISA) las evalúa.

Las competencias que se evalúan se describen en tres grupos: 1. Uso interactivo de las herramientas; 2. Interacción entre grupos heterogéneos; Y 3. Actuar de forma autónoma. Estas competencias enmarcan los paradigmas de éxitos, el primero de ellos orientado al éxito para los individuos, el empleo con ingresos aceptables, salud y seguridad personal, participación política y redes sociales. El segundo, éxito para la sociedad, productividad económica, procesos democráticos, cohesión social, equidad y derechos humanos y sostenibilidad ecológica. Para lograr lo anterior, se requiere el desarrollo de competencias individuales, competencias institucionales, así como la aplicación de competencias individuales al servicio de las metas colectivas (García, 2021).

Por último, otro de los organismos internacionales que nos permiten comprender el ideal de la formación ciudadana vigente que influye en los sistemas educativos que siguen el modelo de occidente es el FEM (Foro Económico Mundial) el cual propone el desarrollo de dieciséis habilidades organizadas en tres bloques para la educación del siglo XXI.

EL primer bloque es el de las habilidades de aplicación de actividades de la vida cotidiana “1) Literacy; 2) Numeracy; 3) Scientific literacy; 4) ICT literacy; 5) Financial literacy; 6) Cultural and civic literacy” (Foro Económico Mundial, 2015, p.3). El segundo bloque titulado “Competencies”, o habilidades para superar desafíos, lo integran las siguientes habilidades: “7) Critical thinking/problemasolving; 8) Creativity; 9) Communication; 10) Collaboration” (Foro Económico Mundial, 2015, p.3). Y, finalmente, el tercer bloque titulado “Character Qualities”, o habilidades de superación personal en diferentes situaciones (flexibilidad), se compondrá: “11) Curiosity; 12) Initiative; 13) Persistence/grit; 14) Adaptability; 15) Leadership; 16) Social and cultural awareness” (Foro Económico Mundial, 2015, p. 3).

Con éstas habilidades se espera que el estudiantado tenga las bases para resolver los problemas sociales y económicos que enfrentará y que en este sentido es visto como capital humano. Pese a que se pone de relieve que las condiciones desiguales de todos los países influyen en el desarrollo de dichas competencias son las directrices que siguen los planes y programas de estudio de nuestro país. Por ello es por lo que se hace necesario buscar alternativas que ayuden a situarnos desde nuestro lugar social y a partir de ahí construir una práctica educativa pertinente.

La Formación Ciudadana como Concepto

La formación ciudadana en México como se ha mencionado en la primera sección de este apartado emergió en sintonía con la construcción del Estado-nación en el siglo XIX y se mantuvo en gran parte del XX. Las herramientas utilizadas por las nacientes repúblicas fue la enseñanza de la historia, las ciencias sociales, la educación cívica y luego el civismo. Dichas asignaturas de la educación básica se convirtieron en instrumentos que sirvieron para capacitar a las y los ciudadanos en el ejercicio de la democracia. Por este motivo, el perfil de las asignaturas tuvo una visión nacionalista y de adhesión al proyecto del Estado.

Actualmente el concepto de formación ciudadana ha tomado relevancia dentro del debate educativo y social, en el que se le ha dado un reconocimiento

particular que la separa del civismo, y que va más allá de la tradición del currículo y de la formación del profesorado de diferentes países (Meléndez, 2011).

Cuando hablamos de separación del civismo y formación ciudadana nos referimos a que mientras el civismo en educación básica como asignatura se orientó a que las y los estudiantes conocieran la estructura del Estado, su marco normativo e instituciones. La formación ciudadana se propone como medio a partir del cual el estudiantado se perfila para la participación, involucrando sus habilidades y valores, aunado a que los contenidos van más allá de la estructura del Estado, pues se abordan cuestiones de género, medio ambiente e interculturalidad no solo desde la perspectiva institucional.

En el caso de la Educación Media Superior, veremos que el plan de estudios de la Dirección General de Bachillerato plantea la formación ciudadana como un elemento que debe trabajar el campo disciplinar⁷ de Ciencias Sociales, conjunto de materias que tiene como objetivo incentivar la formación de una ciudadanía reflexiva y participativa (Secretaría de Educación Pública, 2017).

De esta manera la formación ciudadana vista desde la pluralidad de aspectos que abarca entra en sintonía con las actuales propuestas de ciudadanías en las que como se mencionó se trata de una construcción social que ha cambiado y que ha llevado a la inclusión de sectores que en el sentido primigenio del concepto se excluyeron.

Para este trabajo de investigación se recupera el concepto de formación ciudadana de Levinson (2007 citado por Meléndez, 2011) pues “mientras instrucción y hasta educación pueden referir a la transmisión y adquisición de hechos y conocimientos mediante procesos mentales, formación apunta a hábitos y afectos, con la intención de modelar formas de percepción y conducta en la vida cotidiana” (p. 5). Modelar nos lleva a pensar en la posibilidad de abrir horizontes a partir de los cuales se piense y se actúe en miras de construir un mundo mejor.

⁷ El Plan de Estudios de Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato organiza las asignaturas en 5 campos disciplinares, estos son: Ciencias Experimentales, Comunicación, Matemáticas, Humanidades y Ciencias Sociales, Historia se incluye en este último.

Así también de Silvia Conde (2015) quien lo señala de manera amplia y lo define como un

proceso pedagógico, político y cultural centrado en el ciudadano como ser moral, como sujeto de derechos y como sujeto de la transformación social y política orientada hacia el respeto pleno a los derechos humanos, la reconstrucción del tejido social mediante el fortalecimiento y la democratización de la sociedad civil, el desarrollo de una cultura de la participación social y política (p.17).

De acuerdo con los dos autores anteriores vemos en la formación ciudadana un proceso más formativo que informativo en el que se construyen ciudadanías activas que configuran la formación integral de las personas, al comprender el actuar activo como ciudadano o ciudadana, en cada contexto (Torres et al., 2013). Entendemos la formación ciudadana como el proceso formativo por medio del cual se construye la ciudadanía, en este caso crítica, activa y responsable.

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo en la actualidad hablar de formación ciudadana nos lleva a cuestionar ¿qué o cuáles ciudadanías? Pues la realidad social ha conducido a un número importante de investigadores a plantear la necesidad de ampliar el concepto en un marco plural que va más allá de una membresía política o de elegir a un representante político y que atiende al reconocimiento de los grupos históricamente vulnerados, al activismo y los cambios que el presente siglo ha tenido.

Dicho lo anterior este trabajo se encamina hacia la formación de una ciudadanía crítica, caracterizada por el compromiso de pensar y edificar una sociedad consiente de las condiciones desiguales de su comunidad y a partir de ello buscar un cambio. De este modo es menester incidir en la configuración de una ciudadanía activa, en el que la participación sea la vía para buscar una transformación social. Así como una ciudadanía responsable que asuma su papel como sujetos participes de su realidad social, en suma, a una ciudadanía participativa.

Desde esta perspectiva se ha edificado esta investigación la cual busca incorporar en la historia enseñada en los salones de clase de Educación Media

Superior la formación ciudadana a partir de Problemas Socialmente Relevantes que haga consiente al estudiantado de su papel como sujetos y sujetas de la historia y constructores de su futuro.

Enseñanza de la Historia y Formación Ciudadana

En el capítulo anterior señalamos la relación de la historia como asignatura escolar con la noción clásica de ciudadanía y su función social como transmisora de ella. Esto permite comprender y explicar la llamada historia tradicional y sus características, principalmente el nacionalismo y el elitismo. Al mismo tiempo que entendemos el porqué de los relatos univocistas de la nación, podemos revelar la presencia de una serie de héroes y sus cualidades exaltadas o la selección de acontecimientos y procesos que se enseñan de manera aislada.

El presente capítulo tiene el objetivo de discutir la relación de la formación ciudadana con la Historia escolar a fin de esclarecer los cambios que han dado lugar a plantear una Nueva Historia escolar⁸ que incorpore narrativas y agentes que han quedado al margen de la narrativa dominante pero que son un pilar importante para construir ciudadanías alternativas.

Así en un primer momento se presenta la Historia escolar y su relación con la ciudadanía y el Estado-nación. Posteriormente se exponen las miradas a partir de las cuales se propone la enseñanza de la historia como una forma de contribuir a la formación ciudadana bajo las condiciones de las sociedades de nuestro tiempo.

La Historia Escolar y su Relación con la Ciudadanía y el Estado-Nación

La historia como asignatura escolar de la educación obligatoria ha sido preocupación y ocupación del Estado y de los grupos de influencia, quienes han delineado qué deben aprender las y los ciudadanos.

La enseñanza de la historia jugó un papel relevante en la configuración del Estado-nación en cuanto a que se le adjudicó la tarea de “construir y fortalecer la idea de un pasado y una cultura común a través de la construcción de los mitos nacionales, además de la instalación de una serie de símbolos y prácticas rituales asociadas a la construcción de la Nación” (Villalón, 2021, p. 91). En nuestro país se

⁸ Gabriel Villalón (2021), señala la necesidad de una Nueva Historia Escolar, la cual incluya narrativas históricas que han quedado al margen de las narrativas dominantes orientadas a la historia del estado-nación.

concibió como una vía para formar a quienes habrían de forjar la nueva nación, promover la moral pública y el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos (Yurén, 2013).

En este sentido a la historia como asignatura escolar en la segunda mitad del siglo XIX se le atribuyó la tarea de forjar la identidad nacional en la comunidad política, principio que, con algunos matices, perdura, aunque se modificó en la posrevolución (1920-1940) y volvió con el proyecto de la Unidad Nacional (1940-1970), momento en el que las asignaturas de civismo e historia compartieron este mismo objetivo. Dicha vinculación se mantuvo hasta las reformas educativas de fines del siglo XX cuando se optó por una postura academicista para la historia escolar y el civismo fue reemplazado por la formación cívica y ética en la educación secundaria (Plá, 2017). En el bachillerato surgió la asignatura de ética y valores, y la formación de ciudadanía se convirtió en un objetivo de las asignaturas que conforman el campo de ciencias sociales.

En este contexto la idea de la formación ciudadana del siglo XIX y en gran parte del siglo XX estuvo trazada con un enfoque nacionalista, lo cual se modificó en las últimas décadas debido al proceso de globalización y al predominio de la visión liberal al respecto⁹, la historia como asignatura escolar a partir de la reforma educativa en el gobierno de Enrique Peña Nieto contempla el ideal del ciudadano y ciudadana nacional y global en el marco de la sociedad del conocimiento y de las recomendaciones de los organismos internacionales (Plá, 2022).

Propuestas sobre la Contribución de la Historia a la Formación de la Ciudadanía

La formación ciudadana como aquella que permite a las juventudes prepararse para la vida ha estado presente en varias propuestas de enseñanza de la historia. Desde esta óptica, se han realizado importantes investigaciones que explican formas por medio de las cuales la historia y las Ciencias Sociales pueden contribuir a una

⁹ Véase (Stiglitz, 2018), para explorar las controversias que ha implicado el proceso de globalización.

formación ciudadana que ayude a las personas a comprender las circunstancias actuales y participar para transfórmalas.

En este sentido, Joan Pagès (2009; 2012) propone unas ciencias sociales que busquen el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanía para la emancipación individual y colectiva. Para lo anterior señala que es necesario que se involucre el proyecto educativo del centro escolar, el currículo, el plan de estudios y el enfoque de las Ciencias Sociales, elementos que permiten dotar al estudiantado de herramientas para que puedan interpretar críticamente fuentes de información y desarrollar el pensamiento crítico y sistemático para así mantener o trabajar por un sistema democrático y de justicia.

Lo anterior podría parecer una contradicción entre buscar un objetivo emancipatorio y la idea de reproducir el sistema imperante producto del diseño de los planes y programas de estudio de los centros educativos, pues, en estos se plasma la visión de ciudadano y ciudadana de quienes están en el gobierno, su idea respecto al sentido de la educación y la narrativa de la historia que responda a este. Entonces, ¿hasta qué punto se puede dejar de reproducir lo que delinea el sistema? ¿Qué posibilidades hay de formar ciudadanías fuera de este modelo? Son interrogantes que en este trabajo intentaremos responder.

Para resolver parte de la contradicción a la que hicimos referencia Pagès (2007) señala que es necesario hacer cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la historia; el uso de estrategias didácticas como es el Aprendizaje basado en problemas, en donde el contenido sea en sí mismo un problema, estudios comparativos de situaciones o actividades en dos países diferentes y el estudio de casos.

En cuanto a contenido, dar mayor protagonismo a las personas excluidas de la historia, a las que se les ha ignorado en la enseñanza de la historia: las mujeres, personas en situación de calle, campesinos (as), obreros (as), artesanos (as), inmigrantes, personas esclavizadas e indígenas. Así, se busca renunciar a la centralización de la capital del país en la historia nacional, potenciar la enseñanza de la historia del siglo XX, que permita al estudiantado posicionarse en su presente

y construir una postura, además de participar de manera informada, esto para la comprensión del cambio y la continuidad. Se trata de:

...educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Pagès, 2007, p. 258).

Con relación a lo anterior, el autor fundamenta la formación ciudadana como una vía para la construcción de una mayor justicia social en la que el desarrollo de la conciencia histórica y del pensamiento histórico y crítico ayuden a pensar en la construcción de un mundo mejor y en el que las y los estudiantes se apropien de la edificación de su futuro (Pagès, 2008; Santisteban, 2010).

De acuerdo con lo escrito líneas arriba Joan Pagès (2007 citado por González y Luna 2018, p,71) señala que las principales aportaciones de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la geografía a la formación ciudadana son:

- Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico.
- Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos y ciudadanas del mundo.
- Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica.
- Trabajar sobre problemas sociales y políticos, contemporáneos.
- Aprender a debatir, a construir sus propios posicionamientos, a criticar, a elegir, a analizar los hechos.
- Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía.
- Aprender cómo se elaboran los discursos, a relativizar y verificar los argumentos, y defender los principios de la justicia social y económica.
- Rechazar la marginalización de las personas.

Lo dicho hasta aquí sienta las bases sobre las cuales se piensa la pertinencia de proponer una práctica educativa de enseñanza de la historia vinculada a la formación ciudadana activa, crítica y responsable.

De manera semejante, Gabriel Villalón (2021) estudiante y colaborador de Joan Pagès recupera parte del trabajo de su maestro con quien inició una propuesta que en los últimos años se ha encargado de terminar. Para ellos la incorporación de:

...narrativas históricas sobre otras y otros actores históricos no tradicionales podría contribuir a la formación ciudadana ya que esto colaboraría a que los y las estudiantes a través de la Historia se reconocieran como sujetos históricos y reconocieran su capacidad de agencia y desde ahí se desarrollaría una ciudadanía activa (p.90).

Esta propuesta gira en torno a tres ideas:

1. La historia como narrativa. Se trata de inscribir la historia dentro del aula como una interpretación del pasado y una representación.
2. La toma de decisiones sobre ideologías curriculares¹⁰ en la enseñanza de la historia. Es en esencia que el profesorado esté preparado para definir la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a las ideologías curriculares en historia, la enseñanza de la historia para la reproducción social; la enseñanza de la historia cognitivista con énfasis en la formación del razonamiento de la disciplina y la enseñanza de la historia con foco en la formación ciudadana.

¹⁰De acuerdo con (Shiro, 2007), las ideologías curriculares se definen a partir de las finalidades u objetivos de la educación escolar, la visión acerca de estudiantes, la concepción del aprendizaje, el conocimiento y la evaluación. Por su parte (Villalón, 2021) pone atención en la dimensión ideológica de las finalidades que los diferentes grupos y en distintos momentos han atribuido a las Humanidades y a las Ciencias Sociales, los cuales definen los contenidos y las estrategias de enseñanza que inciden en el pensamiento social del estudiante y su predisposición a la participación. A partir de este criterio identificó cuatro modelos o tradiciones curriculares: el tradicional, el de la enseñanza activa, el de aspectos intelectuales de la disciplina, y el crítico que es en el que este autor que continua el trabajo de su maestro Joan Pagès se posiciona (Gazmuri, 2013).

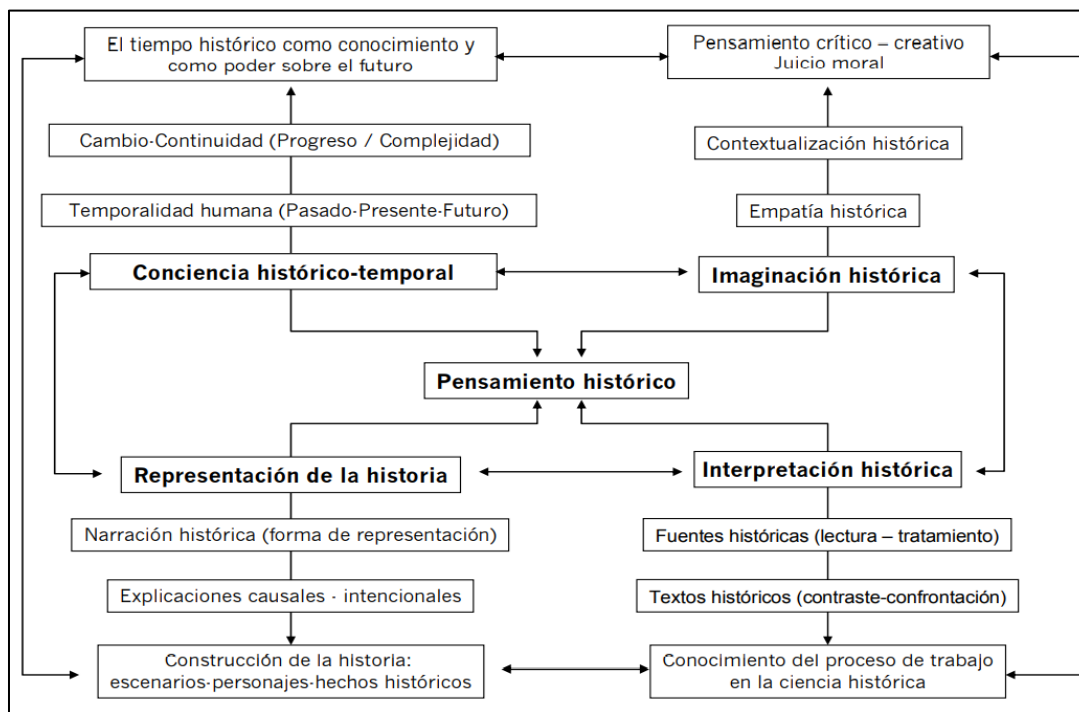
3. La formación del pensamiento histórico para visibilizar otras narrativas históricas y fortalecer la educación democrática. Para este autor “la formación del pensamiento histórico conlleva primero a que los y las estudiantes adquieran el conocimiento de una serie de conceptos asociados a la disciplina” (Villalón, 2021, p. 99). Llegar al análisis temporal histórico requiere plantearse problemas que el estudiantado reconozca que el acercamiento al pasado es interpretativo, es decir que hay que construir explicaciones o respuestas sustentadas en evidencias, en este caso, fuentes históricas. Para eso hay que reconocer el pasado como un tiempo distinto al presente por esto es clave que en la clase de historia se desarrolle la perspectiva del pasado que considera la contextualización y empatía histórica, la explicación y la agencia históricas.

Llevar al aula narrativas históricas distintas a las tradicionales supone el reconocimiento de la definición y planeación de contenidos congruentes con los intereses y la realidad social del estudiantado, así como el desarrollo del pensamiento histórico.

Bajo esta lógica, Antoni Santisteban (2010) apunta que “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir” (p.35).

Para el desarrollo del pensamiento histórico es de suma importancia pensar en el tiempo, en el que mentalmente se tenga conciencia de la temporalidad, que relacione pasado con presente y se proyecte el futuro, requiere habilidades de representación histórica por medio de la narración histórica y la explicación causal e intencional, así como de la imaginación histórica que se relaciona con la empatía y la formación del pensamiento crítico y creativo. Para Santisteban (2010) el pensamiento histórico es una herramienta que ayuda a la formación ciudadana dentro de la enseñanza de historia escolar. En la siguiente figura se explicitan las competencias de este enfoque.

Figura 1. Competencias del pensamiento histórico



Fuente: Cuadro tomado de (Santisteban, 2010, p.39).

De acuerdo con Santisteban (2010), el pensamiento histórico implica cuatro elementos que se pueden trabajar en clase, éstos son: conciencia histórica, imaginación histórica, representación de la historia y la interpretación histórica.

La conciencia histórica-temporal permite ubicarse en la triada temporal, pasado, presente y futuro, permite plantear preguntas acerca de cómo son las cosas, por qué son de esa manera y cómo podrían ser, para construir el futuro. La representación de la historia en su forma común es la narración, refiere a las formas en las que se articula y presenta, que es generalmente de manera escrita. La imaginación histórica es un recurso que permite dotar de sentido a los acontecimientos históricos, sin pretender la posibilidad de llegar a pensar o sentir como una persona del pasado se relaciona con la empatía y la contextualización, pero reconociendo el lugar en el que se elabora una narrativa. Por último, la interpretación histórica implica los siguientes procesos: “a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con

interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia” (p. 49).

Por otro lado, Valeria Morras (2015) menciona que es necesario problematizar la manera en que la formación ciudadana se ha propuesto, desde la historia como asignatura escolar, dirigida a la construcción de una identidad compartida “a través de la cual se han promovido algunas identidades, limitando y hasta negando otras” (p. 184). Con esta perspectiva realiza observaciones al currículum de Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires donde identifica la reproducción de un sentido de identidad homogénea y en la que:

Se observa la continuidad de un relato lineal de la historia de un occidente europeizado, dando cuenta de la expansión de Europa — como una especie de destino teleológico— por casi todo el mundo. Lo que prima es la expansión «natural» del mundo europeo —en todas sus dimensiones— y la «natural» desaparición de todo lo que impida o ponga trabas a su desarrollo y crecimiento, en una palabra, al «progreso» (Morras, 2015, p. 190).

La reproducción de una visión eurocentrista de la historia escolar ha excluido de la historia argentina a indígenas y otros grupos, para esta autora la organización de los contenidos de la asignatura representa un problema ya que, recurriendo a Nancy Fraser (2006), no favorece la justicia social porque la idea de una sociedad democrática y justa no corresponde con los patrones institucionalizados de valor cultural, por ejemplo en la escuela en donde los programas invisibilizan a actores sociales que están fuera del sistema político y económico.

Con estas observaciones Valeria Morras (2019) sugiere la necesidad de plantear una visión más integral de la historia en donde se integren otras narrativas que den cuenta de sujetos y sujetas históricas que han pasado al margen de la narrativa de la historia tradicional

Por lo que se refiere a los trabajos realizados en México las relaciones entre formación ciudadana y enseñanza de la historia han sido tema de interés de quienes se dedican a este campo de investigación, como Javier Rodríguez (2013) quien en

su artículo *¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México* señala que a finales de los años ochenta del siglo pasado se empezó a reflexionar sobre la utilidad de la historia en la creación de las identidades nacionales. Para este autor los vínculos entre formación ciudadana y enseñanza de la historia incluye pensar que la disciplina es sólo una parte del proceso en el que se debe involucrar la educación cívica y ética, las prácticas y la cultura escolar, los cuales rebasan los límites de los contenidos específicos de los programas disciplinares, abarcando un universo bastante más amplio, por lo que se debe pensar que:

...implica modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje poniendo en el centro ya no la transmisión de valores que siendo históricos devienen (se presentan y asumen como) universales (nación, mexicanidad, democracia, progreso, etc.), sino en la posibilidad de problematizar lo que somos a partir del reconocimiento de nuestros límites y especificidades históricas tanto a nivel social (nosotros, el sujeto particular como uno más del grupo social) como individuales (yo), lo cual sólo es posible si se reconoce la relatividad de tales valores, lo que a su vez nos permitirá concebir y aceptar la posibilidad del cambio (Rodríguez, 2013, p. 554).

La propuesta del autor conlleva a introducir cambios en la manera en que se trabaja con los planes y programas en el aula, así como incluir narrativas diferentes a la dominante y a problematizar los contenidos históricos.

De manera similar Victoria Gaona (2019) revisa la relación que existe entre el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia nacional y la construcción de la ciudadanía a través de los actos cívicos y la fiesta de conmemoración de la independencia entre las y los estudiantes de secundaria y bachillerato del Colegio Reforma de Morelia, Michoacán. Esta autora se enfocó en identificar el tipo de información que está presente en el entorno escolar y en el imaginario de las y los estudiantes, esto con el fin de vincular los contenidos de historia con los intereses del estudiantado, así como identificar los referentes subjetivos y objetivos de la planta docente para mejorar su práctica. Lo que se puede apreciar de esta

investigación es que vincula la historia y la formación de la ciudadanía a través de fortalecer la identidad nacional en las ceremonias cívicas.

Desde una mirada de la pedagogía por la justicia social, Sebastián Plá (2017) realiza un análisis curricular de la asignatura de historia y su relación con la formación ciudadana en el Bachillerato General mexicano. Su análisis se centra en la manera en que el proceso de la colonialidad¹¹ es abordado por la historia, ética y valores, y se pregunta si la forma en que se prescribe su enseñanza promueve o no la justicia social. Aplica la tipología de estrategias propuesta por Nancy Fraser (2006) esta es: a) la adaptativa, b) afirmativa, y c) transformativa.¹² Lo que descubre es que predomina la adaptativa, es decir que el programa mantiene sin cuestionar las lógicas de reconocimiento y redistribución existentes y con ello la enseñanza de la historia “continúa reproduciendo lógicas excluyentes y convirtiéndose, una vez más, en un obstáculo para modificar a largo plazo las relaciones simbólicas entre diversas identidades en el México contemporáneo” (Plá, 2017, p. 34).

Por su parte, René Arroyo (2021) elabora una propuesta didáctica en la que analiza formación ciudadana a partir de la enseñanza de la historia desde los presupuestos de Joan Pagès y la corriente historiográfica de la Historia del Tiempo Presente. Respecto al primero ya se ha mencionado los aportes de la enseñanza de la historia tiene a partir de la inclusión de narrativas distintas a las tradicionales, la incorporación de temas contemporáneos y la inserción de sujetos y sujetas históricas excluidas.

¹¹ Se trata del proceso de dominación europea del siglo XV, en el caso mexicano de la dominación española. Y “hace referencia al reordenamiento de las relaciones entre los componentes de producción económica, los ámbitos políticos, las diferenciaciones con base en la raza y la legitimación de un saber por encima de otros en las repúblicas latinoamericanas nacidas en el siglo XIX, que permitió y todavía permite, la perpetuación de las relaciones de poder de tipo colonial” (Plá, 2017).

¹² Se entiende por estrategia adaptativa a “o aquella donde la movilidad social está paralizada por un orden simbólico y de producción preestablecido, pero en el que un Estado, por lo general autoritario, puede crear condiciones de relativa redistribución de la riqueza” (Plá, 2017, p. 34). La estrategia afirmativa funciona para “reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente” (Fraser 2006: 72).

En cuanto al segundo enfoque, La Historia del Tiempo Presente conviene subrayar que tiene sus orígenes en la década de los setenta en la que se buscó una forma nueva de estudiar la historia reciente que integró a sujetas y sujetos históricos y problemas sociales que habían sido marginados en la historiografía.

Esta parcela historiográfica de acuerdo con Eugenia Allier Montaño (2018), se comprende a partir de las siguientes características:

...1) su objeto de estudio es el presente; 2) el presente está determinado por la existencia de las generaciones que vivieron un acontecimiento; 3) la existencia de coetaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, particularmente por su vínculo con las generaciones que experimentaron un momento histórico; 4) la perspectiva multidisciplinaria del campo; 5) la presencia de demandas sociales por historizar el presente, particularmente respecto a temáticas de violencia, trauma y dolor; y 6) las tensiones y complicidades entre historiadores y testigos (p.110).

En este orden de ideas se trata de pensar el presente como un tiempo continuo que involucra y se relaciona con las y los sujetos históricos y su realidad social.

Teniendo en cuenta lo anterior la investigación de Arroyo (2021), se centró en problemas sociales de la segunda mitad del siglo XX: movimiento ferrocarrilero, médico y magisterial, movimientos sociales y justicia social, participación de la sociedad civil en el terremoto de 1985, importancia de la sociedad civil para enfrentar las crisis, formación de la oposición en las elecciones presidenciales de 1988, trascendencia del IFE (hoy INE), en la participación ciudadana y democrática. Y FOBAPROA, surgimiento del EZLN, pobreza, desigualdad y exclusión existentes en México.

Por cada tema el autor propuso desarrollar una aportación de la enseñanza de la historia a la formación ciudadana que sugiere Pagès (2007) y la producción de un texto de opinión y argumentativo para que las y los estudiantes pudieran

presentar la discusión de las problemáticas del periodo haciendo una analogía con problemáticas actuales y la relación existente entre ese periodo y su presente.

A partir de la implementación de esa propuesta didáctica, Arroyo (2021) sugiere la revisión curricular de los programas educativos, no sólo los del área de las Ciencias Sociales, sino en general, para que se enfoquen en la preparación para la vida más que en la acumulación de conocimientos y datos, y la aplicación de algunos posicionamientos de las corrientes historiográficas como la Historia del Tiempo Presente, para modificar la enseñanza tradicional de la historia, que se suele orientar a la memorización y acumulación de datos.

Por todo lo antes mencionado, planteamos la necesidad de la formación ciudadana, como un proceso formativo para el desarrollo de habilidades que permita a las juventudes que cursan el bachillerato ejercer ciudadanías de forma, crítica, participativa y responsable por lo que para fines de este trabajo, se considera pertinente retomar la propuesta de Gabriel Villalón (2021) con quien coincidimos en que para que la historia escolar contribuya a la formación ciudadana desde una perspectiva plural e incluyente, es necesario que el estudiantado visualice que la historia es producto de una interpretación histórica, en la que se construye y representa el pasado.

Así mismo se asume la necesidad entender el modelo crítico frente a la ideología curricular que no reproduce el sistema, sino que lo cuestiona y lo reflexiona por lo que uno de los caminos es introducir en las clases de historia nuevas narrativas que posibiliten conocer cómo las personas en el pasado tomaron decisiones sobre sus vidas y resolvieron problemas que enfrentaban participando de formas diversas. Esto puede ayudar a producir horizontes de experiencia¹³ para que en su presente las y los estudiantes se planteen preguntas sobre situaciones que les afectan y piensen en acciones para atenderlas y, al mismo tiempo, ejercer su ciudadanía.

Dada la apertura a integrar dentro de la enseñanza de la historia otras narrativas se considera pertinente la integración de los PSR, entendidos como una

¹³ Con horizonte de experiencia nos referimos a la posibilidad de abrir un camino trazado por la experiencia del pasado que contempla y proyecta un futuro (Koselleck, 1993)

serie de circunstancias dañinas o amenazantes para un grupo de personas en el que la preocupación lleva a implementar acciones que buscan resolver esos problemas.

El estudio de los PSR es un enfoque alternativo para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, que tiene sus antecedentes en la propuesta de Dewey (1909), quien, defendió la necesidad de un currículo integrado desde el cual se trabajara la formación ciudadana y democrática del estudiantado a partir de problemas sociales.

Otro antecedente importante de esta perspectiva de estudio viene de la tradición anglosajona de los *Social Studies* en la década de los 50 del siglo pasado quienes se interesaron en el análisis de las situaciones públicas o cuestiones conflictivas de la sociedad (Ocampo & Valencia, 2019).

Es necesario integrar situaciones problemáticas del entorno físico y social, significativas para la experiencia individual y colectiva de las y los estudiantes en el estudio de las Ciencias Sociales, a partir del criterio de interdisciplinariedad (Hernández & Pagès, 2011; Ocampo & Valencia, 2019).

La interdisciplinariedad para el trabajo de los PSR sin duda es fundamental, pues implica ámbitos diversos, sin embargo, plantearlos como una mirada de análisis desde la historia permite que las y los estudiantes reflexionen que, lo que hoy para ellos es un tema relevante pudo serlo en el pasado, pero de otra forma, con otras palabras, otras maneras de entenderlo, analizarlo, pensarlo, así como la manera en que esas personas buscaron resolver esas situaciones que amenazaban su vida a través de la acción social.

Para Joel Best (2017) algunos de los elementos a estudiar son:

- Reclamo: ¿Qué se reclama? y ¿Quién y qué se dice del problema?
- Cobertura: ¿Qué información se difunde sobre el reclamo y cómo se dice?
- Reacción: Posturas, cambios en posiciones, lo que se aprende y forma de respuesta.
- Acciones y políticas: Decisión de medidas, acciones de quien reclama, de gobiernos e instituciones.
- Trabajo: Implementaciones de las medidas y acciones.

- Resultados: Qué elementos cambiaron respecto a los PSR las circunstancias y/o los posicionamientos al respecto.
- Dinero, poder, status, educación contactos. De quienes realizan los reclamos.
- Retórica elementos que se utilizan para persuadir. Cómo ocurre y como se le incorpora.

Si bien existen diferentes elementos a partir de los cuales podemos estudiar los PSR, en esta investigación se trabaja con el reclamo, la reacción, las acciones y políticas, el trabajo y los resultados, pues consideramos son componentes que están presentes en la participación, eje que nos lleva formar una ciudadanía activa, crítica y responsable.

A lo largo de este capítulo se ha podido apreciar que la formación escolar y ciudadana han tenido una relación estrecha, pues ha estado vinculada a la construcción del estado nación desde el siglo XIX y hasta gran parte del siglo XX. Sin embargo, los cambios de fines del siglo pasado han llevado a cuestionar esta relación y han conducido a pensar la formación ciudadana dentro de la historia a partir de la integración de narrativas que involucran a sujetos y sujetas históricas que habían sido marginados de la narrativa dominante, que se incluyan los problemas sociales que preocupan al estudiantado y al profesorado, elementos que le den sentido al estudio de la historia, que les permita asumirse como agentes de cambio o transformación.

Desde esta perspectiva es importante el papel que juega el profesorado, pues pensar la formación ciudadana como un proceso formativo de ciudadanía crítica, responsable y activa implica cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje dejando de lado la transmisión la narrativa tradicional de la historia escolar para que en su lugar se problematice lo que somos, lo que nos preocupa y lo que podemos transformar. Uno de los enfoques que se considera nos puede ayudar es el de los Problemas Socialmente Relevantes, pues permite al estudiantado un papel activo, en la construcción de una visión de futuro y una actitud de compromiso social.

Estrategia Metodológica y Contexto del Trabajo de Campo

En la primera parte de esta investigación revisamos los principios teóricos que nos permiten tejer una propuesta que busca plantear en el aula otras narrativas históricas para la construcción de una ciudadanía participativa. Hablamos de reconocer que es menester llevar al aula el ejercicio de la ciudadanía crítica, activa y responsable pues la idea de una ciudadanía política ligada a la identidad nacional ha dejado de responder a la realidad social que actualmente vive el estudiantado, ya que el reconocimiento de la diversidad social y el surgimiento de nuevas identidades rompe con el planteamiento de integrar a una comunidad política bajo la premisa de una homogenización que excluyó a un número importante de personas que hoy en día luchan por el reconocimiento de su identidad.

Por otro lado, señalamos que ante este escenario es pertinente ubicar la formación ciudadana como un proceso de construcción de ciudadanías que prepare a las y los estudiantes para hacerse preguntas, actuar e incidir en su contexto social.

Llevar al aula estos planteamientos hace necesario saber en qué circunstancias se va a desarrollar, cuáles son las características, necesidades e intereses del contexto en el que se va a realizar la propuesta.

Por lo anterior en este capítulo abordaremos la metodología y el escenario en el que se sitúa la investigación. En el capítulo cuatro, cinco y seis se presentan los tres ciclos de investigación en los que se incluye la idea inicial, el diseño, el desarrollo de la implementación y los resultados de cada uno.

Características Generales del Método y Trabajo de Campo

La presente investigación tiene su origen en cuestionamientos personales respecto a la función social de la enseñanza de la historia. La pregunta ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia a estudiantes que se incorporarán al campo laboral, a continuar sus estudios en la universidad o iniciarán un proyecto familiar? Asaltaba mi pensamiento a la hora de organizar mi planeación.

Evidentemente la enseñanza y aprendizaje de la formación del estado mexicano o las transformaciones políticas y económicas del mundo no era

suficiente. Ante esta situación me puse a revisar textos sobre didáctica de la historia en la que para mis inquietudes cobran sentido los planteamientos de Joan Pagès (2007;2009), Sebastián Plá (2007 ;2022) y Gabriel Villalón (2021) quienes muestran los aportes de la enseñanza de la historia a la formación ciudadana del estudiantado.

Teniendo como referentes a los autores antes mencionados me preguntaba ¿De qué manera la enseñanza de la historia puede incidir en la formación ciudadana? ¿Cómo se puede organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje? Ante estas variables empecé a indagar sobre las metodologías de investigación que pudieran ayudar a resolver estas interrogantes.

De las opciones de investigación vinculadas a la educación como son el método etnográfico aplicado a la investigación educativa, el método de investigación-acción en la educación, el método hipotético-deductivo, el método dialéctico-crítico (Álvarez & Álvarez, 2014) se eligió el de investigación acción porque permite reflexionar sobre una problemática y buscar una solución o mejorarla.

Esta metodología tiene sus orígenes hacia 1946 con Kurt Lewin con el objetivo de identificar problemáticas sociales y por medio de la acción buscar una solución.

A lo largo del siglo XX estos planteamientos se han ido rearticulando y de manera representativa se puede ubicar dos vertientes, la inglesa con Stenhouse y Elliott y la Australiana con Carr, Kemmis y MacTaggart. La primera escuela sostiene que la investigación es el medio para mejorar un problema identificado, por lo que el acto de la averiguación en la práctica educativa debe ser dirigida por el miembro de la comunidad investigadora, en el caso de la escuela es preferible lo haga el o la docente. La segunda escuela apunta a que la investigación acción es una indagación autoreflexiva de carácter colectiva. El debate entre ambas corrientes es si el conocimiento empírico es o no emancipador (Álvarez & Álvarez, 2014).

Para fines de esta investigación se eligió el modelo de investigación-acción de la primera escuela, en particular el diseñado por John Elliot (2005). Este diseño

metodológico implica un proceso de ciclos en espiral los cuales se desarrollan de manera repetitiva y secuencial en los siguientes pasos:

1. Delimitación y reconocimiento del problema a investigar en la acción.
2. Planificación del proceso de acción.
3. Implementación
4. Revisión y efectos de la implementación.
5. Revisar con base en la evaluación del plan los resultados para diseñar uno nuevo.
6. Revisar y reelaborar el plan de acuerdo con las fallas y efectos de la implementación anterior

Estos pasos precisan la organización de los ciclos de investigación, el número de ciclos se definen en el trayecto de la indagación y están en función de los resultados que se van obteniendo.

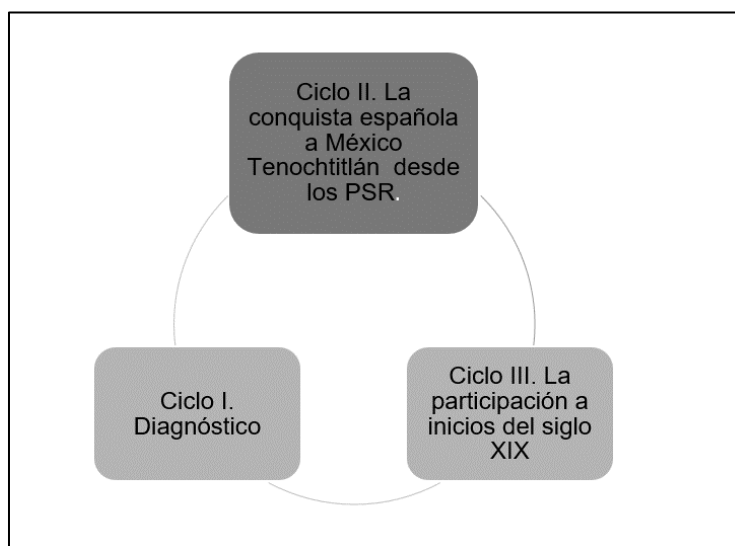
Llegados a este punto y tras un proceso de reflexión y de actitud exploratoria y abierta a la mejora, buscando establecer un diálogo teórico-práctico esta propuesta de trabajo retoma la propuesta de espiral de ciclos de John Elliot (2005), con el fin de analizar, cambiar y mejorar la propuesta de acuerdo con las necesidades de la comunidad estudiantil.

De esta manera la investigación se organizó en tres ciclos en el que cada ciclo inicia con la identificación de las circunstancias y elementos de la situación que se considera mejorar o cambiar. Después se hace un reconocimiento y revisión de la situación. El siguiente paso es la elaboración del plan general, en donde se exponen las acciones para modificar la situación, para después comenzar con la implementación y valoración de los resultados. Y de esta forma se continua con los otros dos ciclos.

En los tres ciclos de investigación se realizó el reconocimiento, el plan de trabajo, la implementación y valoración. Mecanismos que permitieron la reflexión constante respecto a las ideas acerca de la ciudadanía, la formación ciudadana y la interacción de la comunidad estudiantil con los materiales, información clave para generar un posicionamiento dentro de la formación ciudadana.

En la figura 2 se observa la definición de los tres ciclos. El primero de ellos tuvo como fin realizar un diagnóstico para conocer las características del grupo de estudiantes y el programa de historia, así como las conceptualizaciones que tenía el estudiando respecto a la ciudadanía y a la formación ciudadana. En el ciclo dos se trabajó con el contenido temático de la conquista española a México con narrativas relacionadas a los PSR. Y en el ciclo tres se hizo énfasis en las formas de participación del siglo XIX con el fin de aproximar un posicionamiento de las y los estudiantes frente a los PSR.

Figura 2. Ciclos de investigación



Fuente. Elaboración propia con base en Elliot (2005).

Planteamiento General de la Propuesta

Para la estructuración de la propuesta en un primer momento se hizo una investigación documental en la que se revisaron fuentes referentes a la ciudadanía, la formación ciudadana y la enseñanza de la historia.

Respecto a la ciudadanía es importante recordar que se contempla una idea plural e incluyente que va más allá de la estructura de gobierno y las instituciones del Estado y que se define como ciudadanía, crítica, activa y responsable la cual se construye por medio de un proceso que es la formación ciudadana.

Y es a partir de la enseñanza de la historia por medio de otras narrativas históricas y los problemas socialmente relevantes que se coadyuba en la formación ciudadana. Por lo que el objetivo es el desarrollo de un posicionamiento para actuar e incidir en la realidad social, lo anterior se expresa en el primer y segundo capítulo.

En un segundo momento se realizó la gestión para la intervención didáctica con un grupo de estudiantes de bachillerato general del Estado de México, específicamente la Escuela Preparatoria Oficial Núm.7.

Las razones para la elección del subsistema son que mi experiencia como profesora la he desarrollado en este tipo de institución, lo que permitió hacer la propuesta y observar al estudiantado por un tiempo prolongado. Por otro lado, esto también facilitó las gestiones para llevarla a cabo, ya que con la pandemia se redujeron las oportunidades de ejecutar investigación en las aulas.

Dado que la respuesta a la propuesta de trabajo fue favorable por parte de las autoridades educativas de dicho centro escolar, el estudio se llevó a cabo con el grupo de 2o III turno matutino.

Para conocer la escuela se exploró las características de la institución, tales como el subsistema, el plan de estudios y el programa de la asignatura, en este caso, Historia de México I.

Y para reconocer las características del estudiantado se realizaron dos cuestionarios diagnósticos.

Contexto de Aplicación de la Propuesta. Bachillerato General del Estado de México, la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 7

Este apartado da cuenta del contexto en el que se llevó a cabo la implementación de la propuesta. Para ello se explican las características del subsistema al que pertenece la institución, el plan de estudios y el programa de estudio de Historia de México I, asignatura con la cual se trabajó.

Hacia la segunda mitad del siglo XX el bachillerato general en el Estado de México se consideraba una vía para el ingreso al nivel superior y para la integración del estudiantado al campo laboral. En un primer momento estuvo a cargo de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México, escuelas

particulares, así como del bachillerato integrado en los cuatro años de la carrera, dentro de las escuelas normales.

Después de la década de los ochenta en un tiempo de crisis económica, cambio y transición a nivel nacional e internacional que va a dar lugar al establecimiento del modelo económico neoliberal y a la globalización, el crecimiento demográfico, el aumento de la matrícula en las escuelas y la demanda de fuerza de trabajo calificada proveniente del Estado de México, tiene lugar la apertura de las primeras preparatorias estatales (Gutiérrez, 2009).

Las preparatorias oficiales del Estado de México fueron creadas en 1981, en un inicio con el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, pero después de la realización del Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, en 1982 las preparatorias oficiales del Estado de México modificaron su plan de estudios y adoptaron el llamado Plan de Estudios Estado de México¹⁴ hasta 1994, a través del cual se ofrecería a las y los estudiantes “una formación sólida de conocimientos y capacidades intelectuales, además de una actitud crítica que les permitiría acceder al nivel superior de educación” (Neyra, 2010, p.70).

En este escenario y ante la falta de un bachillerato en el municipio de La Paz, Estado de México, la comunidad gestionó una institución que preparara estudiantes de este nivel educativo, ya que solo se contaba con escuelas de nivel básico y la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Fue así como la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 7 inicia sus actividades académicas el primero de octubre de 1987.

Pasado el tiempo y debido al crecimiento de la población, la escuela fue generando más espacios para atender a una matrícula cada vez más grande. Como preparatoria oficial estatal “formó parte del modelo desarrollista nacional que en esa época intentaba responder a la demanda de fuerza de trabajo capacitada, ya que el

¹⁴ Buscó otorgar al nivel una personalidad propia, proporcionando a los jóvenes una formación sólida en conocimientos, capacidades intelectuales y una actitud crítica, para que tuvieran acceso al nivel superior, o bien, tuvieran la posibilidad de incorporarse al trabajo productivo” (Gutiérrez, 2009).

Estado de México concentraba su economía principalmente en el sector industrial y de servicios” (Neyra, 2010, p. 72).

En 1995 el Nivel Medio Superior de educación del Estado de México sufre cambios, tanto en su organización administrativa como en la curricular, como resultado de esta reforma, se adopta el modelo curricular de la Educación Basada en Competencias (EBC) que con la Reforma Integral de Educación Media Superior de 2008 sigue vigente (Neyra, 2010).

La Formación Ciudadana y la Enseñanza de la Historia en el Bachillerato General, el Programa de Estudio

Como ya se apuntó en la primera parte de este trabajo, desde el nacimiento de los estados nacionales, la formación ciudadana ha sido un pilar fundamental de la educación. Siendo un objetivo general de la educación la formación de ciudadanas y ciudadanos, la historia juega un papel importante dentro de este quehacer, pero ¿Qué implicaciones tiene la historia como asignatura escolar para la formación ciudadana?, ¿cómo se piensa la formación ciudadana en el programa de estudios de Historia de México I, en el Bachillerato General del Estado de México? Son interrogantes que en este espacio se pretenden resolver.

Si bien las definiciones de currículum son diversas (Gimeno, 2007; Gvirtz & Palamedessi, 2006) en señalar que es un producto sociohistórico que se manifiesta en los planes y programas de estudio, la organización de las asignaturas, el enfoque a la enseñanza y el aprendizaje, el rol del estudiante y el profesor.

También está conformado por dos momentos, el primero como currículo pensado, que incluye la planeación y el diseño curricular y el vivido, es decir su implementación (Morras, 2019; Plá, 2017). Para entender ¿Cómo se proyecta la formación ciudadana en el bachillerato? en esta propuesta se rescata el primero, el currículo pensado.

En esta línea el propósito de la educación es formar ciudadanas y ciudadanos libres, participativos, responsables e informados. Pese a dicha directriz en los programas de estudio de los diferentes niveles educativos se aprecia una idea de ciudadanía vinculada a conocer la estructura del Estado o el conjunto de derechos

y obligaciones. Por lo que el logro del propósito parece reducirse a una revisión general y declarativa de instituciones y normas que fueron construidas por otras personas y la participación está asociada a la elección de un representante político.

En el caso del bachillerato la idea de la formación ciudadana se piensa a partir de las competencias genéricas y particularmente de las disciplinares básicas del campo de Ciencias Sociales, las cuales apuntan a la formación de una ciudadanía reflexiva y participativa, consciente de su ubicación en el tiempo y el espacio (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 50).

Las competencias disciplinares básicas de Ciencias Sociales son (Secretaría de Educación Pública, 2008)

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto

Las competencias convierten a las asignaturas sociales en agentes instrumentales para el desarrollo de habilidades genéricas y de las diferentes disciplinas sociales (Plá, 2008), el planteamiento de la formación ciudadana se visibiliza en las lógicas del Estado, los contenidos de las asignaturas del campo disciplinar y las prácticas sociales.

En el caso particular de la enseñanza de historia en el bachillerato general del Modelo de Educación obligatoria 2017 con el que opera la institución donde se realizó la intervención, forma parte del componente básico y comprende tres asignaturas: Historia de México I, y II e Historia universal y contemporánea. Para fines de esta investigación se revisa el programa de Historia de México I, que se imparte en el tercer semestre y tiene asignadas 48 horas totales distribuidas en tres sesiones de 45 minutos por semana.

La asignatura está encaminada a “que el alumnado reflexione y analice los procesos históricos ocurridos en México y en un contexto global, a fin de que los relacione con su realidad actual fomentando el sentido de la identidad y respetando la pluriculturalidad asumiendo una postura crítica (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 6). La pregunta sería cuáles son las características de esa identidad que se plantea y a partir de qué elementos se propone su construcción, para ello, se deben revisar con detenimiento los contenidos, lo que haremos más adelante.

El propósito de Historia de México I es “desarrollar en el alumno la conciencia de ser un sujeto histórico participe de la construcción de su realidad además de dotarlo de conocimientos relevantes y pertinentes sobre el devenir histórico de nuestro país” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 6). Objetivo que resulta apropiado pero que las bases para lograrlo son responsabilidad del profesorado pues como se verá más adelante existe poca coherencia entre lo que se propone y se facilita para lograrlo.

El programa se organiza en cinco bloques, los cuales señalan los contenidos que se deben abordar y el número de horas según la complejidad de las competencias a desarrollar (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 44):

- Bloque I. La historia como constructora de la identidad y su carácter científico en cuatro horas.
- Bloque II. El poblamiento de América y las culturas prehispánicas en 12 horas.
- Bloque III. La llegada europea a América y el proceso de conquista en 9 horas.
- Bloque IV. El Colonialismo y el Virreinato de la Nueva España en 12 horas.
- Bloque V. El proceso de la Independencia de México en 11 horas.

Los contenidos y la forma en que se estructuran muestran una concepción de la historia lineal y homogénea orientada a la identidad nacional, en donde la diversidad, la desigualdad, la violencia y la exclusión son invisibilizados (Plá, 2017 y 2022; Morras, 2019).

Y los alcances que se espera de la historia escolar, así como de las otras asignaturas que comprenden el plan de estudios están dirigidos a cumplir estándares económicos que el modelo por competencias implica, pues los denominados aprendizajes esperados, “tienen como base los requisitos de calidad para que sean idóneos. Son los conocimientos, habilidades y actitudes puestos en práctica, muestran el saber hacer” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 45). La idoneidad refiere a un conjunto de principios que determinan como se deben hacer las cosas, lo cual responde a demandas de instituciones internacionales que estandarizan los objetivos y resultados de los procesos educativos sin visibilizar las condiciones de desigualdad que existen entre los países.

Por otro lado, se proponen dos ejes que encauzan el campo disciplinar de Ciencias Sociales y son referentes para favorecer la transversalidad. El primero es comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás (la comunicación y las relaciones interpersonales, la integración con la comunidad de aprendizaje, la contextualización de la comunidad de aprendizaje a partir de los intereses y experiencias académicas de las y los estudiantes). Y el segundo pensar históricamente que se trabaja a partir de las fuentes, pruebas y destrezas:

herramientas para la explicación histórica y la valoración del orden político (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 13).

Si bien el profesorado debe tomar como punto de partida el programa de estudios de Historia de México I depende de la profesora o profesor como agente de cambio que busque atender las inquietudes o problemáticas de interés del estudiantado, de este modo es probable “vislumbrar la posibilidad de que los contenidos de historia del Bachillerato General, en vez de reproducir las condiciones simbólicas de desigualdad social, promuevan la justicia social como parte sustancial de sus contenidos.” (Plá, 2017, p.42).

Como se puede ver el objetivo de la asignatura alude a la comprensión de la relación del pasado con el presente, así como de obtener conocimientos relevantes y pertinentes, los cuales, desde los planteamientos de PSR, no pueden ser definidos por el programa de la asignatura, ya que estos son distintos para quienes lo elaboraron y la comunidad estudiantil. Esto nos llevó a buscar conocer qué era relevante y pertinente de ser estudiado con el grupo y así conciliar con la propuesta del currículo.

La Escuela en el Contexto de la Pandemia

Antes de continuar con la exposición del diseño de la propuesta es menester mencionar que el escenario en el que se realizó en un primer momento fue remoto, ya que la contingencia sanitaria causada por la propagación del virus Sars-Cov2 convirtió los hogares del profesorado y estudiantado en espacios para la continuación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación implicó retos para la comunidad escolar, pues se migró de una educación presencial a una remota.

Ante esta situación, desde agosto del 2020, el centro educativo en el que se realizó la propuesta didáctica proporcionó una cuenta institucional para toda su comunidad que permitió tener acceso a la G Suite de Google, un conjunto de herramientas para el trabajo colaborativo en línea y para la educación. Específicamente, se utilizó Meet para las sesiones sincrónicas y Classroom para las asincrónicas.

Mientras tanto, las puertas de la Escuela Preparatoria Oficial Núm7 estuvieron cerradas, hasta mayo del 2021, fecha a partir de la cual paulatinamente se transitó a la modalidad híbrida, una semana era presencial y otra remota. Para el sistema presencial se dividió al grupo en dos bloques. Un bloque asistía de manera voluntaria a la escuela durante una semana los lunes, miércoles y viernes, y el otro segundo bloque los jueves y viernes. Otra semana se trabajaba con la totalidad del grupo de manera virtual.

Fue hasta el mes de febrero del 2022 cuando se retomó la presencialidad por completo siguiendo el protocolo de seguridad de la contingencia sanitaria.

Características e Intereses del Grupo 2do III

Como se ha mencionado en líneas anteriores la intervención didáctica se realizó con el grupo 2do III, turno matutino de la Escuela Preparatoria Oficial Número 7 del Estado de México. El grupo en cuestión cursaba la asignatura de Historia de México I en su segundo año de bachillerato general.

Estaba conformado por 52 estudiantes, 25 se identificaron con el género femenino y 27 con el masculino, cuya edad es de 15 y 17 años.

Para conocer sus características se aplicaron dos cuestionarios. El primero para obtener información referente a las habilidades e intereses académicos. El segundo se enfocó en conocer las ideas respecto a la ciudadanía y las problemáticas que consideraban relevantes.

El primer cuestionario se realizó por medio de la aplicación *Google Forms*, el cual fue respondido por 51 de 52 estudiantes. Para conocer sus intereses académicos se les solicitó que mencionarán el nombre de las materias que más les interesa, al respecto 13 señalaron que les agrada la historia, la mayoría tiene interés por las matemáticas.

También fue importante saber si les gustaba leer y qué leían. Solo un 7.8% señaló que no le agrada. Generalmente leen cuentos, novelas y comics. Lo que no leen son revistas y periódicos. El acceso y búsqueda de información es un tema importante por lo que se incluyeron las siguientes preguntas: ¿Qué medio utilizas para mantenerte informado sobre lo que pasa en el país y el mundo? ¿Dónde

buscas información para la escuela? La mayoría respondieron que se informan por medio de noticieros transmitidos por televisión con un 74.5%, el siguiente medio fueron las redes sociales, en específico Facebook con un 58.8%, seguido de YouTube con un 29.4%, mientras que los periódicos impresos fueron señalados por el 5.9% y los menos utilizados son WhatsApp, Instagram, Tweeter y noticieros de radio.

Los espacios donde buscan información son blogs 49%, Wikipedia 43%, libros digitales 41.2%, biblioteca virtual 35.3%. libros en casa 33.3%, YouTube 29.4% y redes sociales 21.6%.

Siguiendo el sentido del instrumento para nuestra propuesta, fue pertinente preguntar si el estudiantado expresa lo que piensa y si se siente con la confianza de comunicarlo a su grupo, al respecto el 33.3% señala que es posible que digan lo que piensan mientras que el 15.7% es posible que no lo haga, aunque el 94% señala que es probable que respete su opinión. En cuanto a que en el aula se pueda entablar un dialogo, el 25.5% refiere que es altamente probable que ocurra mientras que el 5.9% es probable. El 84.7% expresa que se siente cómodo trabajando en equipo.

Esta información es relevante porque al hablar de problemas y situaciones de interés es necesario que la clase sea un espacio de confianza donde se puede hablar de distintos temas y desde diversas perspectivas y entablar un diálogo.

El segundo cuestionario (Anexo 1) tuvo como objetivo conocer el concepto de ciudadanía y formación ciudadana, de las y los jóvenes. Se dividió en cuatro secciones, la primera datos generales: correo electrónico, género y edad; la segunda concepción de ciudadanía, en la que se preguntó qué entienden por ciudadanía y ciudadano o ciudadana; la tercera formación ciudadana orientada a identificar el objetivo de su educación, la forma en que se informan de lo que ocurre en su entorno y el mundo, el reconocimiento de la formación ciudadana en la vida académica, elementos de su identidad y sobre conocimientos del régimen político y forma de gobierno. La cuarta dimensión se compone de preguntas encaminadas a la participación activa en la escuela y en su comunidad, así como sus intereses sobre temas o problemáticas que le son relevantes.

El cuestionario fue revisado y valorado por el comité tutor y después de una prueba piloto que permitiera asegurarse de la comprensión de las preguntas se procedió a la aplicación el día 9 de septiembre del 2021. Fue contestado por 51 estudiantes, 25 mujeres y 26 hombres, de entre 15 y 17 años, que conformaban el grupo en el que se desarrolló la intervención.

El segundo momento de esta actividad exploratoria fue una discusión grupal a partir de los resultados, con la intención de dar oportunidad de profundizar o explicar respuestas, incluso de discutir cómo habían entendido las preguntas y los conceptos planteados.

En cuanto a los resultados, una respuesta que se considera con un gran potencial para este trabajo, y en general para la formación ciudadana, es el concepto general acerca de la ciudadanía. A este respecto, la respuesta de Vanesa es un ejemplo de la concepción que los estudiantes tienen: “la ciudadanía para mí es toda la población”. Con esta afirmación, población entendida como ciudadanía, tiene en común la pertenencia a un espacio geográfico determinado como ciudad, pueblo o estado; y también el ejercicio de derechos. La siguiente respuesta de manera similar reúne estos elementos: “para mí tiene dos significados, son las personas de un pueblo, un estado etc., o el poder intervenir en las decisiones del país por ejemplo en una votación” (Melanie).

Resulta relevante también que los derechos reconocidos institucionalmente aparecen con frecuencia mientras que las obligaciones no. Esto puede tener relación con el desarrollo de la participación como elemento central del ejercicio de la ciudadanía ya que cuando preguntamos “¿Para ti qué es un o una ciudadana?” La mayoría refieren que son miembros de una comunidad política, que son personas que tienen derechos dentro de los que destacan la libertad de expresión y de elección (voto). Sólo dos refieren a una ciudadanía activa y participativa “es una persona que vive en un lugar en donde opina sobre lo que le disgusta, lo que les gusta, lo que mejorarían y algunas sugerencias sobre su comunidad.” (Melissa).

Lo anterior nos llevó a poner como punto de partida el que la mayoría conciben la ciudadanía asociada a la pertenencia al Estado-nación, que entienden como entidad política y en sentido estricto en una relación jurídica con el Estado.

Por lo que, si pensamos en formar una ciudadanía crítica, activa y responsable, la historia tiene la oportunidad de aportar herramientas que permitan a la comunidad estudiantil informarse y actuar en su realidad social. Puesto que también se observó la necesidad de orientar la reflexión en torno a la importancia de la revisión y análisis de fuentes a partir de las que se informan, pues la mayoría utiliza las redes sociales como principal medio para ello.

Otra pregunta sustancial de este instrumento fue acerca de cuáles consideraban eran las problemáticas sociales relevantes y en las que les interesaba participar a lo que respondieron que crisis climática y medio ambiente, pobreza, violencia e igualdad de género.

Dada la orientación del estudio de los PSR como medio para el desarrollo de una ciudadanía crítica, activa y responsable se tomó la decisión de orientar esta propuesta a partir de estos ejes.

Con lo anterior, observamos un grupo de estudiantes diverso, inmerso en el mundo digital, lector de textos creativos y breves, interesado en áreas fisicomatemáticas y biológicas pero preocupados por su realidad social.

Ciclo Uno. Diagnóstico

En los capítulos anteriores hilvanamos el marco referencial y metodológico que definen los hilos bajo los cuales se teje esta propuesta. En el capítulo uno se explicó el camino que ha llevado a hablar de ciudadanías y la importancia de verlas como procesos de construcción y ejercicio práctico. Así como de enlazar la actualización de este concepto y el de formación ciudadana. En el capítulo dos se visualizó un panorama general acerca de las investigaciones que explicitan las oportunidades que tiene la enseñanza de la historia escolar en la formación de una ciudadana crítica, activa y responsable. Y en el capítulo tres se describe la pertinencia de utilizar los ciclos en espiral de la propuesta de investigación- acción (Elliot, 2005).

Por consiguiente, es este apartado iniciamos con el primer ciclo el cual denominamos diagnóstico, pues sienta las bases que nos permitirá explorar el sendero de la enseñanza de la historia por medio de otras narrativas históricas.

Para incluir otras representaciones de la historia que han quedado al margen de la historia tradicional se retoman los planteamientos de Gabriel Villalón (2021), en torno a que para la formación ciudadana es sustancial que las y los estudiantes reconozcan que la historia es la construcción y representación que las y los investigadores realizan a partir de una interpretación y análisis de huellas que han dejado sociedades de otros tiempos, y que parte de los intereses del presente en el que se escriben, de modo que el estudio de las sociedades en el tiempo se puede realizar desde diferentes enfoques.

Este primer ciclo de investigación-acción se relacionó con el bloque I llamado *carácter científico de la historia* del programa de Historia de México I de la Dirección General de Bachillerato, pues nos permite revisar cómo el programa de historia plantea las características y la función de la disciplina y su enseñanza en este nivel académico y a su vez es una oportunidad para visualizar la forma en que las y los estudiantes la visualizan.

Planteamiento General de la Propuesta y Diseño del Primer Ciclo

La primera implementación fue de carácter diagnóstico y tuvo por objetivo: Identificar los conocimientos e ideas acerca la historia y la ciudadanía para vislumbrar las oportunidades que la enseñanza de la historia escolar tiene para la formación de una ciudadanía, crítica, activa y responsable.

Como ya se mencionó esta primera implementación se planteó a partir del contenido temático del bloque I del programa de Historia de México I de la Dirección General de Bachillerato, el cual se llama *Carácter científico de la historia*, cuyo propósito es: “Establece a la historia como un proceso generador de su propia identidad que mediante el carácter científico de la misma, le permite reflexionar sobre la diversidad de posturas en la interpretación y estudio de los fenómenos históricos de acuerdo a las características y el impacto que genera en su entorno, favoreciendo su propio pensamiento crítico” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 14).

La idea que presenta este propósito en un principio es continuar con la tradición del proyecto de la construcción del Estado liberal, pues pone a la historia como proceso que coadyuva a la generación de una identidad acorde con este proyecto político.

Denominamos a este primer ciclo como diagnóstico puesto que muestra cuáles son las perspectivas del estudiantado en relación con la historia y la formación ciudadana. Fue importante conocer la manera en que las y los estudiantes asocian la disciplina histórica y la forma en que se relacionan con la historia de manera individual y luego colectiva.

Teniendo como referente el tema y los objetivos, así como el contexto de la emergencia sanitaria en la que se desarrolló esta investigación se diseñó la primera secuencia didáctica (véase anexo 2. Secuencia didáctica del carácter científico de la historia.).

A continuación de manera resumida en la tabla 1 se muestra la organización de trabajo de este ciclo de investigación.

Tabla 1. Organización de trabajo de la primera implementación

Momento	Sesión	Actividad
Inicio	I Asincrónica-Presencial	Cuestionario diagnóstico acerca de la historia.
Desarrollo	II Sincrónica	Cuestionario acerca de las ideas que tienen las y los estudiantes acerca de la ciudadanía. Panorama general del tema
	III Asincrónica	Cuadro sinóptico acerca de la clasificación de las fuentes históricas.
	IV Sincrónica	Discusión en plenaria de la clasificación de las fuentes. Identificación de fuentes para la construcción de su historia de vida.
Cierre	V. Asincrónica	Historia de vida.

Fuente: Elaboración propia

La secuencia didáctica de este primer ciclo inicio con un cuestionario que sirvió para ubicar las percepciones que las y los estudiantes tienen acerca de la historia, dicho instrumento se compone de seis reactivos: ¿Qué es historia? ¿Quiénes son los historiadores? ¿Qué sabes de historia? ¿Cómo averiguas de historia? ¿Cómo crees que los historiadores construyen la historia? ¿Qué sabes de la historia de tu vida (Chaux et al., 2017) Los cuales fueron resueltos de manera individual.

Las actividades de desarrollo fueron tres. La primera estuvo orientada a recuperar ideas previas acerca de la historia y la ciudadanía. La segunda fue la lectura: *Las fuentes históricas y su clasificación* (Blanco & Clavero, 2015), de la cual se solicitó un resumen, estrategia didáctica que permite la organización y sistematización de la información para una mejor comprensión (Pimienta, 2012). Se

dejo como tarea para que el grupo llegara a la clase con conocimientos previos. La tercera actividad fue una discusión en plenaria a partir de la cual se buscó que, a través de la participación, se observará la comprensión del texto, aunado a la explicación temática de la docente con apoyo de una presentación digital. La cuarta, consistió en realizar la identificación de fuentes de la historia de vida del estudiantado, que le permitió asumirse como protagonista y construir una narrativa en la que representara lo que se recuerda, es decir, lo que las fuentes informan y su propia interpretación.

Desarrollo de la Primera Implementación

El desarrollo de esta implementación estuvo atravesado por las vicisitudes del contexto de la pandemia, ya que la asistencia del estudiantado fue voluntaria, razón por que hubo pocos estudiantes de manera presencial, y al presentarse los contagios se volvió al sistema virtual hasta la conclusión del semestre.

Esta implementación se realizó a lo largo de cinco sesiones, que se describen en las siguientes líneas:

La Sesión I (Presentación y explicación de la primera implementación) se llevó a cabo el día 2 de septiembre, en una modalidad híbrida presencial-virtual (asincrónica). En esta ocasión nos encontramos con sólo doce estudiantes que asistieron a la escuela, y dado que fue un primer encuentro físico sirvió para reconocernos y presentar el objetivo general de la primera implementación.

En un segundo momento se solicitó resolver el cuestionario diagnóstico sobre percepciones acerca de la historia, las cuales fueron resueltas en 15 minutos. Y después se realizó un diálogo grupal respecto a las respuestas para construir un concepto de la historia como disciplina. Asimismo, la actividad fue subida a Classroom para quienes trabajaron de manera remota los cuales fueron más de la mitad del grupo.

La Sesión II (Diagnóstico de las ideas que tienen las y las estudiantes acerca de la ciudadanía y panorama general), realizada el 9 de septiembre del 2021, de forma virtual –vía Meet–, en la que se trabajó sólo 45 minutos. En la primera parte de la clase se retomó el objetivo con la intención de que todo el grupo tuviera

conocimiento del trabajo que se iba a realizar, posteriormente se solicitó resolver un cuestionario, a través de un formulario de google, acerca de las ideas sobre la ciudadanía. por lo que se dieron 25 minutos para responderlo.

La Sesión III (Fuentes históricas y su clasificación) tuvo lugar de manera virtual (asíncrona), por lo que se proporcionó la lectura digital que lleva por título *Las fuentes históricas y su clasificación* (Blanco & Clavero, 2015) para que se realizara un resumen.

La Sesión IV (Panorama general de la importancia de la clasificación, análisis e interpretación de las fuentes históricas) se realizó completamente virtual (síncrona), debido a que se detectó un foco de contagio por covid-19 en la escuela. Esta clase se llevó a cabo el día 22 de septiembre del 2021 y duró 90 minutos. Inició con una discusión en plenaria sobre la clasificación de las fuentes a partir de la observación de imágenes en una presentación y de la pregunta detonadora: ¿Por qué podemos decir que éstas imágenes se pueden llamar fuentes históricas? Posteriormente, la docente brindó un panorama general acerca de la clasificación, el análisis y la interpretación de las fuentes históricas.

En la segunda parte de esta sesión se expuso al estudiantado las características de la actividad de cierre, en este caso la escritura de la historia de su vida, la cual se orientó a identificar fuentes, seleccionar, recopilar, contrastar y analizarlas para después de manera creativa narrar su historia de vida, se escucharon dudas y se solicitó trabajar en la identificación de fuentes para la construcción de su historia de vida, para lo cual debían seguir las siguientes instrucciones:

- Escribe a quiénes les puedes preguntar acerca de tu vida (madre, padre, hermanos, hermanas, familiares, conocidos, amigos, amigas).
- De los que señalaste en la primera pregunta, redacta mínimo cuatro preguntas que consideres les puedes hacer.
- Enlista los documentos en donde puedes encontrar información de la historia de tu vida.
- Elabora una tabla en la que coloques en las columnas:

Momento ¿Por qué es especial? ¿Quiénes estuvieron presentes? fecha y lugar.

- Clasifica las fuentes que hayas identificado en un cuadro sinóptico.

El tiempo de la sesión no permitió concluir la actividad por lo que se solicitó al estudiantado subirla antes del 28 de septiembre, para ser revisada y retroalimentada.

La sesión V (Escritura de la historia de vida de las y los estudiantes), también fue virtual y sincrónica, por lo que se solicitó a las y los estudiantes que elaboraran su historia de vida de acuerdo con la sesión anterior. Para ello, se pidió que utilizarán la información encontrada en los documentos que hablan de su nacimiento, de sus logros académicos fotografías, etcétera, para construir su biografía.

Resultados y Revisión de la Primera Implementación

Como se mencionó en la descripción de esta implementación, se realizaron diversas actividades, pero dado que el objetivo de ello era conocer las percepciones que las y los estudiantes tienen respecto a la historia, se revisó e interpretó el cuestionario diagnóstico de historia, la discusión en plenaria de las fuentes históricas y la biografía.

Recordemos que la primera actividad de esta implementación fue un cuestionario diagnóstico cuya intención fue conocer la conceptualización que las y los estudiantes tienen acerca de la historia, dicha actividad fue entregada por 49 estudiantes de 52 que estaban registrados en lista. De los cuales se obtuvieron los siguientes resultados.

De la pregunta uno ¿Qué es historia? Las y los estudiantes refieren que se encarga del estudio del pasado, de la narración del pasado, de hechos, acontecimientos con lo que observamos tiene una idea tradicional de lo que implica la historia asociada a la construcción del estado-nación.

De la pregunta dos: ¿Quiénes son los historiadores? Los que narran los sucesos a través del tiempo, una persona que escribe y que narra la historia, un especialista en historia, estas respuestas nos hablan de la vinculación que hacen

de la historia como una disciplina cuyo objeto de estudio es estudiar a la humanidad, lo que es trabajo del historiador.

Sobre la tercera interrogante ¿Qué sabes de historia? Generalmente el grupo señala contenidos temáticos de las narrativas maestras, en este caso, culturas de México prehispánico, virreinato, independencia, revolución mexicana, los cuales únicamente los enuncian.

Respecto a la pregunta cuatro ¿Cómo averiguas de historia? Respondieron: en páginas de internet, videos de Youtube, revistas, y libros. Principalmente usan recursos de internet, por lo que el revisar el tratamiento de las fuentes se convierte en un aspecto pertinente ya que, si se piensa formar una ciudadanía crítica, activa y responsable es necesario contar con información, reconociendo que lo que conocemos de la realidad es una aproximación que se ofrece desde diferentes herramientas y fuentes.

De la pregunta cinco. ¿Cómo crees que los historiadores construyen la historia? Mencionan que a través de libros y algunos en fuentes de información por lo cual fue importante iniciar la propuesta con el trabajo de fuentes, para reflexionar sobre la relevancia que tiene identificar la pertinencia de su uso y su tratamiento para la construcción de la historia.

En cuanto a la pregunta seis ¿Qué sabes de la historia de tu vida? Describen fechas y eventos que consideran importantes, como celebraciones de cumpleaños, de conclusión de ciclos académicos, vacaciones, logros, pérdidas, etcétera.

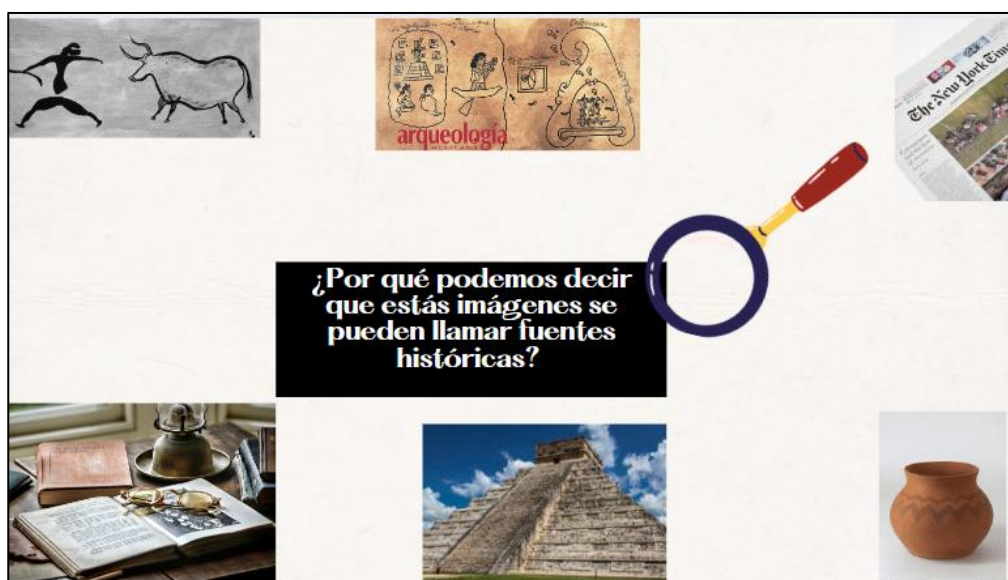
Finalmente, la pregunta siete ¿Cómo podrías escribir la historia de tu vida? La mayoría enuncia que, por medio de una autobiografía, preguntando a sus padres y buscando recuerdos. Una minoría describe cómo la narraría y señalan que describiendo algunos aspectos y a través de una línea del tiempo.

A partir de las apreciaciones de las y los estudiantes se organizó la presentación del panorama general de introducción a la historia en el que se hizo mención de algunas herramientas para construir el pasado a través del análisis de recursos e instrumentos que definimos como fuentes, y es así como interpretamos y nos aproximamos a la realidad de las personas en el tiempo, y que es desde el presente de las personas que investigan ya sean historiadoras u otros especialistas,

que conocemos de la humanidad en otros tiempos, así también se hizo énfasis en que de historia no sólo se puede conocer de procesos históricos vinculados a la formación del estado mexicano, sino de otros aspectos que nos interesan.

La segunda actividad que nos ayuda ampliar el horizonte de la historia fue la discusión en plenaria, la cual permitió estimular la participación en clase y revisar la comprensión de lectura y resumen que se solicitó. Se utilizó una presentación en la que en el centro se colocó la interrogante: ¿Por qué podemos decir que estas imágenes se pueden llamar fuentes históricas? (figura 3).

Figura 3. Fuentes históricas



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se presentan las respuestas que 3 estudiantes dieron a la pregunta central. Se puede apreciar que los tres coinciden en que son fuentes históricas, las cuales revelan información sobre el pasado de una sociedad, y que son necesarias para construir la historia y como dice Francisco: “el historiador o el investigador interviene”.

Tabla 2. Respuesta de estudiantes a la pregunta ¿Por qué podemos decir que estás imágenes se pueden llamar fuentes históricas?

Estudiante	¿Por qué podemos decir que estás imágenes se pueden llamar fuentes históricas?
Sergio	<p>“Todas las imágenes son fuentes históricas pueden ser del sector primario o secundario, porque se nota en dos de ellas que es un periódico y un libro y ahí hay modificaciones del humano, y si naturalmente observamos las otras cuatro imágenes son primarias porque es realmente lo que sucedió en la historia y esa época”</p>
Andru	<p>“Yo considero que son fuentes históricas porque nos pueden dar información acerca de hechos que pasaron anteriormente y como comentaba mi compañero Sergio se clasifican en primarias y secundarias, las primarias son las que se tuvieron en el momento que pasó el hecho, no han sido modificadas, las secundarias son con ayuda de esas mismas, pero investigando, en otras fuentes, se puede decir que en otras fuentes para llegar a una construcción de la historia”</p>
Francisco	<p>“Yo considero que son fuentes históricas, bueno los ejemplos aparecen como una línea del tiempo desde las pinturas rupestres hasta las civilizaciones, estoy de acuerdo con mis compañeros, se dividen en dos principales y secundarias, las principales son aquellas que no son intervenidas, tal cual está el hecho, es como lo revisan los historiadores y las fuentes históricas secundarias, son las que tienen un intercambio de ideas, en donde el historiador interviene dando nuevas ideas”</p>

Fuente: Elaboración propia con base a las respuestas de estudiantes.

A partir de las apreciaciones de los estudiantes, es posible afirmar que efectivamente son fuentes históricas, pues se relacionan con algún proceso histórico y dan cuenta de cambios y continuidades en una sociedad, sin embargo, tal como señala Santisteban (2010) la clasificación de fuente primaria o secundaria

está en función del objeto de estudio y no tanto en la intervención o no de otra persona.

Las participaciones de las y los estudiantes permitieron observar confusiones sobre la temática, las cuales se fueron aclarando en la clase, particularmente se enfatizó que además de identificar las fuentes, se deben analizar e interpretar, lo cual, a manera de actividad práctica, realizaron al momento de construir su biografía.

Por otra parte, en la actividad de historia de vida (biografía), primero se solicitó que identificaran sus fuentes, para lo cual se pidió que escribirán a quiénes les podían preguntar acerca de su vida (madre, padre, hermanos, familiares, conocidos, amigos), y escribir cuatro preguntas que consideraran les podían hacer. Al mismo tiempo, se solicitó que enlistaran los documentos en donde podían encontrar información de la historia de su vida. Por último, debían señalar momentos (señalando la fecha y el lugar) que consideraran importantes respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿Por qué es especial? ¿Quiénes estuvieron presentes

En esta primera fase se observó que las y los estudiantes pudieron identificar como fuentes a personas con las que viven o han compartido parte de su vida, así como documentos tales como acta de nacimiento, CURP, boletas de estudios, fotografías, videos, entre otros. También, destacó el hecho de que la mayoría realizó preguntas vinculadas a aspectos que no recuerdan o que desconocen, por ejemplo, por qué sus padres eligieron sus nombres, cuándo caminaron o aprendieron a leer, cómo se comportaban, entre otros. Los eventos que seleccionaron como especiales tienen relación con convivencias y problemas familiares, logros académicos o personales.

Para evidenciar lo anterior, en las tablas 3 y 4, se muestran los trabajos de dos estudiantes:

Tabla 3. Actividad de estudiante 1. Alexandra.

FUENTES: LA HISTORIA DE MI VIDA.

1.- Escribe a quienes les puedes preguntar a cerca de tu vida:

- A mi mamá.
- A mis dos hermanas mayores.
- A mi papá.

2.- De los que señalaste en la primera pregunta, redacta mínimo cuatro preguntas que consideres les puedes hacer:

- ¿Cuáles solían ser mis gustos?
- ¿Cómo era físicamente?
- ¿Qué solía hacer?
- ¿A dónde me gustaba ir?

3.- Enlista los documentos en donde puedes encontrar información de la historia de tu vida:

- Acta de nacimiento.
- Fotografías.

4.- Elabora una tabla en la que coloques en las columnas: Momento – ¿Por qué es especial?, ¿Quiénes estuvieron?, fecha y lugar:

Momento	¿Por qué es especial?	¿Quiénes estuvieron presentes?	Fecha	Lugar
Quando fui al estado de Hidalgo por su carnaval.	Porque me divertí mucho, conocí un lugar totalmente nuevo para mí.	Toda mi familia materna, mis papas y hermanas.	7 de marzo del 2019	Estado de Hidalgo.
Quando termine la primaria	Porque para mí fue terminar un ciclo y poder seguir avanzando en mis estudios.	Mis papas.	No recuerdo exactamente, pero fue por el mes de junio.	En la primaria, "Rafael Ramírez Castañeda"
Quando fui abanderada de la escolta de la escuela.	Porque fue demostrarme a mí misma, que, si le ponía empeño a la escuela, obtenía buenos resultados.	Mi mamá y mi hermana.	No recuerdo exactamente, pero fue por el mes de julio.	En la secundaria, "Oficial 2 de Marzo"

Fuente. Elaboración propia con base en la actividad de la estudiante.

Tabla 4. Actividad de estudiante 2. Andru

1ra. Fase: Identificación de fuentes:

- 1. Escribe a quienes les puedes preguntar acerca de tu vida (madre, padre, hermanos, familiares, conocidos, amigos).**

Mis padres, mi abuela, mis tías y mis primos

- 2. De los que señalaste en la primera pregunta, redacta mínimo cuatro preguntas que consideres les puedes hacer:**

¿Cómo era de chico (físico, psicológico)? ¿Con quién pase la mayor parte de mi infancia? ¿Qué gustos tenía en todos los aspectos? ¿A los cuantos años fui un ser independiente? ¿A qué le tenía miedo? ¿Qué era lo que más te gustaba de mi?

- 3. Enlista los documentos en donde puedes encontrar información de la historia de tu vida y qué información puedes obtener.**

ACTA DE NACIMIENTO:

Puedo obtener datos generales acerca de todo mi origen, fecha y lugar de nacimiento, padres y abuelos.

INVITACIONES DE MIS CUMPLEAÑOS:

Encontraré información acerca de mis personajes favoritos, cada cuanto celebraban mis cumpleaños, quienes asistían, quienes eran mis amigos

CERTIFICADOS, BOLETAS Y RECONOCIMIENTOS:

Podré saber donde estudié, quienes eran mis maestros, donde se ubicaba mis escuela, donde vivía antes, que tan inteligente era, las observaciones que me hicieron en cuanto a mi aprendizaje.

DOCUMENTOS DE RELIGIÓN (acta de bautizo, primera comunión, confirmación)

Aquí encontrare quienes son mis padrinos, en que iglesia me bautice, donde hice todos los procesos de religión.

- 4. Elabora una tabla en la que coloques en las columnas:**

Momento-¿Por qué es especial? ¿Quiénes estuvieron presentes, fecha y lugar. Para mejorar la organización de la información se sugiere elaborar una tabla:

Momento	¿Por qué es especial?	es	¿Quiénes estuvieron presentes?	Fecha	Lugar
MI NACIMIENTO	Porque mis padres se sintieron bendecidos y muy felices de que después de 5 años tuvieran un hijo.		Mi mama (cuando nací) Mi padre, mis abuelos, tías, primos y conocidos (después de mi nacimiento).	21 de enero del 2005	Hospital de la perla, Estado de México, Nezahualcóyotl

MI BAUTIZO	Porque fue la primera vez que convivieron conmigo en una reunión familiar, también por que vino por primera vez mi tía de Estados Unidos.	Mis padres, abuelos, tíos, primos, (todos de parte de mi mama)	13 de octubre del 2005	de	Parroquia San Isidro Labrador Nezahualcóyotl Estado de México
PRIMER AÑO	Mi primer año fue especial porque cumplí 1 año de vida, camine y hable antes de cumplirlo	Mis padres y yo	21 de enero del 2006		Nezahualcóyotl Estado de México
ENTRADA AL KINDER	Porque pude experimentar el no estar con mis papas y comencé a descubrir nuevas cosas	Yo	13 de agosto del 2009		Jardín de niños "Simón Bolívar" Nezahualcóyotl
SALI DEL KINDER	Porque aprendí muchas cosas en tan solo 6 meses y me dieron 2 reconocimientos, además de que fui rey de la primavera.	Mis papas y yo	20 de febrero del 2010		Jardín de niños "simón bolívar" Nezahualcóyotl
ENTRE A LA PRIMARIA Y NACIO MI HERMANO	Porque era mi oportunidad para seguir aprendiendo y seguir adelante, además mi hermano llego a mi vida y ya no me sentía solo, pero me cambie de casa	Mis papas, mi hermano y yo	Julio del 2011		Escuela Primaria "Antonio Machado" Los reyes La paz
CONOCÍ MAR	Porque me gustó mucho y pasamos tiempo juntos con mi hermanito en familia.	Mis papas, mi hermano y yo	Diciembre del 2012		Acapulco
ENTRE A LA SECUNDARIA	Fue muy especial ya que logre terminar mi primaria y me sentía muy orgulloso por que saque	Yo	Julio del 2016		Escuela Secundaria Oficial N.0809 "Antonio Machado" La paz

		reconocimiento 4 años			
SALI DE LA SECUNDARIA		Por qué saque muy buenas calificaciones y fue una etapa maravillosa de vida. Además, hice mi examen COMIPEMS.	Yo	19 de agosto del 2019	Escuela Secundaria Oficial N.0809 "Antonio Machado" La paz
ENTRE A LA PREPA		Por qué logre pasar el examen que se me facilito, cumplí una meta más y logre quedarme en la escuela que quería	Yo	Septiembre del 2019	EPO N.7 "Los reyes, La paz"
TERMINE MI PRIMER AÑO DE PREPA		Por qué sentí muy bien seguir adelante y aprender nuevas cosas, además obtuve otro reconocimiento	Yo	7 de enero del 2021	EPO N.7 "Los reyes, La paz"

Fuente. Elaboración propia con base en la actividad del estudiante.

Estas dos actividades se consideraron representativas del grupo, debido al hecho de que estos estudiantes privilegian como fuentes históricas a sus familiares cercanos, documentos oficiales y no oficiales, fotografías, entre otras.

Se identificó que, a diferencia de Alexandra, Andru explica qué información puede encontrar entre una y otra fuente, considera más eventos y se asume como fuente principal en su pasado cercano, con lo cual se advierte que este estudiante reconoce la importancia de la lectura de fuentes como base para la interpretación histórica, componente orientado al desarrollo del pensamiento histórico encauzado a pensar la histórica como producto de una construcción social, tal como afirma Santisteban (2010).

Esta fase se realizó en el desarrollo de la secuencia didáctica en donde se solicitó a dos estudiantes comentar su actividad y se dio una retroalimentación general, en la que se mencionó que hay factores que están inmersos en la construcción de la historia, en donde, así como seleccionaron diferentes momentos

que consideraron relevantes, en la historia ocurre de manera similar, pues quien escribe la historia la narra según sus intereses, las fuentes con las que cuenta y el análisis e interpretación de estas (Certau, 2007).

Para finalizar, la última actividad de este ciclo de investigación, como ya se señaló anteriormente, fue la historia de vida, la cual entregaron 37 estudiantes, en donde se aprecia que solo algunos utilizaron diversas fuentes históricas y otros se asumieron como la única fuente, por lo que solo narraron momentos que recuerdan sobre sus primeros años escolares hasta su llegada a la prepa. Baste mencionar que esto se hizo visible en los trabajos de Alexandra y Andru.

Al asumirse como única fuente histórica, las y los estudiantes mencionaron pasajes que han sido significativos para ellos, argumentando que fueron momentos de felicidad, de tristeza y de éxito. La mayoría narró su historia de vida en prosa y sólo dos a manera de línea del tiempo, esto, sin duda, tiene relación con las nociones que guardan de la historia desde una perspectiva tradicional, en la que se privilegian hechos y eventos insertos en una fecha específica, característica de las narrativas maestras según Carretero (2020).

Revisión y Balance General de la Primera Implementación

En esta primera implementación se aprovechó la flexibilidad y adaptación de la planeación en un escenario presencial o virtual, sin embargo, las condiciones de acceso a recursos y herramientas digitales de las y los estudiantes condicionó su asistencia y entrega de actividades.

Sobre las actividades de este primer ciclo de investigación se observó en el primer cuestionario en el que se plantearon las preguntas: ¿Qué es historia? ¿Quiénes son los historiadores? ¿Qué sabes de historia? ¿Cómo averiguas de historia? ¿Cómo crees que los historiadores construyen la historia? ¿Qué sabes de la historia de tu vida? ¿Cómo podrías escribir la historia de tu vida?, que el grupo tiene una idea de la historia tradicional, es decir, reconoce el trabajo de los especialistas en historia, averigua de historia en fuentes electrónicas y las identifica como instrumentos para reconstruirla. Al mismo tiempo, la mayor parte del grupo tiene conocimientos sobre los procesos históricos políticos y económicos asociados

a celebraciones cívicas; también identifica como fuentes para la historia de su vida a familiares, amigos y a sí mismo; igualmente, reconstruye su historia personal a través de una línea del tiempo o un relato.

De esta actividad se valora la importancia de ampliar la visión de la historia fuera de la narrativa dominante, de enfatizar el análisis e interpretación de las fuentes, ya que son estudiantes que privilegian los recursos de la web y muchas veces no son tan confiables, así también de ellos mismos se asumen como constructores de su historia personal y de la sociedad.

De las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica (resumen y explicación de la docente sobre fuentes históricas) conviene apuntar que, pese a la confusión sobre una fuente primaria o secundaria, el estudiantado admite que las fuentes son importantes para la construcción de la historia.

Respecto a la historia de vida de las tareas de identificación de fuentes y narrativa se encontró que la mayoría logró localizar fuentes para escribir su historia, empero no todas y todas las usaron, esto habla, por un lado, de la necesidad de trabajar sobre el análisis e interpretación de las fuentes en el próximo ciclo de investigación.

En suma, la construcción de la historia personal de las y los estudiantes permitió que reconocieran la importancia de buscar fuentes, contrastarlas y de interpretarlas. Respecto al contenido de los relatos se observó que exponen problemáticas de carácter personal y familiar, como son sus primeras relaciones sociales de amistad o de noviazgo, problemas familiares entre su núcleo consanguíneo, el divorcio y ausencia de alguno de los padres. En cuanto a lo colectivo se apreció en un número importante de estudiantes su preocupación por las consecuencias de la pandemia en la sociedad y la intención de involucrarse para evitar un problema como este en el futuro. Este último elemento nos llevó a reflexionar sobre la importancia de trabajar con los PSR en la enseñanza de la historia, como medio para que el estudiantado revise la historia desde diferentes perspectivas y desde problemáticas que piensan relevantes en su contexto social y de este modo auspiciar el camino de la formación ciudadana (Villalón, 2021).

De manera general, una de las principales dificultades detectadas fue la falta de comprensión de las explicaciones de cada actividad, resultado –muchas veces– de la poca participación en las actividades sincrónicas. Es importante mencionar esto porque la discusión entre pares se considera fundamental para el trabajo con PSR, y la ciudadanía participativa es parte crucial de esta propuesta. Si bien, hacer comentarios en clase no es el único elemento que contribuye al desarrollo de la ciudadanía, es un paso importante para la organización, la construcción de consensos y acuerdos.

También, se considera que es fundamental trabajar con la forma en que se analizan las fuentes, pues la proximidad a los acontecimientos es considerada suficiente para determinar la veracidad de la información. Esto podría resultar un obstáculo importante en el desarrollo de la ciudadanía crítica, ya que no se consideran factores importantes como la postura, el lugar desde el que se miran los acontecimientos o las intenciones, elementos importantes para el estudio de los PSR (Best, 2017).

Ciclo II. La Conquista Española a México Tenochtitlán desde los PSR

En el ciclo anterior se realizó un diagnóstico que permitió crear el andamiaje, actividades a partir de las cuales el estudiantado vislumbra a la historia como una disciplina que construye narrativas mediante la identificación, análisis e interpretación de las fuentes y de los intereses de quien escribe la historia, a través de lo cual se articuló el diseño de esta implementación, que responde a dos cuestiones: la primera de ellas es la posibilidad de estudiar la historia desde narrativas diferentes a la dominante y, la segunda, desde lo que es relevante para el estudiantado; cuestiones que se consideran alternativas para la formación de una ciudadanía crítica, activa y responsable.

En función de lo anterior, y dado que la propuesta didáctica está pensada para contribuir al desarrollo de una ciudadanía crítica, activa y responsable, se planteó trabajar desde el enfoque de los PSR que, de acuerdo con el cuestionario sobre las ideas que el estudiantado tiene acerca de la ciudadanía, consideran importantes la violencia, la crisis climática y el medio ambiente, la pobreza y la igualdad de género. Desde narrativas asociadas a estas temáticas se abordó el bloque II: *La llegada europea a América y el proceso de conquista*, y el bloque V: *El proceso de la independencia de México*.

Plan General y Diseño de la Segunda Implementación

Para esta segunda implementación se abordó el contenido temático del bloque II *La llegada europea a América y el proceso de conquista*, del programa de Historia de México I, de la Dirección General de Bachillerato, cuyo propósito es: “argumenta los factores tanto europeos como mesoamericanos que contribuyeron a las conquistas de las culturas prehispánicas, analizando el impacto que estas tuvieron para la construcción del carácter pluricultural del México actual, favoreciendo la tolerancia a la diversidad de su contexto” (DGB, 2017, p. 18).

El programa propone revisar las causas de la llegada de europeos a América, los viajes de exploración, el impacto de las relaciones entre las culturas mesoamericanas y la europea, así como las características de la conquista material y espiritual. En función de esto, y tomando como referente el contenido temático de

esta unidad, se eligieron narrativas que explican el proceso histórico a partir de las directrices de los PSR que interesan a las y los estudiantes. De este modo, se construyó la segunda secuencia didáctica (anexo 3), que, de manera general, se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Esquema de trabajo de la segunda implementación

Momento	Sesión	Actividad
Inicio	I. Asincrónica	Introducción Lecturas
Desarrollo	II. Sincrónica	Panorama general del tema. Discusión de las lecturas en equipos.
Cierre	III. Asincrónica	Ficha de preguntas Texto argumentativo

Fuente: Elaboración propia

La actividad de inicio fue leer y analizar una fuente de acuerdo con el PSR que las y los estudiantes manifestaron tener en el cuestionario de ideas acerca de la ciudadanía.

Las y los estudiantes, cuyo interés fue el medio ambiente y la crisis climática, revisaron el artículo: *Lo que vio Cortés en su camino a Tenochtitlán*, de Susana Colín Moya (2019), publicado en *El universal*, se eligió este texto porque la autora explica de manera clara y general las características del medio ambiente que observaron los europeos en el sendero recorrido en la conquista de México Tenochtitlán, y dado que el diagnóstico del grupo arrojó que leen pocos textos académicos se eligió una lectura de divulgación para que se acercaran al texto al con más confianza.

Para dirigir el análisis del texto se solicitó responder las siguientes preguntas: (tabla 6).

Tabla 6. Cuestionario referente al tema de medio ambiente de la segunda implementación.

Grupo de interés medio ambiente

Pregunta central: ¿Cómo influyó el medio ambiente en la conquista de México Tenochtitlán?

1. ¿Cuál es el objetivo del autor del texto y por qué crees que escribe este texto?
2. ¿De acuerdo con el texto escribe las características del medio ambiente en el camino conocido como ruta de Cortés?
3. ¿Qué cambios o modificaciones se realizaron al medio ambiente del camino conocido como la ruta de Cortés?
4. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utiliza el autor para describir el medio ambiente de la ruta de Cortés?

Fuente:

Colín, M. S. (3 de noviembre del 2019). Lo que vio Cortés en su camino a Tenochtitlán. *El Universal*, <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/lo-que-vio-cortes-en-su-camino-tenochtitlan>

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el problema de violencia se trabajó a partir del amoxtli (artículo académico) del sitio web Noticonquista *Desmitificar la cristianización y sus violencias*, de Edith Llamas Camacho y Federico Navarrete (2019). Se eligió este texto por ser reciente y porque analiza el proceso de cristianización de los pueblos mesoamericanos visibilizando las violencias que se ejercieron, y porque es un texto de difusión que está pensado para un público no necesariamente especializado en el lenguaje o términos académicos.

Las preguntas que se utilizaron para guiar el análisis se visualizan en la siguiente tabla.

Tabla 7. Cuestionario referente al tema de violencia de la segunda implementación.

Grupo de interés violencia

Pregunta central: ¿Cómo y por qué se ejerce la violencia en la conquista de México?

Previo a la lectura:

1. Enuncia la definición de violencia
2. Escribe los tipos de violencia que existen:
3. Menciona si consideras que hubo violencia en la conquista del actual territorio mexicano realizada en el siglo XVI

Después de la lectura:

1. De acuerdo con el texto, ¿es correcto decir conquista española de México?, argumenta tu respuesta.
 2. ¿A qué se refiere la autora con la parcialidad de las fuentes, qué problemas encuentra en ellas y qué propone para el estudio de la conquista?
 3. ¿De acuerdo con esta fuente qué fin tuvo la cristianización, quienes participaron en la conversión a la fe cristiana y qué recursos utilizaron para realizar la llamada conquista espiritual?
-

-
4. De acuerdo con las fuentes de la autora ¿de qué manera se ejerció la violencia en el proceso de cristianización?
 5. ¿Qué efectos tuvo la violencia en el proceso de cristianización?
 6. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utiliza la autora para explicar la violencia en la cristianización?

Fuente: Llamas, E y Federico Navarrete (2019). Desmitificar la cristianización y sus violencias, México, Noticonquista, <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxтли/2850/2844>.

Fuente: Elaboración propia.

Las y los estudiantes que eligieron el problema de la pobreza leyeron el ensayo de Abentofail Pérez (2020), *La acumulación originaria y la conquista de América*, una interpretación desde la filosofía política americana, un texto más complejo, que se eligió por su contenido, y con la intención de familiarizar al estudiantado con lecturas que les permitieran conocer e identificar la estructura de un texto académico y poder obtener información de él.

Para esta perspectiva se solicitó responder a las siguientes preguntas:

Tabla 8. Cuestionario referente al tema de pobreza de la segunda implementación.

Grupo de interés pobreza

Pregunta central: ¿Qué impacto tiene la conquista de México en la distribución de la riqueza de la sociedad de la Nueva España?

1. ¿Cuál es el objetivo del autor y por qué crees que escribe este texto?
2. De acuerdo con el texto ¿qué es la acumulación originaria?
3. De acuerdo con el autor escribe las dos formas de la acumulación del capital en el contexto latinoamericano.
4. ¿Qué, quién o quiénes ganaron con la conquista de América?
5. ¿Qué, quién o quiénes perdieron con el llamado descubrimiento de América?
6. ¿Qué relación consideras que guarda el texto con el tema de pobreza?
7. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utiliza el autor para explicar la conquista de América?

Fuente:

Pérez, A. (2020). La acumulación originaria y la conquista de América, una interpretación desde la filosofía política americana. en <https://cemees.org/2020/10/05/la-acumulacion-originaria-y-la-conquista-de-america-una-interpretacion-desde-la-filosofia-politica-americana/?fbclid=IwAR2tm2sDUJXPeaX9yohpH0xmsCnV6PNGP6CrWhJf8dOf8ldW3-RC4piy3oo>

Fuente: Elaboración propia.

Para el problema de igualdad de género se eligió un video de YouTube de Canal 14 (10 de septiembre del 2021), titulado: *Grandeza de México. Las mujeres en la conquista*, ya que da una visión general de la participación de las mujeres en la conquista, porque los videos son fuentes y medios a partir de las cuales el grupo mencionó que le resulta más fácil acercarse a contenidos.

Las preguntas para la comprensión fueron:

Tabla 8. Cuestionario referente al tema de igualdad de género de la segunda implementación

Grupo de interés igualdad de género

Pregunta central: ¿De qué manera las mujeres participaron en la conquista de México?

Previo a la lectura:

Enuncia la definición de género

Después de la lectura

1. De acuerdo con el video ¿por qué no se puede hablar de una noción universal de mujer?
2. ¿Qué papel desempeñaban las mujeres mesoamericanas?
3. ¿De qué manera participaron las mujeres en la conquista de México?
4. ¿Qué actividades realizó Malintzi en la conquista?
5. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utilizan los investigadores para explicar el papel de las mujeres en la conquista?

Fuente:

Canal 14 (10 de septiembre del 2021). Grandeza de México. Las mujeres en la conquista. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fmXGcdr-dOA>

Fuente: Elaboración propia.

Para la segunda sesión de esta implementación se solicitó al grupo que se organizara en equipos de acuerdo con el PSR para discutir y comparar sus respuestas y luego, en plenaria, presentar su trabajo. Después, con ayuda de una presentación se explicó el tema a partir de las perspectivas de estudio que se plantearon.

Como cierre de esta segunda implementación las y los estudiantes debían realizar un texto argumentativo en el que escribieran cómo se estudia y se aborda el tema de interés en el contexto revisado.

Desarrollo de la Segunda Implementación

La segunda implementación se desarrolló en la modalidad virtual, a través de tres sesiones que a continuación se describen.

Sesión I. La conquista desde los PSR del estudiantado. Esta fue asincrónica por lo que se solicitó a las y los estudiantes realizar una lectura de acuerdo con el PSR que les interesaba. Para guiar la lectura se facilitó un cuestionario guía que en las tablas anteriores describimos. Dicha actividad se subió a Classroom el día 24 de noviembre para que se entregará el día 30, un día previo a la sesión sincrónica.

Sesión II. Discusión grupal. La sesión fue sincrónica y se realizó el 1 de diciembre del 2021, se inició explicando al grupo que, de acuerdo con el PSR, trabajarían en equipos de cuatro integrantes para comparar sus respuestas del cuestionario guía, y de manera conjunta construyeran una respuesta a la pregunta central de su tema, para posteriormente colocarla en una pizarra de Jamboard, lo cual realizaron en 20 minutos.

Al terminar la actividad en equipo, se pidió que un integrante (de cada equipo) que expusiera el trabajo realizado. Después se realizó un panorama general del tema siguiendo las directrices de los PSR.

Así mismo se explicó que debían realizar un texto argumentativo en el que expusieran qué habían aprendido acerca de la cuestión que les preocupaba e interesaba en el contexto de ese proceso histórico, cómo se problematiza, cuál es la propuesta de cada autor o autora, explicar la pregunta central, y la relación del pasado con el presente.

Sesión III. Construcción de narrativas desde los PSR. La sesión fue asincrónica por lo que se solicitó a cada estudiante la elaboración de un texto argumentativo en el que narraran la relación del PSR con la conquista de México Tenochtitlán, para ello se proporcionó una ficha de preguntas (anexo 4) que les sirvió de guía.

Resultados y Revisión de la Segunda Implementación

Para esta implementación se realizaron tres actividades: la lectura y análisis por medio de un cuestionario guía, una discusión en equipo y grupal, así como una ficha de preguntas para la elaboración de un texto argumentativo, esto con el fin de observar si las y los estudiantes lograban enlazar la historia desde una narrativa distinta a la tradicional del proceso histórico de la conquista pero vinculada a la

perspectiva de PSR: crisis climática y medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género.

De dichas actividades primero se describe, analiza e interpreta la actividad de discusión en plenaria, pues sintetiza la pregunta central en torno al análisis de la fuente revisada. Luego hacemos un análisis detallado de la ficha de preguntas, pues la realización de textos argumentativos fue compleja para las y los estudiantes.

Respecto a la discusión en plenaria, primero se pidió comparar las respuestas de su cuestionario guía para que después construyeran una respuesta. Los equipos de medio ambiente contestaron la pregunta: ¿Cómo influyó el medio ambiente en la conquista de México Tenochtitlán? El vocero del primer equipo que participó fue Sergio y mencionó lo siguiente:

Leí el *Universal* y pues hablaba de que el medio ambiente tuvo factores importantes durante la conquista aparte de que Cortés tuvo dos traductores uno la Malinche y otro [...] para que ellos llegaran a Tenochtitlán tuvieron que pasar por grandes extensiones de vegetación pero como el clima era distinto aquí se tuvieron que acostumbrar un poco, y pasaron por dos volcanes uno muy conocido que es el Popocatepetl e Iztaccíhuatl, lo cual mandó a 48 hombres a explorar pero por las condiciones del frío y el humo que enviaba el Popocatepetl los exploradores no pudieron subir hasta arriba y nada más se quedaron ahí y volvieron a regresar con Cortés. Pasaron por el Chimalhuache en Chimalhuacán y otros cerros de Ixtapaluca y así, pero se asombraron cuando lograron ver las grandes extensiones de agua que se encontraban en Tenochtitlán, había barreras, caminos hechos por los hombres y aparte se comunicaban por trajineras y también encontraron, dice el texto distintas especies como el gorrión y el teporingo, si no me equivoco, y también distintos alimentos como el elote, la calabaza, el huazontle y diversos alimentos, cuando llegaron a México [...] Tenochtitlán se encontraba rodeado de dos lagos de agua dulce y dos de agua salada (Sergio).

Sobre el mismo tema otro estudiante señaló:

En mi equipo pudimos observar en la lectura los caminos que tuvo que pasar Cortés los cuales muy probablemente influyeron en la ruta, como es el paso de los dos volcanes y por la cuenca. También se encontró con nuevos ecosistemas y más biodiversidad, bosques verdes, montañas con relieve alto y un ambiente frío (Alessandro).

En los pasajes anteriores se puede apreciar que los estudiantes distinguen las características del medio ambiente que observaron en su momento los europeos e identificaron los espacios que le son conocidos, así también de manera indirecta señalan que el medio ambiente influyó en la ruta que llevó a Hernán Cortés y sus colaboradores a México Tenochtitlán.

De esta manera se continuó con la participación del equipo que trabajó una fuente enfocada al género, respondiendo a la pregunta central: ¿Qué papel desempeñaron las mujeres en la conquista de México Tenochtitlán?

Principalmente fue la Malinche, quien tomó un papel femenino importante, ya que era la intermediaria entre Hernán Cortés y los pueblos indígenas con los que se comunicaba, fue gracias a sus grandes capacidades de mandataria y también de los conocimientos que tenía acerca de las diferentes lenguas que hablaba, entonces esto fue de gran ayuda para Cortés. La Malinche en el video que nos proporcionó usted hasta era la cabeza de las tropas y era quien daba las órdenes y organizaba los movimientos que había y pues también era considerada la madre del mestizaje gracias a las relaciones que tuvo con Hernán Cortés (Andru).

Otra estudiante comentó lo siguiente:

Lo que yo consideré más importante fue que las mujeres se encargaban de alimentar y proveer a las demás personas del alimento y en caso de que las tropas estuvieran siendo derrotadas por los españoles las niñas y niños también podrían entrar a combatir y bueno en el caso de Malinche, pues se encargó de más cosas, de las que se

nombraban [en la fuente] ayudaba a proveer alimentos a los españoles y pues se encargaba de las tropas militares tanto de los españoles como de los pueblos que había Mesoamérica (Tiare).

En estas participaciones se advierte que el primer equipo refiere el protagonismo de Malintzi como traductora y colaboradora de Cortés, en quien ven a una mujer con habilidades de una líder, que participa en la conquista y la referencia la hacen a partir de lo que revisaron en el video.

Respecto a la segunda intervención se aprecia un reconocimiento en general de las mujeres en donde reconocen su importancia al ayudar a la realización y distribución de los alimentos a las tropas que combatían, y en el caso de Malintzi igualmente la identifican como un pilar fundamental en este proceso histórico.

En la siguiente sesión se continuó el trabajo, y se inició con el problema de la violencia, un equipo trabajó con la pregunta central ¿Cómo y por qué se ejerce la violencia en la conquista de México? Si bien ya habían desarrollado su pizarra, pero en este día no asistió el equipo, ya que ese día es tocó ir a vacunarse. Por lo que se compartió en el grupo de qué trataba la lectura y la relación con la pregunta.

Después se continuó con el equipo de pobreza, a través de la pregunta central: ¿Qué consecuencias económicas tuvo la llegada de europeos a América? Una estudiante contestó lo siguiente:

El impacto que tuvo la conquista de México en la distribución de la riqueza en la Nueva España fue muy negativo para la población de México, ya que todos ellos “[los pueblos mesoamericanos] fueron despojados, sufrieron de usurpación, de violencia, mientras que los nuevos conquistadores, los religiosos gozaban de su capital, y ellos provocaron la creación de clases sociales, ahora si los pobres y los ricos, siendo los pobres los mexicanos (Jaqueline).

Entre líneas se lee que la situación de pobreza de los pueblos indígenas tiene lugar desde el proceso de conquista, pues menciona que fueron despojados de sus tierras, mismas que después los europeos se adjudicaron y se enriquecieron.

Si bien a lo largo de las intervenciones se observa que las y los estudiantes logran tener una comprensión de la fuente de manera directa, olvidan mencionar

que la respuesta está vinculada a la postura y el análisis de las y los autores que revisaron. No obstante, lograron ubicar la interpretación del proceso histórico desde otras narrativas históricas.

En este sentido, se aprecia la importancia del medio ambiente en las estrategias y caminos que recorrieron los conquistadores, el uso de la violencia que hicieron para someter a los pueblos indígenas, el despojo y la desigualdad social que trajo la llegada de los europeos, así como la participación que tuvieron las mujeres y el papel como líder y estrategia que tuvo Malintzi.

Lo anterior permite revisar la relevancia y pertinencia que tiene la inclusión de narrativas diferentes a la tradicional, pues contribuye a que el estudiantado se interese por la historia y la vincule con su contexto (Villalón, 2021).

En lo que respecta a la actividad ficha de preguntas y texto argumentativo, se obtuvieron resultados dispares ya que, aunque las preguntas fueron pensadas como andamio para la realización del texto, las respuestas fueron claras y hubo buena recepción al planteamiento de las preguntas. Sin embargo, esto no ocurrió con el texto, donde varios estudiantes describieron de manera superficial la pregunta central, integrando las preguntas de la ficha sin darle cuerpo o sentido a la estructura del texto, razón por lo cual se decidió no analizarlos, aunque sí considerar los posibles factores que provocaron esta situación.

Para el análisis de las preguntas se consideró un criterio por respuesta a cada pregunta, los cuales se agrupan en tres niveles: I) Inicial, caracterizado por respuestas generales o desvinculadas al PSR. II) Logrado, que vincula el tema de interés con el contexto del proceso histórico revisado, en este caso la conquista de México. III) Consolidado, cuando el estudiantado establece relación entre el tema de interés y el proceso histórico, lo problematiza y lo relaciona con su presente.

El instrumento se trata de una rúbrica analítica (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013) que nos permitió valorar el nivel de desarrollo de respuestas de cada pregunta.

En la tabla 9 se presenta el instrumento a partir del cual se realizó el análisis anterior:

Tabla 9. Instrumento de análisis de la ficha de preguntas de la primera implementación.

criterio	Inicial	Logrado	Consolidado
Identifica el tema de interés en el proceso histórico revisado ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?	Identifica el tema de interés, pero olvida contextualizarlo.	Identifica el tema de interés en el proceso histórico de la conquista de México de manera general.	Identifica que la forma en que se presenta el tema de interés y que en el contexto puede o no ser problemático desde el enfoque que se revisa.
Reconoce el objetivo de las y los autores del texto vinculados a los intereses del presente en el que escriben. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?	Consideran que el objetivo es estudiar las características del tema de interés en el proceso histórico de la conquista.	Señalan que el objetivo es conocer y explicar el proceso histórico desde el tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género).	Consideran que el objetivo es conocer y explicar el proceso histórico desde el tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género).
Relevancia del tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género) en el proceso histórico. ¿Por qué es importante estudiar el tema de interés en este contexto?	La relevancia la vincula al conocimiento del proceso histórico de la conquista.	Expresa la importancia de estudiar el tema de interés en el contexto histórico revisado.	Reconoce la importancia y relevancia de estudiar el tema de interés en el proceso histórico de la conquista y el presente explicando sus relaciones o diferencias.

Reconocimiento de la perspectiva desde la que se aborda el proceso histórico. ¿Qué perspectiva hay de este tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?	Reconoce de manera general la perspectiva del proceso histórico y de su tema de interés.	Establece la relación del texto leído y su tema de interés.	Integra la perspectiva del texto y su tema de interés expresando ideas que ejemplifican la vinculación entre el pasado y el presente.
Expectativas de estudio de los temas de interés ¿Qué me interesa saber del tema que elegí?	Los intereses están orientados a aspectos generales del tema de interés y del proceso histórico.	Los intereses están relacionados a aspectos particulares del tema de interés y el proceso histórico y su presente.	Plantea cuestionamientos que vinculan el tema de interés con el proceso histórico y su presente.
Ubicación de fuentes que les permitan informarse del tema que les interesa. ¿Dónde podría investigar?	Enlistan fuentes que de manera cotidiana utilizan para investigar e informarse de temas que les interesan.	Escriben fuentes que expresan un sustento académico.	Enuncia fuentes científicas o especializadas en el tema de interés.
Acción social ¿Qué podría aportar?	Asumen que pueden aportar conocimiento acerca de su tema de interés en el proceso histórico abordado.	Consideran que al estar informados pueden buscar estrategias que les permitan mejorar las condiciones por las que el tema de interés se convierte en un PSR.	Expresan que al estar informados tienen las habilidades para encontrar soluciones que les permitan mejorar las condiciones por las que el tema de interés se convierte en un PSR e incidir para construir un mundo mejor.

Fuente: Elaboración propia

Para analizar las respuestas y tener un panorama general, se agruparon las preguntas del cuestionario guía de acuerdo con los criterios a partir de los cuales se realizó la interpretación de los resultados, por lo que en adelante se describen ejemplos de respuestas de acuerdo con los niveles descritos en la tabla 9.

Cabe precisar que la actividad fue realizada por 32 de 52 estudiantes. Se descartaron dos respuestas porque no fue posible el acceso al documento en el que se presentó el trabajo, por lo que solo se visualizan resultados de 30 estudiantes. Y dado que algunos estudiantes dejaron varias preguntas sin respuesta, se colocó una columna con el número de preguntas sin contestar, tal como se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10. Resultados generales de respuestas de la ficha de preguntas de la segunda implementación.

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
1. Identifica el tema de interés en el proceso histórico revisado ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?		10	15	4	1	30
2. Reconoce el objetivo de las y los autores del texto vinculados a los intereses del presente en el que escriben. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?		10	12	6	2	30
3. Relevancia del tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género) en el proceso histórico. ¿Por qué es importante estudiar el tema de interés en este contexto?		11	8	9	2	30

4. Reconocimiento de la perspectiva desde la que se aborda el proceso histórico. ¿Qué perspectiva hay de este tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?	14	9	4	3	30
5. Expectativas de estudio de los temas de interés ¿Qué me interesa saber del tema que elegí?	14	2	10	4	30
6. Ubicación de fuentes que les permitan informarse del tema que les interesa. ¿Dónde podría investigar?	3	2	18	7	30
7. Acción social ¿Qué podría aportar?	15	7	2	6	30

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestra un panorama general de los resultados obtenidos por 30 estudiantes, pero para analizar de manera particular, se revisan por criterio, mostrando algunos ejemplos que ilustran las razones por las que se decidió colocar a cada estudiante en un nivel y qué indica éste. Tal como se advierte en la tabla 11, en el primer criterio que hace referencia a identificar el tema de interés en el proceso histórico revisado, a través de la pregunta: ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo? se ubica a 10 estudiantes en el nivel inicial, pues lo mencionan de manera general, pero no lo enuncian, ejemplo de ello se observa en la respuesta de David, quien escribe: “la violencia estuvo presente casi todo el tiempo”.

Tabla 11. Resultados del Criterio 1.

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
Identifica el tema de interés en el proceso histórico revisado ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?		10	15	4	1	30

Fuente: Elaboración propia

A su vez, en el nivel logrado se localizan 15 estudiantes que, a diferencia de quienes se insertan en el nivel anterior, sí identifican el tema de interés y lo contextualizan en el proceso histórico que se está revisando, tal es el caso de lo planteado por Alan, quien enfatiza acerca de la violencia de lo que en las narrativas maestras del tema se da como conquista espiritual, en donde se privilegia la conversión a la fe, descuidando los medios a partir de los cuales se realiza, lo que probablemente explica que el estudiante exprese “hasta los mataban”.

Por su parte, en el nivel consolidado están 4 estudiantes quienes identifican que la fuente leída responde al tema de interés que tienen, esto es, reconocen un texto diferente a lo que en su mayoría se ve en historia escolar, en donde las mujeres son invisibilizadas, y que en el proceso de conquista tuvieron una participación importante y el referente que colocan es el papel de Malinalli en la conquista, lo que se aprecia en la tabla 12.

Tabla 12. Ejemplos de Criterio 1. ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?

Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado
Criterio			
1. Identifica el tema de interés en el proceso histórico revisado ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?	“Que la violencia estuvo presente casi todo el tiempo ” (David).	“Yo aprendí que en la conquista de México la violencia se ve muy seguido en muchas cosas y también mucha violencia hacia los cristianos que hasta los mataban para callarlos o silenciarlos” (Alan).	En este periodo aprendí a ver la historia desde un punto de vista que cada persona no ve, aprendí que las mujeres tuvieron un gran impacto en la construcción de la historia (en este caso en la conquista de México), no solo en ciertos temas, sino que, en muchas ocasiones, tal fue el caso de Malintzi, quien tuvo una gran participación al ser una intermediaria entre Hernán Cortez y los pueblos indígenas, gracias a sus capacidades como: traductora, intermediaria, audacia e inteligencias (Andru).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En la tabla 13 se aprecia que en el segundo criterio se busca reconocer el objetivo de las y los autores del texto vinculados a los intereses del presente en el que escriben. De esta forma, en el nivel inicial se encuentran 10 estudiantes que expresan el estudio de características generales del proceso histórico, o del tema de interés, ejemplo de ello es Leonardo para quien el objetivo fue obtener información del proceso histórico y del tema de interés (tabla 14).

Tabla 13. Resultados del Criterio 2.

Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
2. Reconoce el objetivo de las y los autores del texto vinculados a los intereses del presente en el que escriben. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?	10	12	6	2	30

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel logrado se ubican 12 estudiantes quienes expresan que el objetivo es estudiar y explicar el proceso histórico desde una perspectiva de interés específica. Mientras que en el nivel consolidado se ubican seis estudiantes, que establecen una relación entre el proceso histórico y el tema de interés como es el caso de David, que refiere de manera puntual el objetivo de su texto (véase tabla 14).

Tabla 14. Ejemplos de Criterio 2. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?

Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado
2. Reconoce el objetivo de las y los autores del texto vinculados a los intereses del	“para sacar datos importantes de lo que sucedió durante	“Lo hace con el fin de dar a conocer y explicar cómo fueron las	“Para desmitificar la cristianización y sus violencias” (David, 2021)

<p>presente en el que escriben. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?</p>	<p>conquista de Hernán Cortes y el medio ambiente. (Leonardo, 2021).</p>	<p>experiencias Hernán Cortes durante la conquista como de igual manera dar a conocer cómo eran los ecosistemas y el medio ambiente, pues todo esto ha cambiado radicalmente” (Sayuri, 2021)</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Sobre el criterio Relevancia del tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género) en el proceso histórico, en la tabla 15 se aprecia que en el nivel inicial están once estudiantes, quienes señalan que es importante en cuanto a que conocen más del tema. En la tabla 16 se observa que Luis conceptualiza el tema de interés como un extra, lo que implica volver a ubicar el sentido de la historia desde la narrativa dominante, con la cual se ha formado a lo largo de su vida académica.

Tabla 15. Resultados del Criterio 3.

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
<p>3. Relevancia del tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género) en el proceso histórico. ¿Por qué es importante estudiar el tema de interés en este contexto?</p>		11	8	9	2	30

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, se tiene que 8 estudiantes se localizan en el nivel logrado, pues expresan la relevancia de estudiar el tema en el proceso histórico, sirva como ejemplo la respuesta de Alessandro quien explica que conocer el medio ambiente

que encontró Hernán Cortés influyó en su ruta y lo que encontraba a su paso podía influir en sus decisiones (ver tabla 16).

En el nivel consolidado se encuentran 9 estudiantes, quienes ubican la relevancia del tema no sólo en el conocimiento sino como un elemento que permite ver de otra manera la historia, reconociendo la trascendencia en su contexto histórico y lo que fue. A este respecto, Arisbeth refiere la importancia de la igualdad género en la construcción de la narrativa histórica, en sus propias palabras: "...la participación de las mujeres la cual es de máxima importancia como la de los hombres" (tabla 16).

Tabla 16. Ejemplos de Criterio 3. ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?

Nivel de logro	Inicial	Logrado	Consolidado
Criterio			
3. Relevancia del tema de interés (medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género) en el proceso histórico. ¿Por qué es importante estudiar el tema de interés en este contexto?	“Es importante ya que nos da a conocer datos extra sobre nuestro pasado.” (Luis)	“Es importante porque el medio ambiente influye mucho en la historia , pues, durante sus recorridos que tomaban de diferentes rutas se iban encontrando con distintos lugares, mares, montañas, ecosistemas y climas que podían perjudicar o beneficiar su camino para llegar a su destino (Alessandro).	“Porque la mayoría de la historia está centrada en los hombres, dejando a un lado la participación de las mujeres la cual es de máxima importancia como la de los hombres ” (Arisbeth).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En relación con el criterio de reconocimiento de la perspectiva desde la que se aborda el proceso histórico, en la tabla 17 se aprecia que catorce estudiantes se ubican en el nivel inicial, lo que observa es que tuvieron dificultades para describir la perspectiva, por lo que en varios casos la omiten y reducen su respuesta a elementos de contenido que quieren saber.

Tabla 17. Resultados de Criterio 4.

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
4. Reconocimiento de la perspectiva desde la que se aborda el proceso histórico. ¿Qué perspectiva hay de este tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?		14	9	4	3	30

Fuente: Elaboración propia.

Nueve estudiantes están en el nivel logrado ya que establecen relaciones entre el texto y su tema de interés, y cuatro en consolidado, dado que ubican la perspectiva del autor y lo explican, tal es el caso de Andru, quien pone acento en reconocer la importancia de las mujeres en la historia, que como se ha mencionado ha quedado marginada dentro de las narrativas maestras de la historia escolar (tabla 18).

Tabla 18. Ejemplos de Criterio 4. ¿Qué perspectiva hay de este tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado
4. Reconocimiento de la perspectiva desde la que se aborda el proceso histórico. ¿Qué perspectiva hay de este tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?		“Lo que le pasó al medio ambiente antes y después de la conquista de México Tenochtitlan	“En el texto se reconoce situación ambiental prehispánica del territorio implicaciones ambientales en el camino de Cortés...Quiero	“La perspectiva en este tema es poder ver a la mujer como una figura de alta importancia dentro de la historia, por medio de distintas evidencias, a lo largo

donde pasó saber características de la historia y en la
 Hernán Cortés del medio ambiente actualidad”
 en territorio es este periodo” (Andru).
 azteca” (Alessandro).
 (Leonardo).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Por otra parte, en el criterio expectativas de estudio de los temas de interés, en la tabla 19 se reconocen catorce estudiantes en el nivel inicial, quienes señalan que están interesados en conocer elementos generales del tema de interés en el contexto de la conquista de México, lo cual en el nivel logrado se particulariza, como es el caso de Daniela a quien le interesa observar la historia desde los logros de los hombres y las mujeres, en este nivel hay dos.

Tabla 19. Resultados de Criterio 5.

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
5. Expectativas de estudio de los temas de interés ¿Qué me interesa saber del tema que elegí?		14	2	10	4	30

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel consolidado se aprecia a diez estudiantes quienes problematizan el tema de interés y hacen preguntas si en ese momento era una situación amenazante y qué se hacía, ese es el caso de Sayuri que revisa el tema de medio ambiente, en ese mismo sentido lo plantea Tiare, que examina la participación de las mujeres, y que resolver su pregunta nos hace plantear la necesidad de incluir otras fuentes, pero además (tabla 20).

Tabla 20. Ejemplos de Criterio 5. ¿Qué me interesa saber del tema que elegí?

Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado
Criterio			
Expectativas de estudio de los temas de interés ¿Qué me interesa saber del tema que elegí?	“Lo que quiero saber es que tipos de clima encontró Cortés en las distintas regiones que paso para llegar a Tenochtitlán” (Sergio).	“Logros y acciones que prolongo las mujeres/hombres en la conquista Importancia y valoración que debemos de darle La clasificación que se le daban a los puestos ya siendo mujer u hombre” (Daniela).	“Si en algún punto en la conquista se preocuparon por el cuidado del medio ambiente y como hacían para que todo estuviera bajo control (Sayuri, 2021) ¿Porque no trataron de defender sus derechos? y ¿Qué hubiera sido si no hubiera pasado todo eso? (Tiare).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Respecto al criterio ubicación de fuentes que les permitan informarse del tema que les interesa, con la intención de apreciar el tipo de fuentes que el estudiantado asume le permite conocer dicho tema, así como el hecho de considerar ejemplos que se revisaron en la primera implementación, los resultados cuantitativos al respecto se visualizan en la tabla 21.

Tabla 21. Resultados de criterio 6.

Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
Criterio					
6. Ubicación de fuentes que les permitan informarse del tema que les interesa. ¿Dónde podría investigar?	3	2	18	7	30

Fuente: Elaboración propia.

Se localizaron a tres estudiantes en nivel inicial, pues refieren fuentes que de manera cotidiana usan para su entrega de tareas como son blogs, wikis o páginas de internet sin especificación o relación del tema de interés. En el nivel logrado se observa a dos estudiantes, quienes refieren fuentes relacionadas a su tema de

interés, pero son de contenido general. A su vez, en el nivel consolidado se ubican ocho, quienes enuncian revistas y libros especializados (tabla 22).

Tabla 22. Ejemplos de criterio 6 ¿Dónde podría investigar?

Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado
Criterio			
Ubicación de fuentes que les permitan informarse del tema que les interesa. ¿Dónde podría investigar?	“En libros y en páginas web” (Joan).	“En internet, historiadores, libros sobre historia” (Karen).	“En internet, en libros, en revistas, especializados sobre este tema [medio ambiente]” (Paola)

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Del último criterio, acción social, que tiene que ver con la participación, se buscó que las y los estudiantes manifestarán la forma en que consideran pueden aportar acerca de algo que les preocupa, o que consideran una amenaza, y bien pueda cambiar, o que ellos puedan hacer algo. En general, se observó que la redacción de la pregunta provocó que algunos estudiantes solo enlistaran ideas generales, como dudas, preguntas y uno lo interpretó como una síntesis de lo que había visto en el texto.

Ahora bien, en la tabla 23, se aprecia que en el nivel inicial se identificó a 15 estudiantes que consideran que su aporte para resolver un problema que les preocupa es el conocimiento que adquieran. En el nivel logrado se ubican siete estudiantes, quienes piensan que al estar informados pueden buscar estrategias que les permitan contribuir a resolver un problema que les afecta. Aquí se observa a jóvenes que ven en lo que aprenden herramientas que les permiten participar de manera activa para solucionar algo que les causa malestar. A su vez, en el nivel consolidado sólo hay dos estudiantes, quienes expresan que al estar informados tienen las habilidades para encontrar soluciones que les ayuden a mejorar alguna situación que les afecta.

Tabla 23. Resultado de criterio 7

Criterio	Nivel de Logro	Inicial	Logrado	Consolidado	SC	Total
7. Acción social ¿Qué podría aportar?		15	7	2	6	30

Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior se advierte que un número considerable de estudiantes valora la importancia de involucrarse en los temas que les interesa a partir del conocimiento, y pocos refieren que no sólo se aporta con saber del tema, sino que se puede colaborar para resolver alguna problemática, menos aún se asumen como agentes que pueden ser parte de un cambio a partir de la construcción y ejecución de estrategias (tabla 24).

Tabla 24. Ejemplos de Criterio 7. ¿Qué podría aportar?

Criterio	Nivel de logro	Inicial	Logrado	Consolidado
Participación ¿Qué podría aportar?		“Las características del medio ambiente en los hechos históricos” (Alessandro).	“Mi visión del tema y algunos métodos para disminuirlo” (Irving).	“Una forma de difundir y dar a conocer los tipos de violencia y como es que deben de darse cuenta de que no siempre somos capaces de darnos cuenta de cuando estamos recibiendo violencia, por lo cual ya sabiendo las formas de violencia podemos ayudar a otros a que no son capaces de verlo así y combatirla” (Melanie).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En suma, en esta implementación se apreció una mejor comprensión del proceso histórico a partir de las diferentes narrativas que estudiaron las y los

estudiantes, pues vemos que hay un número importante de estudiantes que reconocen la importancia de estudiar el tópico desde su tema de interés.

Balance y Revisión General de la Segunda Implementación

En esta implementación reconocemos la flexibilidad de la secuencia didáctica y las posibilidades reflexivas y analíticas que ofrece, esto permitió integrar actividades como la realización de una pizarra en Jamboard por parte de los estudiantes integrados en pequeños equipos, a partir de los temas de interés, lo cual coadyuvó para organizar sus ideas y dar una respuesta conjunta a la pregunta central de cada tema, sin embargo, fue compleja la integración de equipos, particularmente dado que no se conocían, lo que, en un primer momento, dificultó el trabajo, aunque posteriormente fluyó.

Respecto al uso de los recursos didácticos, fue un reto, pues implicó seleccionar textos que explicarán un problema, situación o circunstancias dentro de un proceso histórico, de una manera adecuada a la formación y experiencias de quienes conformaron el grupo. Tres textos cumplieron ese requisito (anexo 3).

Por otro lado, entre las múltiples consecuencias de la pandemia y el confinamiento se encuentra el hecho de que la mayoría de las y los estudiantes inició la Educación Media Superior sin concluir tercero de secundaria de manera presencial, motivo por el cual, en muchos de los casos, ingresaron sin haber consolidado habilidades como elaborar un texto argumentativo, situación que se detectó con las actividades, presentándose como una oportunidad de mejora y un reto a trabajar con dicha generación.

De acuerdo con los resultados de las actividades que se describieron y analizaron, en particular la discusión de la lectura por tema de interés, se buscó realizar una retroalimentación entre pares a la comprensión del texto, sin embargo, resultó poco apropiada, pues las y los estudiantes, al estar en un sistema virtual, casi no se conocían y sus habilidades de socialización eran mínimas.

A pesar de lo anterior, la actividad sugerida ayudó a que el grupo se relacionará más y dieran respuesta a la pregunta central.

En lo que respecta al cuestionario guía para el texto argumentativo, se apreció que varios de las y los estudiantes que se localizaban en el nivel inicial se ausentaban en clase sincrónica, y quienes estaban en el nivel logrado o consolidado eran los que estaban en las clases y participaban activamente.

Por lo anterior, se consideraron los siguientes elementos para la tercera y última implementación:

- Mejorar las indicaciones y materiales de apoyo, dando ejemplos de ayuda para realizar las actividades solicitadas.
- Se deben explicitar las características del trabajo en clase sincrónica y reiterar de manera detallada las instrucciones para que, pese a la ausencia en las clases de Meet, todo el estudiantado pueda comprender mejor lo que se solicita.
- Es necesario subrayar que la historia es producto de la construcción de una narrativa, la cual se elabora a partir de fuentes que son analizadas e interpretadas. Y que la perspectiva desde la que se escribe la historia está definida por los intereses de quien escribe. Esto supone la necesidad y pertinencia de revisar la historia desde un tema de interés o de preguntas formuladas desde el propio presente.
- Es importante reflexionar sobre las condiciones en las que se presenta una problemática semejante en el pasado y el presente para observar otras formas de participación, y así encauzar un posicionamiento por parte del estudiantado, lo cual lleva a pensar la formación de una ciudadanía activa, responsable y participativa.

En función de lo anterior, para la siguiente implementación es conveniente realizar ajustes a la inclusión de lecturas referentes a los PSR y la revisión de una situación actual, relacionada al contexto de las y los estudiantes. Así como la inclusión de preguntas en los cuestionarios guía que vayan más allá de la comprensión lectora de los textos, y que busquen el posicionamiento de las y los estudiantes ante un PSR. También es preciso estudiar el proceso histórico de manera tradicional, y desde otras narrativas históricas para que las y los estudiantes vean que un proceso histórico se puede estudiar desde diferentes perspectivas. De

igual forma, es indispensable brindar herramientas de análisis al estudiantado para que se asuma como sujeto o sujeta de la historia.

Con estos elementos se reformuló el último ciclo de investigación que se presenta en el siguiente capítulo.

Ciclo III. La Participación Social en los Inicios del Siglo XIX

Tomando en cuenta los resultados de los ciclos anteriores de la investigación, para esta última implementación el objetivo se dirigió a estudiar las formas de participación de personas y colectivos por medio de los temas socialmente relevantes para la comunidad estudiantil del grupo 2do III, del turno matutino de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 7 del Estado de México.

La propuesta se enfocó a conocer aspectos del pasado relacionados a los PSR, para identificar formas de participación de las personas y también de casos del presente, con la intención de brindar herramientas que llevara al estudiantado a asumir una postura referente a un problema que les preocupaba, en este caso crisis climática y medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género.

Al igual que los otros ciclos, este capítulo se organiza en cuatro partes, el plan general y diseño, desarrollo de la implementación, los resultados de la intervención y la revisión y el balance general.

Plan General y Diseño de la Tercera Implementación

El contenido temático a partir del cual se diseñó el plan de trabajo para esta implementación, fue el bloque V del programa de Historia de México I, de la Dirección General de Bachillerato, el cual se titula *El proceso de la independencia de México* que tiene como propósito: “explica el proceso de la independencia de México, argumentando sus causas y consecuencias, valorando el carácter contradictorio del proceso de surgimiento de la nación, a través del diálogo como una forma de construcción del conocimiento” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018, p. 22).

Antes de continuar es importante señalar que en esta implementación se continuó el trabajo con el mismo grupo, sin embargo, se modificó el número de estudiantes, de 52 se redujo a 45, ya que desertaron nueve y se incorporaron dos. Dado que los cambios fueron mínimos no se consideró realizar otro diagnóstico.

Otro elemento importante es que a diferencia de los ciclos anteriores de investigación este fue de manera presencial y se siguió trabajando con los contenidos de Historia de México I, ya que en el semestre anterior no se alcanzaron a revisar todos los aprendizajes esenciales por la reducción de tiempos de clase.

Ahora bien, el esquema general de esta implementación consta de tres partes que se resumen en la tabla 25. Tomando en cuenta la revisión de la anterior implementación se agregaron y cambiaron actividades. Se incluyó una lectura que revisara el proceso histórico de forma convencional, o desde la narrativa maestra (Carretero, 2020), esto porque en la fase previa (ciclo anterior) se observó un número importante de estudiantes que se esforzaba por explicar la generalidad del tema y descuidaba el enfoque que le interesaba. Luego se agregaron textos relacionados con los problemas de interés en el pasado y en el presente, y se otorgó más tiempo para el intercambio y discusión de ideas.

Tabla 25. Esquema de trabajo de la tercera implementación

Momento	Sesión	Actividad
Inicio	I	Cuadro sinóptico del libro <i>La Independencia. Nueva Historia Mínima de México</i> Breve explicación del contexto y de las características del proceso histórico
Desarrollo	II	Panorama general y discusión del problema socialmente relevante por equipos. Lectura y análisis del problema socialmente relevante en el pasado y el presente a través de un cuestionario guía. Discusión de los temas en plenaria
Cierre	III	Texto argumentativo

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las actividades que se eligieron para esta implementación, una de ellas fue la lectura del libro: *La Independencia*. Adaptación gráfica de Josefina Zoraida (2012); una historieta que narra el proceso de la guerra de independencia. Esta decisión se tomó a partir de los resultados del diagnóstico del grupo que permitieron identificar que este tipo de texto es un recurso accesible, ya que está en

línea, y no implica un gasto extra, elemento importante, pues por disposición de los directivos de la institución se solicitó evitar el uso de recursos que representaran un desembolso a las familias del estudiantado; también porque en el ciclo anterior se apreció que iniciar desde una narrativa apegada al relato conocido por la comunidad estudiantil generaba interés y atención, además de que era necesario establecer un panorama antes de trabajar con el problema que les interesaba.

De dicho texto se solicitó elaborar un cuadro sinóptico para la organización de la información, en el que se identificaran antecedentes (conspiraciones), descripción de las etapas de la guerra de independencia, elementos que cambiaron y que continuaron, así como consecuencias del conflicto.

Cabe precisar que se optó por un organizador gráfico, pues este es un medio clave que ayuda a organizar los conocimientos (Levstik & Barton, 2015) y, por otro lado, con esta estrategia los estudiantes podrían repasar los contenidos declarativos que el programa señala, así como tener un panorama del proceso histórico que se estaba trabajando. Esta actividad se programó como tarea previa a las clases presenciales o sesiones de aula.

La segunda actividad diseñada fue el trabajo con cuatro lecturas cortas que abordaran problemas identificados a finales del S. XVIII e inicios del S. XIX, que se relacionaran con el problema socialmente relevante seleccionado, las cuales se acompañaron con un cuestionario guía que proponía preguntas enfocadas al análisis y comprensión, que cumplían la función de orientar el trabajo.

La tercera actividad, vinculada con la segunda, fue la revisión de un problema particular que se inscribe en el contexto del proceso histórico señalado (Independencia). El objetivo fue identificar las formas en que las personas plantean una situación como un problema, y cómo buscan resolverlo, al igual que su agencia y participación. Aquí se integró una problemática similar, pero en el siglo XXI. En esta última actividad se trabajó con horizontes de experiencia (Koselleck, 1993) en el pasado y en el presente,

Ahora bien, después de las oportunidades de mejora detectadas en los materiales de la segunda implementación, se decidió plantear preguntas abiertas

puntuales, pues dan la oportunidad de revisar una gama de posibles respuestas, por ello, la importancia de que la redacción de las interrogantes fuera sencilla y con ejemplos claros, evitando la dicotomía y buscando generar discusión y auto cuestionamiento más allá de la simple repetición de una postura o de la recuperación de información explícita en el texto.

A continuación, se presentan las características específicas del material utilizado de acuerdo con cada tema socialmente relevante y el problema particular que se seleccionó.

Para quienes se interesaron por el problema de la crisis climática y el medio ambiente, se les proporcionó un texto acerca de las sequías en México. La selección del problema obedeció a que la escasez de agua es una situación que, sobre todo en temporadas de calor, afecta negativamente el acceso a este recurso para la población del municipio de La Paz¹⁵ y Chimalhuacán, ayuntamientos de donde radica un número importante de estudiantes, de ahí la pertinencia de abordarlo en clase.

Siguiendo el esquema general de la secuencia didáctica (anexo 4), el problema socialmente relevante de la violencia se abordó de manera amplia –en un primer momento– en el contexto de la Guerra de Independencia, y de manera específica, desde la perspectiva de los bandos insurgente y realista.

Posteriormente se trabajó la violencia en la actualidad, como parte de la cotidianidad de nuestro país. Para la identificación, comprensión, interpretación, participación y agencia se utilizó un cuestionario que ayudara a centrar la atención en elementos particulares.

Para estudiar el tema de la pobreza desde la perspectiva de los problemas socialmente relevantes, se enfatizó acerca de la distribución del ingreso y los sueldos los mineros de Real del Monte. Asimismo, como parte del periodo revisado

¹⁵ El problema de la escasez de agua de este municipio y particularmente de la colonia en la que se ubica la escuela es porque uno de los pozos de agua ha sido acaparado para el trabajo de Coca Cola. También por la disputa del control del pozo de Tecamachalco entre los habitantes de esa comunidad y el gobierno municipal, al respecto véase (García Z. , 2021).

se trabajaron los cambios del partido de los mismos sujetos históricos; y para la actualidad, un caso específico de problemas entre patrones y trabajadores. Para respetar la estructura y características generales de la implementación, se consideró plantear preguntas abiertas para orientar la revisión.

Finalmente, para el tema de igualdad de género que, como en la implementación anterior se señaló, el problema elegido fue la participación de las mujeres en el espacio público como sujetas y actoras de la historia. El material para el trabajo se caracterizó por dar un panorama de la situación de las mujeres a principios del siglo XIX, en específico su papel dentro del proceso histórico que se estudia, así como su participación en la búsqueda de mejores condiciones de vida en el siglo XXI, en específico la lucha por la violencia y seguridad de las mujeres. Para guiar la identificación, comprensión, interpretación, formas de agencia y participación se plantearon preguntas abiertas que ayudaran a enfocar el análisis.

Desarrollo de la Tercera Implementación

La implementación de la propuesta de trabajo se desarrolló a lo largo de cinco sesiones que a continuación se describen.

Sesión I. Presentación y explicación de la implementación. Esta tuvo lugar el 29 de marzo de 2022. Se presentó la manera en la cual se abordaría el bloque correspondiente al proceso de independencia de México. Se explicó que en un primer momento ubicaríamos un panorama general que puede considerarse parte de la narrativa maestra del Estado-nación mexicano¹⁶ y luego continuaríamos con el análisis de los temas de interés, solicitamos realizar la lectura del libro *La Independencia* (2012) de Josefina Zoraida y que como reporte de lectura realizaran

¹⁶La primera actividad inicia con un panorama general de la guerra de independencia, pues dentro de las narrativas maestras para estudiar el siglo XIX comienza con este contenido temático. Con narrativa maestra nos referimos a las representaciones históricas basadas en “cánones fundacionales que sostienen la creación de sus países de forma cuasi mítica, ontológica y esencialista” (Carretero, 2020, p.76)

un cuadro sinóptico. Dado que fue una sesión de 40 minutos, sólo se explicaron las características del trabajo.

Sesión II. Panorama general de la Guerra de independencia. Esta sesión se realizó el día 4 de abril con una duración de 100 minutos, se inició preguntando por el texto de la sesión anterior. Es relevante señalar que el relato de Pascual y su abuelo, les resultó una manera diferente y entretenida para conocer cómo se desarrolló la Guerra de independencia del libro de Historia mínima de México. Lo que puede ser indicativo de la necesidad de explorar otros recursos con relatos similares.

Después de identificar las primeras impresiones acerca del texto, se solicitó trabajar por equipos de cuatro integrantes organizados al azar. A cada uno se le asignó una de las etapas de la guerra de independencia que la narrativa del texto y el programa siguen. Debían revisar su cuadro sinóptico o ir al texto para complementar su información para poder realizar una explicación en plenaria. Esta actividad se realizó en 20 minutos, se observó que un número importante de estudiantes habían colocado sólo el inicio y fin de cada etapa sin ubicar qué había ocurrido en cada una. Lo anterior, además de provocar que volvieran al texto, se considera un factor importante para el desarrollo de la implementación puesto se identificó necesario hacer más énfasis en las experiencias y los acontecimientos más que en las fechas de inicio y final que por sí mismas no dicen mucho sobre los temas a trabajar.

Sesión III. Introducción a algunos problemas sociales a finales del S. XVIII y comienzos del S. XIX. La sesión se realizó el 2 mayo. En esta clase se comenzó mencionando al grupo que a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, es posible encontrar problemas relacionados con los temas de interés con los que en otros momentos trabajamos: crisis climática y medio ambiente, pobreza, violencia e igualdad de género. Y que también era posible conocer cómo es que algunas personas de ese tiempo los pensaron y se organizaron para hacerles frente.

Posteriormente se distribuyó a cada estudiante el material de trabajo de acuerdo con el tema que habían seleccionado desde el semestre anterior. Primero

se solicitó leer de manera individual el panorama general y contestar las preguntas guía, luego se integraron por grupos de interés común y comentaron sus respuestas.

Sesión IV. La participación ante problemas sociales. En esta sesión los estudiantes trabajaron con la segunda actividad del material, en el que de manera específica abordaron el problema socialmente relevante del periodo revisado y un caso del presente. Después de resolver el cuestionario en plenaria, expresaron de forma oral lo que plasmaron en sus hojas de trabajo.

Sesión V. Los problemas sociales y la participación, lo que yo pienso. Para la última actividad se solicitó un texto reflexivo acerca del problema socialmente relevante en el contexto del proceso histórico y de su presente, así como expresar alternativas para posicionarse ante un problema.

Resultados y Revisión de la Tercera Implementación

En esta implementación se realizaron tres actividades por parte de las y los estudiantes de los cuales centramos el foco de atención en los cuestionarios guía pues son los que aportan más información referente al objetivo que delinea esta propuesta. Por lo anterior, el análisis e interpretación de resultados que se presenta en este apartado explica en un primer momento el instrumento utilizado, los hallazgos encontrados por tema y un balance general.

Para dirigir el análisis e interpretación de las respuestas se construyó una tabla que ubica dos aspectos importantes, el primero, orientado al análisis del problema socialmente relevante valorado a partir de dos criterios, entiende el problema socialmente relevante en la historia y establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.

El segundo aspecto es el desarrollo de la agencia a partir de tres elementos: comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identifica cómo se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan, construye una postura respecto al problema socialmente relevante y la participación. Cada criterio de ambos aspectos está valorado a partir

de cuatro niveles inicial, en proceso, logrado y consolidado. En el nivel inicial se localizan por respuestas generales o poco vinculadas a los PSR. En proceso, que identifica el tema el tema de interés y lo une con el contexto del proceso histórico revisado. En logrado cuando el estudiantado establece relación las formas de participación en el pasado y en el presente. Y en consolidado cuando establece relaciones de participación en el pasado, asume su papel como sujeto de la historia y construye una postura y define formas de participación desde su lugar social.

A continuación, en la tabla 26, se presenta el instrumento a partir del cual se realiza el análisis:

Tabla 26. Instrumento de análisis de cuestionario guía

Aspectos	Criterios	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado
Análisis del problema social relevante	Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	Identifica el problema socialmente relevante de manera general.	Identifica el problema socialmente relevante sólo en un período de la historia.	Identifica el problema socialmente relevante en el contexto del panorama del tema.	Identifica el problema socialmente relevante en el contexto del panorama del tema y lo vincula con su especificidad en el pasado y en el presente.
	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	Comprende de manera general las consecuencias de la problemática.	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias que llevan a las personas a tomar decisiones respecto al problema socialmente relevante que se presenta y menciona algunas de manera superficial.	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias que llevan a las personas a tomar decisiones y acciones respecto al problema socialmente relevante que se presenta y las expresa de manera clara y concreta.	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las formas de participación que llevan a las personas a tomar decisiones y acciones respecto al problema socialmente relevante que se presenta y explica a detalle cada elemento.
Agencia	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	Enuncia ideas de manera general el problema socialmente relevante.	Explica a partir de las fuentes el problema socialmente relevante, así como la manera en la que las personas buscan solucionarlo.	Interpreta quienes y que acciones llevan a cabo las personas para organizarse y coadyuvar a buscar cambiar la situación que les preocupa.	A partir de las fuentes el estudiantado interpreta la manera en la que las personas se organizan y actúan a partir de los textos.

Construye una postura respecto al problema socialmente relevante	Manifiesta de manera general las posturas de las personas respecto al tema socialmente relevante	Expresa las posturas de las personas respecto al tema socialmente relevante y señala la forma en la que dan respuesta a esta situación	Expone que hay diferentes posturas respecto al tema y busca incluirse dentro de alguna.	Expone que hay diferentes posturas respecto a problema socialmente relevantes, pero también asume una postura clara y específica respecto a lo que piensa y lo que
Participación respecto problema socialmente relevante	Señala cual es la respuesta de las personas y su participación ante el tema socialmente relevante	Expresa la manera en que las personas se organizan para enfrentar un problema socialmente relevante	Manifiesta las razones por las que las personas se organizan y actúan sobre el problema socialmente relevante.	Expone las razones que llevan a las personas a tomar decisiones y acciones en las que se suma agente de cambio en su comunidad y propone acciones para buscar un cambio.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del PSR Crisis Climática y Medio Ambiente

Como se señaló en la sección anterior de la actividad de lectura y análisis del PSR en el pasado y el presente a través de un cuestionario guía se realiza el análisis. Por lo que las preguntas se organizan en torno a los criterios de la tabla de análisis e interpretación. En función de esto, en la tabla 27, se presentan los criterios de clasificación y las preguntas del cuestionario guía de crisis climática y medio ambiente en el que participaron 16 estudiantes.

Tabla 27. Interrogantes del tema crisis climática y medio ambiente de acuerdo con los criterios de análisis.

Aspectos	Criterios	Preguntas
Análisis del problema social relevante	1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	De acuerdo con el texto, ¿qué presencia han tenido las sequías en lo que ahora es México?
	2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	De acuerdo con la lectura, ¿de qué manera las personas buscaron atender las consecuencias de las sequías en el periodo novohispano?
Agencia	3. Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Por qué crees que las personas se organizaban para rezar y solicitar ayuda a los santos para que no hubiera sequías? ¿Por qué crees que las personas de la Nueva España recurrían a un santo para resolver el problema de las sequías?
	4. Postura respecto al problema socialmente relevante	¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como tomar el pozo de agua, privar de la libertad a un operario? Y ¿Qué otras alternativas tu conoces y cuáles propondrías?

5. Participación respecto al problema socialmente relevante	<p>¿A partir de la lectura de las fuentes cómo imaginas ¹⁷que se organizaban las personas para solucionar las problemáticas de sequía e inundaciones?</p> <p>¿Actualmente cómo afectan las sequías a las personas de tu comunidad y cuál es la respuesta social, es decir qué acciones realizan para buscar una solución?</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Con base en el instrumento de análisis se sistematizaron las respuestas, cuyos resultados se observan en la tabla 28.

Tabla 28. Resultados del cuestionario guía del tema y medio ambiente de acuerdo con los criterios de análisis

Aspectos	Criterios	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Análisis del problema social relevante	1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	7	4	2	2	1	16
	2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	8	3	3	2	0	16
Agencia	3. Comprende la participación como la forma en que se	2	4	8	2	0	16

¹⁷ Utilizamos la palabra imaginación por tres razones, la primera tiene que con que la participación requiere criterios y conocimientos acerca de cómo ejercerla y ya que muchos materiales didácticos y fuentes disponibles no hacen mención de esto, nos vimos en la necesidad de usar la palabra imaginación. La segunda razón es porque de acuerdo con Levstik y Barton (2015) mencionan que es necesario estudiar e imaginar los pensamientos, sentimientos y acciones de personas reales en un determinado contexto histórico y cultural, hace que los temas tradicionales sean más relevantes. La última razón es porque imaginación histórica que habilita habilidades de empatía y la formación del pensamiento crítico y creativo, herramientas del pensamiento histórico que coadyuban a la formación de la ciudadanía de acuerdo con Antoni Santisteban, (2010).

decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.							
4. Postura respecto al problema socialmente relevante	0	8	6	2		0	16
5. Participación activa	1	10	3	2		0	16

Fuente: Elaboración propia

Acercas del primer criterio, entiende el problema socialmente relevante en la historia se preguntó: De acuerdo con el texto, ¿qué presencia han tenido las sequías en lo que ahora es México? La intención fue que el estudiantado reconociera que las sequías han sido un problema que ha estado presente desde el establecimiento de los pueblos prehispánicos hasta el día de hoy, identificando que una misma situación o circunstancia puede ser vista como un problema por diversos motivos y que de esto dependerán las acciones que se tomen al respecto.

De acuerdo con el instrumento de análisis se consideraron cuatro niveles de desarrollo por criterio: a) inicial, b) en proceso, c) logrado y d) consolidado donde el primero hace referencia a la problemática de manera general y el último lo ubica en el pasado y en su presente (tabla 29).

Tabla 29. Resultados de criterio 1 del PSR: Crisis climática y medio ambiente

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro		Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Criterio	Pregunta						
1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	De acuerdo con el texto, ¿qué presencia han tenido las sequías en lo que ahora es México?	7	4	2	2	1	16

Fuente: Elaboración propia

En este caso, en la tabla 30, se observan los ejemplos de algunas respuestas de las y los estudiantes, de acuerdo en el nivel de desempeño logrado. En el nivel inicial se encuentran siete estudiantes, quienes reconocen las afectaciones que provocan las sequías. Un ejemplo de ello es Alessandro quien señala que: “afectaba a la población, ya que había escasez de alimentos en los cultivos y cosechas y además provocaba desórdenes en su vida”. Como se puede apreciar el estudiante menciona por qué las sequías son un problema socialmente relevante para la sociedad, pues afecta la vida de las personas.

En el nivel en proceso se tienen respuestas que ubican el problema en un periodo específico, ya sea en el caso prehispánico o novohispano, como lo menciona Jonathan “en el territorio actual de la república mexicana en la época prehispánica no había suficiente precipitación pluvial y se perdían las cosechas” o también Rubén, quien señala “en la antigüedad ha habido cientos de sequías que azotaron a la Nueva España”.

Tabla 30. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Crisis climática y medio ambiente

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro		Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado		
Criterio	Pregunta						
1. Entiende el problema socialmente	De acuerdo con el	“Afectaba a la población,	“En el territorio actual de la	“Anteriormente no había suficiente	“Ha tenido una gran presencia,		

relevante en la historia.	texto, ¿qué presencia han tenido las sequías en lo que ahora es México?	ya había escasez de alimentos en los cultivos y cosechas y además provocaba desórdenes en su vida” (Alessandro)	que república mexicana en la época prehispánica no había suficiente precipitación pluvial y se perdían las cosechas” (Jonathan).	precipitación pluvial ya se perdían las cosechas y eso afectaba a todos los pobladores de la Nueva España”. (Sayuri).	destruye fuentes básicas de alimentación y provoca desórdenes en su vida” (Luis Eduardo).
---------------------------	---	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En el nivel logrado se aprecia que dos estudiantes refieren la problemática en el contexto novohispano, que es la temporalidad del contenido temático, es representativo lo que menciona la estudiante Sayuri: “...anteriormente no había suficiente precipitación pluvial ya que se perdían las cosechas y eso afectaba a todos los pobladores de la Nueva España”.

Respecto a la respuesta en el nivel consolidado, dos estudiantes señalan la presencia de esta situación, así como las implicaciones que ha tenido. Luis Eduardo ofreció un ejemplo de ello: “ha tenido una gran presencia, destruye fuentes básicas de alimentación y provoca desórdenes en su vida” en general vemos en todos los casos identifican que es un problema porque afecta la vida.

Por otra parte, en la tabla 31 se advierten los resultados correspondientes al segundo criterio del marco de análisis propuesto: Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular. En este caso, se trató de que las y los estudiantes entendieran las consecuencias de la problemática, así como las acciones que emprenden las personas afectadas, de este modo se les realizaron dos preguntas: De acuerdo con la lectura, ¿de qué manera las personas buscaron atender las consecuencias de las sequías en el periodo novohispano ¿De qué manera las personas manifestaban su preocupación por las sequías y las inundaciones? Las preguntas estaban perfiladas a llevar al estudiantado a identificar la respuesta de las personas ante la problemática de las

sequías, si bien usamos dos preguntas para fines del análisis solo se contempló la primera en términos cuantitativos y la segunda para obtener más información del aspecto que se revisó. En este caso, en la misma tabla (31) se observan los resultados obtenidos.

Tabla 31. Resultados del criterio 2, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	¿De qué manera las personas buscaron atender las consecuencias de las sequías en el periodo novohispano? ¿De qué manera las personas manifestaban su preocupación por las sequías y las inundaciones?	8	3	3	2	0	16

Fuente: Elaboración propia.

En la primera pregunta se encontró que ocho estudiantes se ubican en el nivel inicial, quienes mencionan que, ante las sequías, las personas acudían a una deidad por medio de rezos y ceremonias para pedir que se resolviera el problema. En este sentido, de manera representativa, en la tabla 32 se aprecia que Fredy, señala: “según la lectura la sociedad novohispana creía en un Dios el cual ayudaría a que acabaran las sequías masivas que en México pasaban”.

En cuanto al nivel en proceso, tres estudiantes señalan la importancia de acudir a un santo para que las tierras fueran más productivas. A este respecto, basten las palabras de Fernando: “Se organizaron para pedir a un santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva”.

Tabla 32. Ejemplos de respuesta a la pregunta 2, de criterio 2 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.

Aspecto. Análisis del problema social relevante					
Nivel de logro	Preguntas	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	¿De qué manera las personas buscaron atender las consecuencias de las sequías en el periodo novohispano? ¿De qué manera las personas manifestaban su preocupación por las sequías y las inundaciones?	“Según la lectura la sociedad novohispana creía en un Dios el cual ayudaría a acabar las sequías masivas que en México pasaban” (Fredy).	“ Se organizaron para pedir a un santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva” (Fernando).	“ La población por su parte buscó otras alternativas como lo fue organizarse para pedirle a un Santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva esta fue una de las formas por medio de las cuales la sociedad buscó una solución ” (Jonathan)	“ Intentaron paliar la situación la [autoridades], población por su parte buscó otras alternativas como la organización para pedir a un santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva ” (Sayuri).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En la misma tabla 32, se aprecia que, respecto al nivel logrado, tres estudiantes mencionan qué hicieron las personas en general y las autoridades, por ejemplo “la población por su parte buscó otras alternativas como lo fue organizarse para pedirle a un Santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva esta fue una de las formas por medio de las cuales la sociedad buscó una solución” (Jonathan).

El nivel de consolidado solo lo alcanzaron dos estudiantes quienes contemplan a autoridades y a la población como actores que buscaron soluciones distintas para mitigar la situación que enfrentaban “intentaron paliar la situación [autoridades], la población por su parte buscó otras alternativas como la organización para pedir a un santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva” (Sayuri).

En este criterio se aprecia que las y los estudiantes identifican la importancia del lugar social al expresar que es un problema que afecta a la vida de la población.

Por otro lado, tal como se aprecia en la tabla 33, para el criterio 3, comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan, se consideraron las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que las personas de la Nueva España recurrían a un santo para resolver el problema de las sequías? ¿Por qué crees que las personas se organizaban para rezar y solicitar ayuda a los santos para que no hubiera sequías? Para fines del análisis se contempla la primera pregunta y la segunda para obtener información más amplia sobre este criterio.

Tabla 33. Resultados del criterio 3, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro		Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Criterio	Pregunta						
	¿Por qué crees que las personas de la Nueva España recurrían a un santo para resolver el problema de las sequías?	2	4	8	2	0	16

Fuente: Elaboración propia.

Como se advierte, en la tabla anterior, en el nivel inicial se encuentran dos estudiantes, los cuales mencionan la importancia de las creencias religiosas, en ese sentido, en la tabla 34, se observa que, al respecto, Luis Eduardo expresa: “para la población los santos eran milagrosos”.

En el nivel en proceso cuatro estudiantes señalan el problema y las acciones que emprendió la gente, en este caso es representativo lo que señala Fredy: “porque se sabe que si ocurre las sequías habría pérdida de muchas cosas como

cosechas, la economía e incluso pérdida de los hogares así que veneraban a los santos y pedían de su ayuda” (tabla 34).

En el nivel logrado se encuentran ocho estudiantes, para los cuales la fe era un elemento que debía alimentarse para que las personas no tuvieran problemas, de este modo las personas recurrían a un santo: “porque creían que si no veneraban a los santos ellos no los ayudarían y los abandonarían con todo y la sequía” (Sergio).

En el nivel consolidado encontramos dos respuestas que identifican de manera específica aspectos culturales de la sociedad novohispana al señalar que “pensaban que los santos podían controlar el clima y asimismo cumplir plegarias” (Alessandro).

Tabla 34. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1, del criterio 3 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.

Nivel de logro Criterio	Pregunta	Aspecto. Agencia			
		Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado
3. Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Por qué crees que las personas de la Nueva España recurrían a un santo para resolver el problema de las sequías?	“Para la población los santos eran milagrosos ” (Luis Eduardo).	“Porque se sabe que si ocurre las sequías habría pérdida de muchas cosas como cosechas, la economía e incluso pérdida de los hogares así que veneraban a los santos y pedían de su ayuda” (Fredy).	“Porque creían que si no veneraban a los santos ellos no los ayudarían y los abandonarían con todo y la sequía ” (Sergio).	“ Pensaban que los santos podían controlar el clima y asimismo cumplir plegarias ” (Alessandro).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En relación con el criterio 4, postura respecto al problema socialmente relevante se consideró la pregunta ¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como tomar el pozo de agua, privar de la libertad a un operario? ¿Qué

otras alternativas tu conoces y cuáles propondrías? Los resultados generales se aprecian en la tabla 35, mientras que los ejemplos de respuesta de las y los estudiantes se muestran en la tabla 36.

Tabla 35. Resultados de criterio 4, del PSR: Crisis climática y medio ambiente.

Criterios	Nivel de logro	Pregunta	Aspecto. Agencia				S C	Total
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado		
4.	Postura respecto al problema socialmente relevante	¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como tomar el pozo de agua, privar de la libertad a un operario? ¿Qué otras alternativas tu conoces y cuáles propondrías?	0	8	6	2	0	16

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel inicial se ubicaron ocho estudiantes, quienes manifiestan que las personas piensan que la solución la deben dar las autoridades, y son éstas las que les envían pipas de agua para aminorar las consecuencias de la escasez de agua. Derivado de esto, Luis Eduardo señala: “realizan acciones para que las autoridades les hagan caso en mi comunidad la gente tiene cisternas en su casa la cual puede ser una solución temporal”.

En el nivel logrado, tenemos a seis estudiantes, que advierten que la desesperación y la falta de respuesta de las autoridades lleva a las personas a tomar acciones violentas, lo cual es un medio para obtener una contestación, sin embargo, proponen el diálogo y la comunicación como medios alternativos “opino

que sería la desesperación de la falta de agua realizar unas marchas ¡pacíficas!” (Rubén).

En la misma tabla 36, se aprecia que en el nivel consolidado se encuentran dos estudiantes para los cuales existen factores como el tiempo de réplica de las autoridades para resolver un problema, las diferentes formas de pensar de las personas lo que ha llevado a que un problema se vuelva un conflicto, por lo que la comunicación y discusión son formas en que se puede ayudar a mejorar la problemática, de esta forma, Francisco menciona:

Un factor sería el tiempo que tardan las autoridades para poder dar solución a las demandas. También el carácter de las personas es muy complicado de dar opinión ajena. La manera de actuar antes de pensar las cosas. Yo creo que la mejor manera de solucionar un conflicto es el hablar y tener las ideas muy claras y con ello hacer un debate y atender las demandas de ambos lados.

Tabla 36. Ejemplos de respuestas de criterio 4 del PSR: Crisis climática y medio ambiente

Nivel de logro Criterio	Pregunta	Inicial	Logrado	Consolidado
4. Postura respecto al problema socialmente relevante.	¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como tomar el pozo de agua, privar de la libertad a un operario? ¿Qué otras alternativas tu conoces y cuáles propondrías?	“Realizan acciones para que las autoridades les hagan caso en mi comunidad la gente tiene cisternas en su casa la cual puede ser una solución temporal ” (Luis Eduardo).	“Opino que sería la desesperación de la falta de agua realizar unas marchas ¡pacíficas! ” (Rubén).	“Un factor sería el tiempo que tardan las autoridades para poder dar solución a las demandas. También el carácter de las personas es muy complicado de dar opinión ajena. La manera de actuar antes de pensar las cosas . Yo creo que la mejor manera de solucionar un conflicto es el hablar y tener las ideas muy claras y con ello hacer un debate y atender las demandas de ambos lados (Francisco).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Ahora bien, acerca del criterio participación activa respecto al Problema Socialmente Relevante, en la tabla 37 se muestra que se consideraron las siguientes preguntas: ¿A partir de la lectura de las fuentes cómo imaginas que se organizaban las personas para solucionar las problemáticas de sequía e inundaciones? ¿Actualmente cómo afectan las sequías a las personas de tu comunidad y cuál es la respuesta social, es decir qué acciones realizan para buscar una solución? ¿Cuál consideras que es la participación de las personas de tu comunidad ante un problema como el presentado? ¿Qué acciones realizan las personas para atender este tipo de problema? ¿Qué decisiones has observado que toman las personas para buscar soluciones a este tipo de problemas y como miembro de una comunidad qué harías? Cabe precisar que de la última pregunta es de la que se obtuvo más información, razón por la cual es el referente en términos cuantitativos.

Tabla 37. Resultados de criterio 5, del PSR: Crisis climática y medio ambiente

Nivel de logro	Criterio	Pregunta	Aspecto. Agencia				SC	Total
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado		
5.Participación respecto al problema socialmente relevante		¿Qué decisiones has observado que toman las personas para buscar soluciones a este tipo de problemas y como miembro de una comunidad qué harías?	1	10	3	2	0	16

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel inicial se encuentra a un estudiante que puede reconocer elementos visibles y más difundidos de la participación, cuyas palabras, al igual que

la de sus compañeros, se aprecian en la tabla 38, a saber: “pues son las marchas y de mi parte yo no ayudo” (Sergio).

En el nivel en proceso se encuentran diez estudiantes para quienes en su comunidad realizan denuncias, protestas, y marchas, aunque si bien comentan que es un problema que afecta a varias personas, dentro de sus soluciones lo piensan de forma individual, “comprar su propia agua aparte y levantar quejas o reportes para solucionar el problema y una solución que daría es hacer un reporte o si no dan solución comprar su propia agua” (Sayuri).

En el nivel logrado se ubican tres estudiantes quienes señalan que en su comunidad hacen marchas y denuncias, a este tipo de actividades agregan campañas para el cuidado del agua “tienden a comprar agua de pipas yo haría una campaña para promover el uso correcto del agua” (Luis Eduardo).

En el nivel consolidado se encuentran dos estudiantes los cuales refieren las acciones de su comunidad y asumen su papel como sujetos que son parte de esta y por lo cual asumen su papel de agente de cambio activo “yo he observado que si no se hacen cargo las autoridades la comunidad decide hacer marchas para que escuchen su descontento yo haría llegar mi descontento a las autoridades” (Elizabeth).

Tabla 38. Ejemplo de respuestas a la pregunta del criterio 5 del PSR: Crisis climática y medio ambiente

Aspecto: Agencia					
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado
Criterio					
Agencia	¿Qué decisiones has observado que toman las personas para buscar soluciones a este	“Pues son las marchas y de mi parte yo no ayudo ” (Sergio).	“ Comprar su propia agua aparte y levantar quejas o reportes para solucionar el problema y una	“ Tienden a comprar agua de pipas yo haría una campaña para promover el uso correcto del agua”	“Yo he observado que si no se hacen cargo las autoridades la comunidad decide hacer marchas ”

tipo de problema y como miembro de una comunidad qué harías?	solución que daría es hacer un reporte o si no dan solución comprar su propia agua” (Sayuri).	(Luis Eduardo).	para que escuchen su descontento o yo haría llegar mi descontento a las autoridades” (Elizabeth).
--	---	-----------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Del PSR de Crisis climática y medio ambiente, se observa que el problema se ve sólo desde la falta de agua en casa y no como una crisis climática, lo cual está vinculado al lugar social y a la experiencia que tienen como parte de una comunidad en la que la escasez de agua está presente a lo largo del año. Otro aspecto relevante es que las soluciones que dan son semejantes al caso actual que se les presentó, pues centran sus acciones en demandas hacia las autoridades, la adquisición de pipas de agua potable dejando de lado que es una cuestión de crisis climática que requiere más acciones y que involucra a la sociedad en general y que no se resuelve desde la individualidad con la compra de una pipa o con que en casa haya una cisterna.

Resultados del PSR Pobreza

Siguiendo el formato de análisis e interpretación de resultados, en la tabla 39, se presentan los criterios de clasificación y las preguntas del cuestionario guía del PSR pobreza, el cual se enfocó en la problemática de la distribución del ingreso a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX para los mineros, y en el caso actual, de un grupo de policías.

Tabla 39. Interrogantes de acuerdo con los criterios de análisis del tema pobreza.

Aspectos	Criterios	Preguntas
Análisis del problema social relevante	Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué acciones emprendieron los mineros para cambiar la situación que tenían? ¿Cuáles eran las demandas de los mineros?
	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	¿En qué consiste el partido como forma de pago a los mineros de la Nueva España? ¿Por qué los cambios al partido desencadenaron manifestaciones de descontento por parte de los mineros? ¿Qué motivó a los mineros a organizar la huelga y elaborar el pliego petitorio? ¿Cuáles eran las demandas de los mineros?
Agencia	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que los mineros se organizaban para cambiar la situación que les preocupaba? ¿Qué medios utilizaron los mineros para buscar mejoras a su situación laboral?
	Postura respecto al problema socialmente relevante	¿Consideras que el cierre de carreteras, plantones en las que se denuncian la falta de seguridad laboral y prestaciones son las únicas opciones que hay para solucionar el problema o crees que haya otras alternativas, si es así menciónalas?
	Participación	¿Cuál consideras que es la participación de las personas ante este problema? ¿Cómo se organizan las personas afectadas para protestar en contra de la seguridad del empleo y la retribución a su trabajo?

Fuente: Elaboración propia.

Este PSR de pobreza fue revisado por cuatro estudiantes de los que se presentan resultados en la tabla 40 y posteriormente se revisan las características de las respuestas que determinan el nivel de logro de cada estudiante en la tabla 41.

Tabla 40 Resultados del cuestionario guía del tema y medio ambiente de acuerdo con los criterios de análisis del tema de pobreza

Aspectos	Nivel de logro	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Análisis del problema social relevante	Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	0	0	3	1	0	4
	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	0	0	3	1	0	4
Agencia	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	0	0	2	2	0	4
	Postura respecto al problema socialmente relevante	1	0	3	1	0	4
	Participación Activa	0	0	3	1	0	4

Fuente: Elaboración propia.

Del criterio Entiende el problema socialmente relevante en la historia, se contempló la siguiente pregunta: ¿Qué acciones emprendieron los mineros para cambiar la situación que tenían? Los resultados se aprecian en la tabla 41.

Tabla 41. Resultados de criterio 1 del PSR: Pobreza

		Aspecto. Análisis del problema social relevante					
Nivel de logro		Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Criterio	Pregunta						
1.	Entiende el problema socialmente relevante en la historia. ¿Qué acciones emprendieron los mineros para cambiar la situación que tenían?	0	0	3	1	0	4

Fuente: Elaboración propia.

En este criterio, en los niveles inicial y en proceso no se ubicó ningún estudiante, por lo que en la tabla 42, que contiene los ejemplos de respuesta de los estudiantes, se omiten las columnas correspondientes. Así, se aprecia que tres estudiantes se ubican en el nivel logrado, pues enuncian que el problema al que se enfrentaron los trabajadores de la mina era la disminución de los ingresos que tenían por su trabajo lo cual los llevó a manifestar su descontento, en palabras de Karol: “los mineros protestaron y dieron a conocer su inconformidad la cual fue planteada primero a las autoridades de Pachuca”.

Tabla 42. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Pobreza

Nivel de logro	Pregunta	Logrado	Consolidado
Criterio			

1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué acciones emprendieron los mineros para cambiar la situación que tenían?	“Los mineros protestaron y la cual fue planteada primero a las autoridades de Pachuca” (Karol).	“Presentaron una denuncia exhaustiva a los contadores, jueces, tesoreros y oficiales de la hacienda exponiendo sus desacuerdos y acordando sus peticiones” (Jeimy).
---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

De igual forma, en la tabla anterior se advierte que sólo un estudiante se encuentra en el nivel consolidado, pues expresa la manera en la que los mineros buscan una solución y específica el camino al que recurren: “presentaron una denuncia exhaustiva a los contadores, jueces, tesoreros y oficiales de la hacienda exponiendo sus desacuerdos y acordando sus peticiones” (Jeimy).

En lo que respecta al criterio: Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular, en la tabla 43 se aprecia que se consideraron las siguientes preguntas: ¿En qué consiste el partido como forma de pago a los mineros de la Nueva España? ¿Por qué los cambios al partido desencadenaron manifestaciones de descontento por parte de los mineros? ¿Qué motivó a los mineros a organizar la huelga y elaborar el pliego petitorio? ¿Cuáles eran las demandas de los mineros?

Cabe aclarar que, para fines del análisis, en este criterio únicamente se contempló la segunda pregunta, debido a que es de la cual se obtuvo más información. Al mismo tiempo, la respuesta de ningún estudiante se ubicó en los niveles inicial y en proceso, motivo por el cual en la tabla 44 se omiten las columnas correspondientes.

Tabla 43. Resultados del criterio 2 del PSR: Pobreza

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
2. Establece relaciones	¿Por qué los cambios al	0	0	3	1	0	4

entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	partido desencadena ron manifestaciones de descontento por parte de los mineros?
--	--

Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia, es necesario señalar que las y los estudiantes reflejaron una comprensión clara respecto a lo que consistía el partido y por qué los cambios a este provocaron descontento por parte de los mineros. Por esta razón, quienes se encuentran en el nivel logrado (tres) es porque ellos señalaron que afectaba sus intereses, tal como se aprecia en la tabla 44, Karen expresa: “ya no era conveniente para los mineros pues ellos realizaban la actividad minera”.

Tabla 44. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 2 del PSR: Pobreza

Nivel de logro	Pregunta	Logrado	Consolidado
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	¿Por qué los cambios al partido desencadenaron manifestaciones de descontento por parte de los mineros?	“ Ya no era conveniente para los mineros pues ellos realizaban la actividad minera ” (Karen).	La mayoría de los mineros no recibían un buen salario así que la mayoría subsistía con el partido que ganaba ” (Ian).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Mientras quien se localizó en el nivel consolidado menciona la relevancia del cambio de partido de la siguiente forma: “la mayoría de los mineros no recibían un buen salario así que la mayoría subsistía con el partido que ganaba” (Ian), en este caso, el estudiante expresa que era un elemento tan importante para los mineros pues era base de su subsistencia.

En relación con el criterio: Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan, en la tabla 45 se advierte que se plantearon dos preguntas, aunque la pregunta eje de análisis únicamente es la primera: ¿Cómo imaginas que los mineros se organizaban para cambiar la situación que les preocupaba? ¿Qué medios utilizaron los mineros para buscar mejoras a su situación laboral?

En este criterio tampoco se obtuvieron respuestas que se ubicaran en los niveles inicial y en proceso, por lo cual, en la tabla 46, también se omiten las columnas correspondientes.

Tabla 45. Resultados de criterio 3 del PSR: Pobreza

Criterios	Nivel de logro	Pregunta	Aspecto. Agencia				SC	Total
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado		
3.	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que los mineros se organizaban para cambiar la situación que les preocupaba?	0	0	2	2	0	4

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se aprecia en tabla anterior, dos estudiantes se ubicaron en el nivel logrado y dos en el nivel consolidado. Los primeros refieren a una organización a través de juntas, y en la tabla 46 se aprecia que Karol utiliza la expresión: “me

imagino que se organizaban en juntas para hablar de estos temas, pero sin que las otras personas supieran”. En el caso de los segundos, estos exponen el problema y luego mencionan la importancia de la organización, se retomaron las palabras de Ian, quien señala: “los mineros se dieron cuenta de las situaciones inhumanas en las que trabajaban así que me imagino que se reunían en las minas para organizar el cómo exigirían sus demandas”.

Tabla 46. Ejemplo de respuestas del criterio 3 del PSR: Pobreza

Aspecto. Agencia			
Nivel de logro Criterio	Pregunta	Logrado	Consolidado
3. Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que los mineros se organizaban para cambiar la situación que les preocupaba?	“Me imagino que se organizaban en juntas para hablar de estos temas, pero sin que las otras personas supieran” (Karol).	“Los mineros se dieron cuenta de las situaciones inhumanas en las que trabajaban así que me imagino que se reunían en las minas para organizar el cómo exigirían sus demandas ” (Ian).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Por otro lado, sobre el criterio 4. Postura respecto al problema socialmente relevante, en la tabla 47 se aprecia que se preguntó a los estudiantes lo siguiente: ¿Consideras que el cierre de carreteras, plantones en las que se denuncian la falta de seguridad laboral y prestaciones son las únicas opciones que hay para solucionar el problema o crees que haya otras alternativas, si es así menciónalas?

Tabla 47. Resultados de criterio 4 del PSR: Pobreza

Nivel de logro	Criterio	Pregunta	Aspecto. Agencia					S Tota C I
			Inicial	En proceso	Logrado	Consoli dado		
4.	Postura respecto al problema socialmente relevante.	¿Consideras que el cierre de carreteras, plantones en las que se denuncian la falta de seguridad laboral y prestaciones son las únicas opciones que hay para solucionar el problema o crees que haya otras alternativas, si es así menciónalas?	1	0	3	1	0	4

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se advierte en la tabla anterior, un estudiante se ubicó en el nivel inicial, por lo cual, en la tabla 48 se aprecia que su postura sobre el PSR, la refiere con la siguiente expresión: “no, de hecho, está mal ya que no solucionará nada y genera más conflictos en la sociedad” (Karol). En estas palabras se visualiza una postura de desacuerdo con las opciones presentadas, pero la estudiante no propone otra forma de enfrentar la situación.

Es preciso mencionar que en el nivel en proceso no se ubicó ninguna respuesta de los estudiantes, razón por la que en la tabla 48 se omite la columna correspondiente.

Tabla 48. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 4 del PSR: Pobreza

Nivel de logro	Pregunta	Inicial	Logrado	Consolidado
Postura respecto al problema socialmente relevante	¿Consideras que el cierre de carreteras, plantones en las que se denuncian la falta de seguridad laboral y prestaciones son las únicas opciones que hay para solucionar el problema o crees que haya otras alternativas, si es así menciónalas?	“No, de hecho, está mal ya que no solución para nada y genera más conflictos en la sociedad” (Karol).	“ Existen varias alternativas , sin embargo, este gobierno no ha dado ningún resultado” (Ian).	“ No son las únicas opciones, que hay otras, pero esas opciones para buscar un camino han resultado efectivas, definitivamente hay otras opciones como la lucha pacífica entre trabajadores y altos mandos, pero cierre de vialidades y plantones es la única manera de hacerse notar y valer realmente ” (Karen).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En la tabla 47 se visualiza a tres estudiantes en el nivel logrado, pues consideran que existen varias alternativas pero dado que no hay una respuesta a las demandas no explican que podrían hacer, tal es el caso de Ian consolidado, por lo que una de ellas, Karen manifiesta su postura de la siguiente manera: “no son las únicas opciones, que hay otras, pero esas opciones para buscar un camino han resultado efectivas, definitivamente hay otras opciones como la lucha pacífica entre trabajadores y altos mandos, pero cierre de vialidades y plantones es la única manera de hacerse notar y valer realmente” (tabla 48).

Acerca del criterio de Participación activa, en la tabla 49 se aprecia que se formularon dos preguntas: ¿Cuál consideras que es la participación de las personas ante este problema? ¿Cómo se organizan las personas afectadas para protestar en contra de la seguridad del empleo y la retribución a su trabajo? Para efectos del análisis solo se consideró la primera, dada la información proporcionada por los

estudiantes. Asimismo, dado que no se encontraron respuestas en los niveles inicial y en proceso, en la tabla 50 se omiten las columnas correspondientes.

Tabla 49. Resultados de criterio 5 del PSR: Pobreza

Criterio	Nivel de logro	Pregunta	Aspecto. Agencia				SC	Total
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado		
5.Participación activa.		¿Cuál consideras que es la participación de las personas ante este problema?	0	0	3	1	0	4

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel logrado se tiene a tres estudiantes quienes refieren que las personas participan, alzando la voz por medio de protestas: “participaron protestando sus derechos y manifestándose para llamar la atención y que éstas dieran solución” (Jeimy). Mientras que quien está en el nivel consolidado menciona que son las necesidades las que llevan a las personas a buscar mejoras, en la tabla 50, se aprecia que Karol señala: “La principal causa o participación sería la falta de economía o de un buen salario”.

Tabla 50. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 5 del PSR: Crisis climática y medio ambiente.

Criterio	Nivel de logro	Pregunta	Logrado	Consolidado
Participación activa		¿Cuál consideras que es la participación de las personas ante este problema?	“Participaron protestando sus derechos y manifestándose para llamar la atención y	“La principal causa o participación sería la falta de economía o de

que éstas dieran un buen salario”
solución” (Jeimy). (Karol).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En síntesis, las respuestas de las y los estudiantes expresan la comprensión del tema, así como la importancia de las acciones de las personas para buscar un cambio de una situación que les afecta. Y semejante al subgrupo del tema de crisis climática y medio ambiente se visibiliza la experiencia y el lugar social desde el cual construyen sus respuestas, es decir, la forma en que observan que las personas manifiestan descontento ante una situación como es alzar la voz por medio de protestas, marchas, denuncias, entre otras cosas.

Resultados del PSR Violencia

Para analizar los resultados del tema de violencia se presentan los criterios de clasificación y las preguntas del cuestionario en la tabla 51. Dichas interrogantes se centraron en la manifestación de violencia en los grupos que participaron en la guerra de independencia de México, así como un caso de visibilización de la violencia de género en el municipio al que pertenece la institución en la que se realizó esta investigación.

Tabla 51. Interrogantes de acuerdo con los criterios de análisis del tema violencia

Aspectos	Criterios	Preguntas
Análisis del problema social relevante	Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué acciones detonó el pensar la violencia como medio para obtener un beneficio a qué acciones motivó?
	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	Explica cómo ven los actos violentos los insurgentes y los realistas:

Agencia	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas qué se organizó el ejercito insurgente en el periodo liderado por Morelos?
	Postura respecto al problema socialmente relevante	¿En la actualidad que posturas conoces respecto a la violencia?
	Participación respecto al problema socialmente relevante	¿Cuál es la respuesta de la sociedad ante los actos violentos que acontecen en nuestro país? Actualmente la violencia de género es una de las problemáticas que enfrenta la sociedad de nuestro tiempo, la cual se organiza por medio de redes sociales u organizaciones civiles para denunciar esta situación y exigir a las autoridades mayor seguridad, ¿Qué otras alternativas consideras que pueden ayudar a disminuir esta situación?

Fuente: Elaboración propia.

Este tema fue revisado por seis estudiantes de los cuales se presentan resultados en la tabla 52.

Tabla 52. Resultados del cuestionario guía del tema de violencia de acuerdo con los criterios de análisis.

Aspectos	Criterios	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	S	C	Total
Análisis del problema social relevante	1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	2	2	1	1	0		6

	2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	2	0	2	2	0	6
Agencia	3. Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	1	0	4	1	0	6
	4. Postura respecto al problema socialmente relevante	1	2	2	1	0	6
	5. Participación activa	0	0	0	6	0	6

Fuente: Elaboración propia

El criterio entiende el problema socialmente relevante en la historia, se revisa a partir de la pregunta: ¿Qué acciones detonó el pensar la violencia como medio para obtener un beneficio a qué acciones motivó?, la cual se incluye en la tabla 53, al igual que la cantidad de estudiantes que se ubicaron en cada nivel.

Tabla 53. Resultados de criterio 1 del PSR: Violencia

Aspecto. Análisis del problema social relevante

Nivel de logro	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Criterio	Pregunta					
1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué acciones detonó el pensar la violencia como medio para obtener un beneficio a qué acciones motivó?	2	2	1	1	0 6

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que dos estudiantes se encuentran en nivel inicial, pues enuncian elementos asociados al contexto, pero de manera general, por ejemplo, la respuesta de Irving: “por el lado de los insurgentes fue explosivo”. Por su parte, dos se encuentran en el nivel en proceso, pues enuncian las acciones violentas, pero no explican más allá: “sobre todo las matanzas de españoles peninsulares, los ataques a los pueblos villas y ciudades, el robo y el saqueo y los maltratos injurias y amenazas” (Melanie). (Tabla 54).

Tabla 54. Ejemplos de respuesta a la pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Violencia

Aspecto. Análisis del problema social relevante					
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado
Criterio					
1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué acciones detonó el pensar la violencia como medio para obtener un beneficio a qué acciones motivó?	“Por el lado de los insurgentes fue explosivo ” (Irving).	“Sobre todo las matanzas de españoles peninsulares, los ataques a los pueblos villas y ciudades, el robo y el saqueo y los	“ Diversos castigos a los capturados , por ejemplos la pena de muerte por horca, fusilamiento o decapitación , hasta	“ La violencia ha estado presente en todas las sociedades en las que por muchos años se han naturalizado y legitimado como en el caso de las guerras ” (Ramsés).

maltratos injurias y amenazas” (Melanie).	diversas formas de tortura” (Alan).
---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En la misma tabla se aprecia que un estudiante se ubica en el nivel logrado, pues enuncia los procedimientos de ambos grupos, pero no especifica “diversos castigos a los capturados, por ejemplos la pena de muerte por horca, fusilamiento o decapitación, hasta diversas formas de tortura” (Alan) y otro en nivel consolidado, pues menciona que el uso de la violencia legítima las acciones cometidas, “la violencia ha estado presente en todas las sociedades en las que por muchos años se han naturalizado y legitimado como en el caso de las guerras” (Ramsés).

A su vez, en la tabla 55 se presenta el criterio, establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular, la pregunta fue: Explica cómo ven los actos violentos los insurgentes y los realistas. De igual forma, se incluyen los resultados por cada nivel de logro.

Tabla 55. Resultados de criterio 2, del PSR: Violencia

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro		Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Criterio	Pregunta						
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	Explica cómo ven los actos violentos los insurgentes y los realistas.	2	0	2	2	0	6

Fuente: Elaboración propia

Dos estudiantes se encuentran en el nivel inicial, pues mencionan los actos, pero no aclaran la percepción respecto a estos, “como ven los principales actos de violencia son el homicidio, los ataques a los pueblos, el robo y el saqueo y los maltratos, injurias y amenazas” (Alan). (Tabla 56).

Tabla 56. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 2 del PSR: Violencia

Aspecto. Análisis del problema social relevante				
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	Logrado	Consolidado
Criterio				
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	Explica cómo ven los actos violentos los insurgentes y los realistas.	“Como ven los principales actos de violencia son el homicidio, los ataques a los pueblos, el robo y el saqueo y los maltratos, injurias y amenazas ” (Alan)	“Lo veían como actos que a su vez ayudaron y perjudicaron , ya que los principales actos fueron ataques robo saqueo amenazas penas y castigos” (Joan)	“ Lo ven como un medio para un objetivo es decir justifican sus actos violentos con mentiras para alcanzar un objetivo” (David).

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Dos estudiantes se ubicaron en el nivel logrado, quienes señalan que los ven como medios para lograr un objetivo “lo veían como actos que a su vez ayudaron y perjudicaron, ya que los principales actos fueron ataques robo saqueo amenazas penas y castigos” (Joan). Y dos en nivel consolidado, pues son más puntuales “lo ven como un medio para un objetivo es decir justifican sus actos violentos con mentiras para alcanzar un objetivo” (David). (Tabla 56).

En cuanto al criterio comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan, tal como se advierte en la tabla 57, la pregunta fue: ¿Cómo imaginas qué se organizó el ejército insurgente en el periodo liderado por Morelos? En la misma tabla se incluyen los resultados obtenidos por nivel de logro.

Tabla 57. Resultados de criterio 3 del tema de violencia

Criterio	Nivel de logro	Pregunta	Aspecto. Agencia				SC	Total
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado		
3.	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que se organizó el ejército insurgente en el periodo liderado por Morelos?	1	0	4	1	0	6

Fuente: Elaboración propia

Los resultados arrojan a un estudiante en el nivel inicial, ya que, como se aprecia en la tabla 58, solo extrae información del texto:

Que se termine el enemigo reconocido ley prescripta en el derecho matar gachupines de inaudita malicia Iturbide que marchosas de cualquier partido diezmar a las mujeres de las cabecillas y soldados rebeldes presas en Guanajuato, Irapuato aprenderlas y fusilarlas donde el partido haya cometido el delito. Porque de esta forma eran ejemplos para contener los horrores decretados por los rebeldes inauditos (Ramsés).

Tabla 58. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 3 del PSR: Violencia

Criterio	Nivel de logro	Pregunta	Inicial	Consolidado
3. Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.		¿Cómo imaginas qué se organizó el ejército insurgente en el periodo liderado por Morelos?	<p>“Que se termine el enemigo reconocido ley prescripta en el derecho matar gachupines de inaudita malicia Iturbide que marchosas de cualquier partido diezmar a las mujeres de las cabecillas y soldados rebeldes presas en Guanajuato, Irapuato aprenderlas y fusilarlas donde el partido haya cometido el delito. Porque de esta forma eran ejemplos para contener los horrores decretados por los rebeldes inauditos (Ramsés).</p>	<p>“Morelos promovía que terminaran de matar a los gachupines, pero de una forma o en una guerra justa e Iturbide buscaba castigar fusilando a aquel que incumpliera sus normas” (Melanie). “Yo imagino que se alistaron e hicieron un plan para actuar” (Alan).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En los resultados también se observa que cuatro estudiantes se ubicaron en el nivel logrado, pues infieren a partir del texto presentado: “Morelos promovía que terminaran de matar a los gachupines, pero de una forma o en una guerra justa e Iturbide buscaba castigar fusilando a aquel que incumpliera sus normas” (Melanie), y uno en nivel consolidado pues expone lo que piensa a partir de lo que se presenta “Yo imagino que se alistaron e hicieron un plan para actuar” (Alan). (Tabla 58).

Acerca de la postura respecto al problema socialmente relevante se preguntó: ¿En la actualidad que posturas conoces respecto a la violencia? De la que se obtuvo los resultados que se integran en la tabla 59.

Tabla 59. Resultado del criterio 4 del PSR: Violencia.

Criterio	Nivel de logro	Pregunta	Aspecto. Agencia					Total
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	
4.	Postura respecto al problema socialmente relevante	¿En la actualidad que posturas conoces respecto a la violencia?	1	2	2	1	0	6

Fuente: Elaboración propia

Es pertinente mencionar que, tal como se observa en la tabla 60, las y los estudiantes expusieron las formas en que se manifiesta la violencia sin responder de manera concreta a la pregunta planteada, por lo que no se tiene información detallada que permita realizar un análisis específico.

Tabla 60. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 4 del PSR: Violencia

Criterio	Pregunta
Postura respecto al problema socialmente relevante	<p>¿En la actualidad que posturas conoces respecto a la violencia?</p> <p>Respuestas:</p> <p>“En la actualidad la violencia se manifiesta diferente como antes, también se hace justicia diferente” (Joan).</p> <p>“Creo que la violencia siempre há estado y aunque en la actualidad va en aumento, practicamente en todos lados hay riesgo” (Irving)</p> <p>“Pues en la actualidad la violencia se ejerce de diferentes maneras, puede haber violencia física, psicológica, verbal, y la violencia la podemos ver entodos lados, la escuela, en el noviazgo, en la calle” (Alexandra).</p> <p>“En la actualidad y en algunos casos serían la pena de muerte o la tortura” (Alan).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Finalmente, en lo que se refiere a la participación activa respecto al problema socialmente relevante, y de acuerdo con lo que se advierte en la tabla 61, se

contemplaron las siguientes preguntas: ¿Cuál es la respuesta de la sociedad ante los actos violentos que acontecen en nuestro país? Actualmente la violencia de género es una de las problemáticas que enfrenta la sociedad de nuestro tiempo, la cual se organiza por medio de redes sociales u organizaciones civiles para denunciar esta situación y exigir a las autoridades mayor seguridad, ¿Qué otras alternativas consideras que pueden ayudar a disminuir esta situación?

Tabla 61. Resultados del criterio 5 del PSR: Violencia

Nivel de logro	Criterio	Pregunta	Aspecto. Agencia				SC
			Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	
5.	Participación activa	¿Qué otras alternativas consideras que pueden ayudar a disminuir esta situación?	0	0	0	6	0

Fuente: Elaboración propia

En función de que la información que proporcionaron los estudiantes acerca de la primera pregunta resultó insuficiente, para este análisis sólo se consideró la segunda interrogante. Por esta razón, en la tabla anterior se aprecia que en el nivel consolidado se localizan seis estudiantes, pues muestran interés en participar y en ejecutar acciones, como hacer campañas, difundir información a otras personas así como usar la tecnología para construir espacios más seguros y libres de violencia, de ahí sus respuestas: “usar la tecnología como las cámaras en las calles los GPS el celular cuando abordamos unidades de transporte salir en grupos cuando se va a la escuela, concientizar a la sociedad y vecinos de cuidarnos unos a otros” (Ramsés). (Tabla 62).

Tabla 62. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 5 del PSR: Violencia

Criterio	Nivel de logro	Pregunta	Consolidado
5. Participación activa	¿Qué alternativas consideras que pueden ayudar a disminuir esta situación?	otras que esta	“Usar la tecnología como las cámaras en las calles los GPS el celular cuando abordamos unidades de transporte salir en grupos cuando se va a la escuela, concientizar a la sociedad y vecinos de cuidarnos unos a otros” (Ramsés).

Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En resumen, a partir de los resultados señalados, se observa que las apreciaciones de las y los estudiantes que trabajaron el tema de violencia mostraron dificultades a la hora de exteriorizar la manera en la que es vista en el contexto de la guerra de independencia, en donde no se observa como problema, sino que se legitima como medio para lograr un objetivo.

También se advierte que la pertenencia al lugar social y al contexto es vista de manera explícita al involucrar a las tecnologías como herramientas para salvaguardar la integridad de las personas, pues en la actualidad, la desaparición de personas y la violencia de género son problemáticas que preocupan en general a la sociedad mexicana. A este respecto, un estudiante hace hincapié en que cuidarnos es responsabilidad de todas y todos, por lo que se aprecia como un problema colectivo, lo cual, no se realiza en el PSR de cambio climático y medio ambiente, ya que este se concibe más como una situación con implicaciones de tipo individual.

Resultados del PSR Igualdad de Género, las Mujeres como Actoras de los Procesos Históricos

El PSR igualdad de género se abordó a partir de la participación de las mujeres en la guerra de independencia, bloque temático desde el que se aborda esta propuesta. En la tabla 63 se presentan los criterios de clasificación y las preguntas del cuestionario mediante el cual se buscó obtener información sobre la situación de la mujer en el siglo XIX y XXI. Los cuestionamientos fueron: ¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia? ¿De acuerdo con la lectura cuál es el papel de las mujeres en la lucha a la que fueron convocadas? ¿Cómo imaginas que las mujeres participaban fuera de las tareas del hogar en la época novohispana? ¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como marchas, carteles, toma de decisiones públicas, iniciativas de ley en contra de la violencia de género? Y ¿Qué otras alternativas conoces y cuáles propondrías?

Tabla 63. Interrogantes de acuerdo con los criterios de análisis del tema igualdad de género.

Aspectos	Criterios	Preguntas
Análisis del problema social relevante	Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	Mujeres privilegiadas (españolas y criollas) en la sociedad novohispana Mujeres trabajadoras novohispanas (siglo XIX) Mujeres trabajadoras novohispanas Mujeres del siglo XXI privilegiadas Mujeres del siglo XXI no privilegiadas
		¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia?
	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	¿De acuerdo con la lectura cuál es el papel de las mujeres en la lucha a la que fueron convocadas?

Agencia	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que las mujeres participaban fuera de las tareas del hogar en la época novohispana?
	Postura respecto al problema socialmente relevante	¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como marchas, carteles, toma de decisiones públicas, iniciativas de ley en contra de la violencia de género? Y ¿Qué otras alternativas conoces y cuáles propondrías?
	Participación respecto al problema socialmente relevante	¿Cuál consideras que es la participación de las mujeres de tu comunidad ante este problema? ¿Cómo se organizan las mujeres para protestar en contra de la violencia de género en tu municipio?

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se aprecia en la tabla 64, este tema fue revisado por once estudiantes, cuyos resultados por criterio se ubicaron en el inicial, en proceso, logrado y consolidado, los cuales se detallan en las tablas subsiguientes.

Tabla 64. Resultados del cuestionario guía del tema de igualdad de género.

Aspectos	Criterios	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC	Total
Análisis del problema social relevante	Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	1	0	6	4	0	11
	Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular.	2	1	7	0	1	11
	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	0	2	4	5		11
Agencia	Postura respecto al problema socialmente relevante	0	1	6	4		11
	Participación	0	0	9	2		11

Fuente: Elaboración propia.

Acerca del primer criterio se consideró el cuadro comparativo respecto a la situación de las mujeres privilegiadas y no privilegiadas en el siglo XIX y XXI, así como la pregunta ¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia?

En la tabla 65, se observa que una estudiante se ubicó en el nivel inicial, pues menciona las actividades a las que se dedicaban las mujeres en el periodo novohispano, pero no reconoce cambios para el siglo XXI.

Tabla 65. Resultados del criterio 1 del PSR: igualdad de género.

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Criterio	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	S C	Total
1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia?	1	0	6	4	0	11

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se aprecia que seis estudiantes alcanzaron el nivel logrado, en tanto que refieren las actividades que realizaban las mujeres privilegiadas del periodo novohispano, por ejemplo, tenían “una formación formal en la que tuvieron profesores particulares les enseñaron a leer, dibujar, cantar, tejer, bordar, música”, las no privilegiadas: “se dedicaron a labores del campo, extracción de minerales manufacturas de paño, el comercio las artesanías y labores domésticas” (Laiza).

Las privilegiadas del siglo XXI, “dibujo pintura la educación diseño música el desarrollo para tener un trabajo” Las no privilegiadas del siglo XXI “La educación amas de casa trabajo escasez económica” (Laiza) y cuatro en el nivel consolidado, un ejemplo de ello es Andru (figura 4):

Las mujeres españolas y criollas podían aprender a leer, dibujar, cantar, tejer, bordar, música, y profesores particulares les enseñaban. Mientras que, a las indígenas, mestizas y pertenecientes a una casta dedicadas a labores del campo, extracción de minerales manufacturas de paño, comercio de artesanías y labores domésticas, su acercamiento a la lectura era por medio del catecismo. Las mujeres privilegiadas del siglo XXI, tienen acceso a estudiar, música, pintura, danza, aprenden a leer y escribir y tenían la oportunidad de terminar una carrera universitaria mientras que las no privilegiadas se dedican a la casa, al mantenimiento del hogar, a las labores domésticas y a veces no tienen la oportunidad de terminar una carrera a consecuencia de la economía.

Figura 4. Actividad de/ estudiante Andru.

Actividad:

I. Elabora un cuadro comparativo de las actividades a las que se dedicaban las mujeres novohispanas y las de tu presente.

Mujeres privilegiadas (españolas y criollas) en la sociedad novohispana	Mujeres trabajadoras novohispanas	Mujeres del siglo XXI privilegiadas	Mujeres del siglo XXI no privilegiadas
<p>Españolas y criollas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ leer ✓ dibujar ✓ cantar ✓ Tejer ✓ bordar ✓ música <p>Profesiones Particulares que les enseñaron habilidades</p>	<p>Indígenas, Mestizas y Pertenecientes a una casta</p> <p>Dedicadas a labores del campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ extracción de minerales ✓ manufacturas de paño ✓ comercio ✓ Artesanías. ✓ Labores Domésticas. <p>acercamiento a la lectura por medio del catecismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ compras ✓ Música ✓ Pintura ✓ Danza ✓ carreras Universitarias. <p>Aprenden a leer, escriben y tienen la oportunidad de terminar una carrera universitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Casa ✓ Mantenimiento ✓ Hogar ✓ Labores Domésticas. <p>No tienen la oportunidad de terminar una carrera a consecuencia de la economía.</p>

Fuente. Elaboración propia con base en la actividad de la estudiante

De acuerdo con la pregunta: ¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia? Se ubicó a dos estudiantes en el nivel inicial, porque refieren a la participación de las mujeres, pero no consideran el contexto, tal es el caso de Francisco, quien, en la tabla 66, señala: “Son muy pocas las mujeres que participan en el problema de violencia de género”. En este caso se aprecia una falta de comprensión de la pregunta en el contexto y los problemas del presentismo.

Resulta pertinente señalar que, dado que no se ubican estudiantes en el nivel consolidado, dicha columna quedo eliminada en la tabla 66, en la que se visualizan los ejemplos de respuesta al criterio que estamos revisando.

Tabla 66. Ejemplos de *respuesta a la* pregunta 1 del criterio 1 del PSR: Igualdad de género

Aspecto. Análisis del problema social relevante				
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado
Criterio				
1. Entiende el problema socialmente relevante en la historia.	¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia?	“ Son muy pocas las mujeres que participan en el problema de violencia de género” (Francisco)	“ Su principal motivo era evitar la muerte o pérdida de sus familias, ya que la mayoría de dichas mujeres era de lo que más sufría.” (Alexandra).	“ Querer ser independientes, un derecho más extenso para ellas, una búsqueda hacia la igualdad” (Andru).

Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Continuando con el análisis, en el nivel en proceso se localizan seis estudiantes, quienes refieren que el motivo por el cual las mujeres se involucraron en la guerra de independencia fue por la pérdida de sus familiares, tal es el caso de Alexandra, quien expresa: “Su principal motivo era evitar la muerte o pérdida de sus familias, ya que la mayoría de dichas mujeres era de lo que más sufría”.

Y en el nivel logrado se localiza a tres estudiantes quienes mencionan que buscaban ser independientes de España, aunque en el caso de Andru lo expresa como la búsqueda de derechos políticos, pues menciona “querer ser independiente, un derecho más extenso para ellas, una búsqueda hacia la igualdad”.

Cabe señalar que varios estudiantes reconocen la educación como un privilegio en el periodo novohispano y en gran medida también en el siglo XXI, pues si bien es un derecho, la economía juega un papel importante para alcanzar un grado universitario, en donde quienes menos oportunidades tienen son aquellas mujeres que provienen de familias de bajos ingresos.

Del segundo criterio, establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular, en la tabla 67 se observa que la pregunta fue: De acuerdo con la lectura ¿cuál es el papel de las mujeres en la lucha a la que fueron convocadas? Y al mismo tiempo se presentan los resultados correspondientes a cada nivel de logro de los estudiantes.

Tabla 67. Resultados de criterio 2 del PSR: Igualdad de genero

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	S	Total C
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias problemáticas y las sitúa en un momento particular	De acuerdo con la lectura ¿cuál es el papel de las mujeres en la lucha a la que fueron convocadas?	10	0	0	0	1	11

Fuente: Elaboración propia.

En correspondencia con las respuestas de las y los estudiantes, en la tabla anterior se observa que 10 se sitúan en nivel inicial, pues refieren al contenido de la fuente, o bien generalizan. En la tabla 68, en la que solo se incluye la columna perteneciente al nivel de logro inicial, se aprecia que, por ejemplo, Melissa: “que

querían que se hiciera justicia en que las mujeres no sólo servían para lo doméstico, sino que también podían participar en lo social político y cultural”, proceso, pues da una idea en relación con el contexto, pero es muy general: “ayudar como todos en ese entonces lo hacían y llegar a algo” (Daniela). Lo mismo realiza Melanie cuando afirma: “Podría ser que su papel era ser guerreras las cuales luchaban por tener nuevas oportunidades”.

Tabla 68. Ejemplos de *respuesta a la pregunta 1 del criterio 2 del PSR: Igualdad de género*

Aspecto. Análisis del problema social relevante		
Nivel de logro	Pregunta	Inicial
Criterio		
2. Establece relaciones entre situaciones o circunstancias y las sitúa en un momento particular.	De acuerdo con la lectura ¿cuál es el papel de las mujeres en la lucha a la que fueron convocadas?	<p>“Que querían que se hiciera justicia en que las mujeres no sólo servían para lo doméstico, sino que también podían participar en lo social político y cultural” (Melissa).</p> <p>“Ayudar como todos en ese entonces lo hacían y llegar a algo” (Daniela).</p> <p>“Podría ser que su papel era ser guerreras las cuales luchaban por tener nuevas oportunidades” (Melanie).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Si bien reconocen la participación como cuidadoras que dan apoyo moral, a veces tienden a plantear la participación de las mujeres por mejores condiciones de vida en donde se manifiesta el presentismo como un elemento del que hay que tener cuidado al aplicar nuestra propuesta.

En cuanto al tercer criterio, comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan, se analizan las respuestas de la siguiente interrogante: ¿Cómo imaginas que las mujeres participaban fuera de las tareas del hogar en la época novohispana? (tabla 69).

Tabla 69. Resultados de criterio 3 del PSR: Igualdad de género

Aspecto. Análisis del problema social relevante							
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	S C	Total
3.	Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que las mujeres participaban fuera de las tareas del hogar en la época novohispana ?	0	2	4	5	1 11

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se advierte que, de acuerdo con los resultados obtenidos, ningún estudiante se ubica en el nivel inicial, mientras que dos se posicionan en el nivel en proceso, de los cuales en la tabla 70 se muestran las palabras que una de ellas expresó al respecto: “las mujeres dedicadas al hogar y a cuidar a sus hijos eso es lo que me imagino que por el hecho de ser mujer eran limitadas a realizar esas actividades poniendo en marcha lo que hoy conocemos como machismo” (Laiza). La estudiante identifica que las actividades que realizaban las mujeres son parte del constructo social que justifica la forma en que se piensa el trabajo de las mujeres, y que muestra un ejemplo del machismo como “conjunto de creencias, conductas, prácticas sociales que justifican y promueven actitudes discriminatorias contra las mujeres” (INMUJERES, 2007, p.92).

Uno de los cuatro estudiantes ubicados en el nivel logrado manifiesta: “ayudaban de manera muy remota en especial las de clase alta, sin embargo, las no privilegiadas debían trabajar, aunque tenía poca participación podían realizar

trabajo de campo, extracción de minerales, manufacturas, comercio, artesanías como muestra de personas de alto prestigio.” (Tiare)

A su vez, cinco estudiantes se identificaron en el nivel consolidado, y respecto al PSR, una de ellas expresa: “ayudando a los hombres o trabajando” (Aline).

Tabla 70. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 3 del PSR: Igualdad de género

Aspecto. Análisis del problema social relevante				
Nivel de logro	Pregunta	En proceso	Logrado	Consolidado
Criterio				
Comprende la participación como la forma en que se decide responder ante un problema, identificar como se enuncia el problema, qué se busca y cómo se busca resolver lo que enfrentan.	¿Cómo imaginas que las mujeres participan fuera de las tareas del hogar en la época novohispana?	“Las mujeres dedicadas al hogar y a cuidar a sus hijos eso es lo que me imagino que por el hecho de ser mujer eran limitadas a realizar esas actividades poniendo en marcha lo que hoy conocemos como machismo” (Laiza).	“Ayudaban de manera muy remota en especial las de clase alta, sin embargo, las no privilegiadas debían trabajar, aunque tenía poca participación podían realizar trabajo de campo, extracción de minerales, manufacturas, comercio, artesanías como muestra de personas de alto prestigio.” (Tiare).	“Ayudando a los hombres o trabajando” (Aline).

Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Como se ha observado en los resultados de este PSR, las y los estudiantes tienen dificultades para imaginar la participación de las mujeres fuera del hogar, aunque mencionan que sí tenían participación de manera limitada, y que quienes más oportunidad tenían eran las mujeres privilegiadas, no conciben el trabajo de las mujeres no privilegiadas como una forma de participación.

Por lo que se refiere al criterio, Postura respecto al problema socialmente relevante, tal como se visualiza en la tabla 71, se revisó la pregunta: ¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como marchas, carteles, toma de decisiones públicas, iniciativas de ley en contra de la violencia de género? Y ¿Qué otras alternativas conoces y cuáles propondrías?

Tabla 71. Resultados de criterio 5 del PSR: Igualdad de género.

Nivel de logro	Pregunta	Aspecto. Agencia						S C	To tal
		Inici al	En proces o	Lograd o	Consolida do				
5.	Postura respecto al problema socialmente relevante se revisó la pregunta.	¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como marchas, carteles, toma de decisiones públicas, iniciativas de ley en contra de la violencia de género? Y ¿Qué otras alternativas conoces y cuáles propondrías?	0	1	6	4	1	11	

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados se aprecia que ningún estudiante se encuentra en el nivel inicial, mientras que uno se localiza en el nivel proceso, pues enuncia de manera general el problema. A su vez, seis se sitúan en nivel logrado, ya que describen los factores que dan respuestas ante situaciones que ponen en riesgo a las mujeres,

“algunos factores que llevan acciones de protesta son la desigualdad, la injusticia, la inseguridad. Otra alternativa creo que es el bloqueo de caminos” (Aline).

En el nivel consolidado se encuentran cuatro estudiantes, quienes plantean los factores que llevan a acciones para buscar un cambio y a diferencia de los estudiantes del nivel anterior, estos enuncian varias alternativas:

La inseguridad, feminicidios, secuestros, asaltos, violencia de género, domestica, física e impunidad son factores que llevan a la sociedad a protestar para que esta situación cambie. Otras alternativas serían: brindar apoyo por páginas web, crear contenido digital de concientización, etcétera. (Tiare).

Tabla 72. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 5 del PSR: igualdad de género

Criterio	Pregunta	Aspecto. Agencia		
		En proceso	Logrado	Consolidado
Postura respecto al problema socialmente relevante se revisó la pregunta.	¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como marchas, toma de decisiones públicas, iniciativas de ley en contra de la violencia de género? Y ¿Qué otras alternativas conoces y cuáles propondrías?	<p>“El principal factor sería la inseguridad que existe, la desigualdad y la violencia de genero. Y pues en mi caso no conozco de algunas otras alternativas, pero lo de las marchas me parece bien” (Susana).</p>	<p>“Algunos factores que llevan acciones de protesta son la desigualdad, la injusticia, la inseguridad. Otra alternativa creo que es el bloqueo de caminos” (Aline).</p>	<p>“La Inseguridad, feminicidios, secuestros, asaltos, violencia de género, domestica, física e impunidad son factores que llevan a la sociedad a protestar para que esta situación cambie. Otras alternativas serían: brindar apoyo por páginas web, crear contenido digital de concientización</p>

, etcétera.
(Tiare).

Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

Por lo que se refiere al criterio, participación respecto al PSR se contemplaron dos preguntas, aunque para el análisis se revisa el resultado de las siguientes preguntas: ¿Cuál consideras que es la participación de las mujeres de tu comunidad ante este problema? ¿Cómo se organizan las mujeres para protestar en contra de la violencia de género en tu municipio? (Tabla 73).

Tabla 73. Resultados de criterio 6 del PSR: Igualdad de género.

		Aspecto. Agencia				
Nivel de logro	Pregunta	Inicial	En proceso	Logrado	Consolidado	SC
6. Participación activa.	¿Cuál consideras que es la participación de las mujeres de tu comunidad ante este problema? ¿Cómo se organizan las mujeres para protestar en contra de la violencia de género en tu municipio?	0	0	9	2	1

Fuente: Elaboración propia

En el nivel inicial y en proceso no se ubicó ningún estudiante. En el nivel logrado se tiene a nueve estudiantes, quienes apuntan que la participación de las mujeres está en las marchas y protestas para buscar mejores oportunidades de vida y seguridad, un ejemplo de ello es, lo que señala Laiza: “alzar la voz para exigir nuevas oportunidades y derechos” (tabla 74).

En el nivel consolidado se encuentran dos estudiantes, para quienes la participación de las mujeres ante la violencia de género, caso concreto que se revisó para el contexto actual, va más allá de su comunidad y se asumen como sujetas de participación, como es el caso de Andru: “No sólo las mujeres de mi comunidad participan sino las mujeres en general tienen una importante participación dentro de la protesta por conseguir sus derechos. Mi participación y la de mis vecinos sería apoyar a las mujeres en las marchas y manifestaciones qué es lo que más funciona”.

Tabla 74. Ejemplos de respuesta a la pregunta del criterio 6 del PSR: Igualdad de género

Aspecto. Agencia			
Nivel de logro	Pregunta	Logrado	Consolidado
Criterio			
.Participación activa	¿Cuál consideras que es la participación de las mujeres de tu comunidad ante este problema? ¿Cómo se organizan las mujeres para protestar en contra de la violencia de género en tu municipio?	“Alzar la voz para exigir nuevas oportunidades y derechos” (Laiza).	“No sólo las mujeres de mi comunidad participan sino las mujeres en general tienen una importante participación dentro de la protesta por conseguir sus derechos. Mi participación y la de mis vecinos sería apoyar a las mujeres en las marchas y manifestaciones qué es lo que más funciona” (Andru).

Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En este sentido, algunos estudiantes entendieron que los cambios no vienen por parte de quienes administran el Estado sino de la ciudadanía, de una ciudadanía crítica, participativa y activa que se involucra y define los senderos para conseguir cambios.

Balance General de la Tercera Implementación

Los ajustes y reformulaciones a esta implementación resultaron favorecedores porque se contextualizaron los PSR desde la perspectiva de un proceso histórico y desde los intereses de los estudiantes; lo cual se consiguió a partir del uso de las narrativas históricas y los casos de problemáticas sociales de la comunidad del estudiantado, lo que, a su vez, ayudó a la comprensión e implicación de los mismos.

No obstante, se considera que es necesario enfatizar acerca de la manera en que una situación se convierte en un problema histórico-social, es decir, en qué momento una circunstancia se transforma en una problemática que afecta la vida cotidiana de las personas, llevándolas a una participación activa.

También es indispensable señalar la relevancia del lugar social como espacio a partir del cual el estudiantado vive y piensa el problema, debido a que es desde ahí donde reflejan su experiencia de vida, en tanto integrante de su comunidad.

Se hace hincapié en el lugar social porque, por un lado, como se observó en esta implementación, ayuda a conectar el aula con la comunidad local y, a la vez, se presenta como un reto para que el estudiantado lo proyecte hacia un espacio más amplio. Se hace esta salvedad por lo ocurrido con las y los estudiantes que revisaron el PSR de crisis climática y medio ambiente, quienes, en su experiencia de resolver la escasez de agua mediante la adquisición de pipas, ven una solución individual, producto de algo momentáneo, cuando el problema es más grave e involucra a todo el mundo.

En relación con la vinculación de los PSR, se observó el involucramiento de las y los estudiantes con las problemáticas del contexto histórico y el presente. Cabe señalar que las preguntas centrales, así como las de apoyo, fueron de gran utilidad para articular una postura referente a cada tema, y a la definición de formas de participación activa.

También se observa que dentro de las formas de acción social que el estudiantado considera pertinente son: las marchas, huelgas, denuncias y el uso de medios digitales.

Es preciso mencionar que esta propuesta de intervención estuvo marcada por la contingencia sanitaria que limitó la forma de trabajo con los estudiantes, ante lo cual fue necesario realizar las adaptaciones pertinentes para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este evento permitió que los estudiantes visualizaran la urgencia de tomar medidas y acciones para contribuir a mejorar las condiciones generales de la vida humana y del planeta.

Por otra parte, el contexto pandémico también influyó en la disminución del desarrollo de habilidades cognitivas y de socialización, aspectos que en la primera implementación se dejaron de lado, pero en las subsecuentes se retomaron por el retorno al aula.

A su vez, en los tres ciclos de investigación realizados, los objetivos planteados se cumplieron de manera parcial, pues apenas se trazó un camino para hacer de la enseñanza de la historia una vía que lleve a la formación ciudadana activa, crítica y responsable. A pesar de esto, se apreció que los PSR se convierten en un recurso didáctico que ayudan a estudiar la historia desde otras narrativas, y a observar formas de participación distintas para que el estudiantado pueda construir una postura referente a una situación del siglo XXI que le preocupe.

Finalmente, a través de los tres ciclos se reconocen las ventajas que ofrece la investigación-acción para intervenir en la realidad áulica, ya que permite realizar ajustes durante el proceso de implementación, ya bien planteando diversas actividades o utilizando distintos recursos, siempre en beneficio del desarrollo de los aprendizajes esperados en el estudiantado.

Consideraciones Finales

Desde sus inicios, esta investigación tuvo como objetivo central estudiar las opciones que tiene la enseñanza de la historia escolar para la formación ciudadana en la Educación Media Superior, por lo que la primera inquietud fue conocer qué tipo de ciudadanía se iba a abordar, por lo que en principio se presentó un panorama actual del concepto de ciudadanía, el cual permitió ampliar la idea de una ciudadanía política e institucionalizada que privilegia el voto como forma de participación de los miembros de una comunidad, vigente por muchos años hasta finales del siglo XX. Sin embargo, ahora con los cambios auspiciados por la globalización, la lucha y el reconocimiento de grupos históricamente vulnerables, el impacto de los medios de comunicación, entre otras cosas, han colocado este concepto desde un marco plural en el que la ciudadanía deja de vincularse únicamente a una comunidad, o a un sentido político, y en su lugar se piensa como un conjunto de prácticas, la cual no sólo se nombra, sino que se construye y se ejerce de diferentes maneras.

Del abanico de propuestas sobre la ciudadanía revisadas, en la que aquí se presenta se encontró factible promover la formación de una ciudadanía crítica, una participación activa y responsable.

Desde la enseñanza de la historia, el desarrollo de la crítica es posible a partir del análisis e interpretación de las fuentes; la participación activa se consideró con base en la revisión de ejemplos de participación de las personas del pasado, lo cual era un camino que abría posibilidades generar la intervención directa en su realidad social. A su vez, la responsabilidad se promueve a partir de la necesidad de construir un mundo mejor para el beneficio común, lo que exigen trabajo de todas y todos, con una perspectiva en la que predomine el compromiso de buscar cambios que lleven al estudiantado a vivir en armonía en los diversos espacios de la vida social.

Conforme se avanzaba en la investigación se planteó una segunda inquietud, a través de la interrogante: ¿Por qué formación ciudadana y la enseñanza de la

historia? La respuesta podía parecer obvia, particularmente si se tomaba en cuenta que una revisión al origen y la razón de ser de la asignatura de historia escolar mostró que fue pensada como el medio para instruir a las nuevas generaciones para interactuar en la sociedad, a través de una adhesión a la lógica de la construcción del estado-nación moderno, por lo que sirvió para legitimarlo y para fomentar la identidad nacional. Sin embargo, tal como se advirtió en el primer capítulo de este trabajo, se eligió el concepto de formación porque brinda la oportunidad de ir más allá de la simple adquisición de conocimientos abstractos sobre la idea de una ciudadanía tradicional y pasar a la construcción y adquisición de hábitos, en este caso, orientados a una ciudadanía crítica, activa y responsable, que no se oriente únicamente al fortalecimiento de una identidad nacional, o global, como ahora incentivan los organismos internacionales, a partir de su injerencia en las reformas educativas.

Los comentarios precedentes explican las razones que llevaron a iniciar este texto con el análisis de los conceptos de ciudadanías y formación ciudadana en contexto escolar.

Luego de estas aclaraciones, es preciso mencionar que, en el segundo capítulo, se expuso un panorama general sobre las opciones que la enseñanza de la historia escolar tiene en la contribución de la formación ciudadana, perfilada a un sentido práctico y participativo del estudiantado.

Cabe señalar que si bien existe un número considerable de aportes de diferentes investigadores sobre la relevancia de la enseñanza de la historia hacia la formación ciudadana crítica, responsable y activa, para la intervención que se realizó se retomaron las contribuciones de Gabriel Villalón, (2021); Henríquez y Pagés (2011) y Ocampo y Valencia (2019), en tanto que son éstos autores quienes abogan por favorecer en las aulas una historia enseñada a partir de la construcción de narrativas por medio de instrumentos de análisis e interpretación, que inviten a la reflexión y al cuestionamiento con base en situaciones o problemáticas contextuales.

La importancia de enseñar la historia desde diversas narrativas es elemento da cuenta del título de esta tesis, pues se incentivó la formación ciudadana, crítica, activa y responsable a partir de narrativas vinculadas a los Problemas Socialmente Relevantes (PSR).

Por otro lado, en la segunda parte del texto se detalló el trabajo de campo en donde se consideraron aspectos metodológicos sobre la investigación-acción a través de la que se generó un proceso reflexivo, flexible y valorativo de la práctica educativa en diferentes momentos, lo cual permitió pensar en el diseño de las mejoras necesarias durante los distintos ciclos de la implementación de la propuesta.

Para el diseño, se realizó un cuestionario para aproximarse a las ideas que las y los estudiantes tenían acerca de la ciudadanía, sus respuestas sirvieron para que orientaron la organización y el desarrollo de la propuesta referida.

A partir de las respuestas se identificó que el estudiantado conceptualizaba la ciudadanía básicamente desde el ámbito político, enfocado hacia los derechos y obligaciones que se adquieren como integrante de la comunidad; esto permitió observar que era necesario ampliar su perspectiva sobre la ciudadanía para que lograra concebirla como un proceso de construcción y acción. Al mismo tiempo, se identificaron los temas de interés relevantes para las y los estudiantes desde su realidad social inmediata, razón por la que, en la segunda intervención, se establecieron temas como la crisis climática y medio ambiente, violencia, pobreza e igualdad de género, que, en la tercera intervención, se problematizaron para integrarlos en el enfoque de los PSR, lo que resultó más representativo para la formación del tipo de ciudadanía que se había planteado.

Es pertinente mencionar que el espacio escolar en el que se desarrolló la propuesta de trabajo fue una institución de bachillerato general del Estado de México, cuya estructura curricular está sustentada en el modelo por competencias, por lo que en el programa de la asignatura de historia de México I se presenta un contenido temático orientado a una narrativa maestra, hecho que condicionó que en determinados momentos de las secuencias didácticas se incluyeran panoramas

generales de los bloques a partir de los cuales se desarrollaba el tema. Aunado a esto, en el mismo documento la historia es concebida como proceso que lleva a la formación de la identidad nacional, lo que muestra que aún se preservan elementos de los orígenes decimonónicos de la asignatura, por lo que no se concretan los nuevos planteamientos referentes a las ciudadanías, pese a que es un aspecto central que se menciona en el objetivo general de la educación mexicana, plasmado en los distintos marcos normativos.

Otro elemento que fue necesario incluir dentro del escenario en el que se llevó a cabo la propuesta fue el impacto de la contingencia sanitaria por covid-19, en el que las clases se llevaron a cabo de manera remota y que conforme avanzaba el semestre el número de estudiantes que ingresaba a clases disminuyó, así como la entrega de trabajos, la cual no fue al 100%, y dado que a veces no asistían a las sesiones, era complicado que logran realizar las actividades correspondientes.

Por otra parte, para este caso, los materiales que se utilizaron también estuvieron condicionados a lo que había en la red, en la que es posible encontrar mayor cantidad de fuentes secundarias respecto a las primarias, lo cual, si bien no representó un problema para el desarrollo del trabajo, pero sí implicó realizar algunas adaptaciones sobre el tipo de lecturas revisadas de acuerdo con los diferentes PSR.

Respecto a la propuesta general se observó que el andamiaje y la trayectoria académica, anterior al nivel medio superior, de las y los estudiantes se caracteriza por una perspectiva tradicional, más orientada a la ciudadanía política que a la formación de una ciudadanía crítica, activa y responsable, no obstante, la propuesta realizada permitió advertir que a medida que la enseñanza formal de la historia tenga un enfoque práctico y contextualizado al entorno social inmediato, es posible construir una historia escolar que lleve al estudiantado a desdibujarla como un conjunto de fechas y personajes a memorizar, y en su lugar logren concebirla como una disciplina que les ayuda a pensar y actuar reflexivamente en la transformación, primero de su realidad personal y con ello incidir en la social.

De igual forma, trabajar con la integración de narrativas diferentes a la dominantes, si bien no es una tarea fácil, ya que implica buscar en materiales no diseñados para estudiantes de nivel bachillerato (dirigidos a un ámbito especializado de escaso acceso a un público general), haciéndolo desde una mirada docente distinta sobre la relevancia de una enseñanza práctica de la historia, que busca responder a preguntas y temas de interés del pasado para situar al estudiantado en el presente, es más conveniente orientar la búsqueda de material de divulgación científica, o bien optar por hacer las adecuaciones pertinente y crear materiales propios, como lo que se realizó en la tercera implementación.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que si la historia se enseña de una perspectiva práctica se logra formar una ciudadanía crítica, activa y responsable, especialmente si se incluyen otras narrativas históricas que den lugar a las voces de las y los excluidos de los procesos históricos; y que al mismo tiempo se empleen temas relevantes para el estudiantado, en función de lo que les rodea, aunque esto en el marco de los conocimientos disciplinares estipulados en los planes y programas de estudio, que, inevitablemente, condicionan el trabajo áulico.

Finalmente, el camino recorrido para llegar hasta aquí ha estado lleno de aprendizajes, experiencias e incluso dificultades, las cuales de un modo u otro impactaron en la forma en la que se articuló y se definió la propuesta expuesta en las páginas anteriores, a pesar de ello, se logró el objetivo trazado, a saber: Realizar adecuaciones al programa de historia de México I de la Dirección General de Bachillerato, que atiendan la formación ciudadana por medio del enfoque de problemas socialmente relevantes para que la comunidad estudiantil desarrolle elementos de ciudadanía participativa.

Fuentes de consulta

- Allier, M. E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*(65), 100-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>
- Álvarez, B. A., & Álvarez, T. V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/desarrollo-profesional/archivos/biblioteca/metodos-invet-educ.pdf>
- Álvarez, E. L. (2019). La Ciudadanía en el siglo XXI. Una reflexión a partir de la expansión de la informalidad. *Interdisciplina*, 7(17), 199-222. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67773>
- Amador, M. E., & Ibarra, R. R. (agosto de 2019). *Ciudadanía y sub ciudadanías: Nuevos retos de democracia*. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política: <https://alacip.org/cong19/221-amador-19.pdf>
- Arroyo, C. R. (2021). *Formación ciudadana: una tarea pendiente en la enseñanza de la historia en la educación media superior en México. El caso del bachillerato general del Colegio Cultural Plantel El Carmen [Tesis de Maestría]*. Benemérita Universidad de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/11776>
- Bachillerato, S. G. (2018). *Historia de México I*. <https://dgb.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2021/10/Historia-de-Mexico-I.pdf>
- Best, J. (2017). *Social Problems*. <https://open.lib.umn.edu/socialproblems/>
- Biset, E., & Soria, A. S. (2014). obre la historicidad del concepto de ciudadanía: notas a propósito de la tensión unidad-pluralidad. *Revista Sul-Americana de Ciencia Política*, 2(1), 32-46. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37320>
- Biset, E., & Soria, A. S. (2014). Sobre la historicidad del concepto de ciudadanía: notas a propósito de la tensión unidad-pluralidad. *Revista Sul-Americana de Ciencia Política*, 2(1), 32-46. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37320>
- Blanco, A. R., & Clavero, G. M. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato* . Editex.

- Cabrera, F. (2002). *Qué educación para que ciudadanía, en Interculturalidad, fundamentos, programas y evaluación*. Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/2c-CiudadaniaEducacion.pdf>
- Cabrera, F. (2002). *Qué educación para qué ciudadanía, en Interculturalidad, fundamentos, programas y evaluación*. Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/2c-CiudadaniaEducacion.pdf>
- Canal14. (10 de Septiembre de 2021). Grandeza de México. Las mujeres en la conquista. Archivo de video. <https://www.youtube.com/watch?v=fmXGcdr-dOA>
- Carracedo, R. J., Rosales, J. M., & Toscano, M. M. (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. AKAL.
- Carretero, M. (2020). Narrativas maestras, memoria colectiva e historia escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 504, 76-81.
- Certau, M. (2007). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velázquez, A. M. (2017). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Universidad de los Andes. Para unirte a la videollamada, haz clic en este enlace: <https://meet.google.com/hga-eryn-tvf>
- Colín, M. S. (03 de 11 de 2019). Lo que vio Cortés en su camino a Tenochtitlán. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/lo-que-vio-cortes-en-su-camino-tenochtitlan>
- Conde, S. L. (2015). *Formación Ciudadana en México*. Instituto Nacional Electoral. <https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/EducacionCivica/CuadernosDivulgacion/CuadernosDivulgacion-pdfs/32-CD-formacionciudadanamex2015.pdf>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de ciudadanía*. Alianza. <https://significanteotro.files.wordpress.com/2018/05/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*.
<http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*.
<http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliot-EI-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- Faure, E., Herrera, F. K.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*.
https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitate/pub/unesco_aprender%20a%20ser.pdf
- Foro Económico Mundial. (2015). *New Visión for Education. Unlocking the Potential of Technology*.
https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Fraser, N. (2006). *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. En. Ministerio de Desarrollo Social:
http://archivo.mides.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10_fraser2001_concepto_integrado_justicia.pdf
- Gaona, G. P. (2019). *Prácticas cívicas y fiestas patrias: dos herramientas para abordar la enseñanza de la historia y la construcción de ciudadanía*. Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolas Hidalgo.
http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2560
- García, F. . (2021). Formación ciudadana e Historia. Un estudio de caso en un centro educativo de Viña del Mar (Chile). *Clío*(47), 49-84.
https://doi.org/https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475442
- García, Z. (18 de enero de 2021). Vecinos de los Reyes La Paz cumplen 15 días sin agua por disputa entre los habitantes de esa comunidad y el gobierno municipal. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/reyes-paz-cumplen-15-agua-disputa-pozo>

- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. d. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230010>
- Gazmuri. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias sociales*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129278/rgs1de1.pdf
- Gimeno, S. J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- González Gaudiano, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33908509.pdf>
- González, V. G., & Luna, R. G. (2018). Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En M. A. Jara, *Contribuciones de Joan Pagèsal desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en iberoamérica* (págs. 67-81). https://www.academia.edu/37671477/Perspectiva_acerca_de_la_educaci%C3%B3n_para_la_ciudadan%C3%ADa
- Guevara, G. (1998). *Democracia y educación*. Instituto Nacional Electoral: https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosDivulgacion/2015/cuad_16.pdf
- Gutiérrez, L. L. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de educar*, 10(19), 171-204. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164007.pdf>
- Gvirtz, S., & Palamedessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/24564/mod_folder/content/0/GVIRTZ%20Y%20PALAMIDESSI%20EL%20ABC%20DE%20LA%20AREA%20DOCENTE%20completo.pdf?forcedownload=1

- Heater, D. (2007). *Ciudadanía una breve historia*. Alianza. https://www.u-cursos.cl/facso/2020/1/TS201011/1/material_docente/bajar?id=2963122
- Hernández, R., & Pagés, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En J. y. Pagés, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (págs. 125-144). Síntesis.
- Ibarra, P. F. (2006). La ciudadanía migrante. *Precedente Revista Jurídica*, 153-173. <https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/precedente/article/view/1427/1824>
- INMUJERES. (2007). *Glosario de género*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Koselleck, R. (1993). Espacio de experiencia y horizonte de expectativa. En R. Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. http://posgradocsh.azc.uam.mx/cuadernos/induccin/Koselleck-ESPACIO_EXPERIENCIA_Y_HORIZONTE_EXPECTATIVAS.pdf
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Paidós.
- Levstik, L., & Barton, k. (2015). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle School*. Routledge.
- Llamas, C. E., & Navarrete, F. (2019). *NOTICONQUISTA*. <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2850/2850>
- López, L. L., Yocelovsky, R. R., & Zamora, F. d. (2019). *Ciudadanías, desigualdad, exclusión e integración*. UAM-X. <https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Ciudadanias.pdf>
- Marshall, T., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase social*. Alianza.
- Meléndez, I. M. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/77652>
- Morras, V. (2015). Narrativas y discursos: Intenciones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de

- Buenos Aires. *Clío & Asociados. La Historia enseñada.*, 19(18), 183-197.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4743>
- Morras, V. (2019). Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en profesores de historia. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*,(28), 56–68.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14409/cya.v0i28.8264>
- Neyra, G. A. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*(55), 63-82.
- Ocampo, L. F., & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(4), 60-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pagès, B. J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 255–269.
<http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>
- Pagès, B. J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo,. *Revista Escuela de Historia*, 1(6), 17-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810603>
- Pagès, B. J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Biblioteca Digital Minudec: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17624>
- Pagès, B. J. (2012). *Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia.* Académica:
https://www.academia.edu/12411964/PAG%C3%88S_J_2012_Las_competencias_ciudadanas_una_finalidad_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_in_PL%C3%81_S_RODR%C3%8DGUEZ_LEDESMA_X_G%C3%93MEZ_GERARDO_V_coord_Miradas_diversas_a_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_M%C3%A9

- Pérez, A. (2020). La acumulación originaria y la conquista de América, una interpretación desde la filosofía política americana. *Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales*. <https://cemees.org/2020/10/05/la-acumulacion-originaria-y-la-conquista-de-america-una-interpretacion-desde-la-filosofia-politica-americana/?fbclid=IwAR2tm2sDUJXPeaX9yohpH0xmsCnV6PNGP6CrWhJf8dOf8ldW3-RC4piy3oo>
- Pimienta, P. J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- Plá, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*(13), 171-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719009>
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde pedagogía por la justicia social. *Dialogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*(53), 33-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685004>
- Plá, S. (2022). Historia curricular de la enseñanza de la historia en México (1972-2017). En S. y. Plá, *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (págs. 31-55). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iissue.9786073061087e.2022>
- Rodríguez, L. X. (2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. *Praxis Educativa*, 8(2), 537-558. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i2.0009>
- Russo, J. (2020). Ciudadanías del siglo XXI, ciudadanía existencial en América latina. *Estudios Sociales*(59), 233-257. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7834788.pdf>

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*,(14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de Educación Média Superior*. Subsecretaria de Educación Media Superior: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (21 de octubre de 2008). *Acuerdo Secretarial Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común*. Secretaría de Educación Pública: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Shiro, M. S. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications.
- Stiglitz, J. E. (2018). *El malestar de la globalización*. <https://periferias1.files.wordpress.com/2014/06/el-malestar-de-la-globalizacion-stiglitz.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (enero de 2018). *Historia de México I. Programa de Estudios. Tercer Semestre*. Dirección General de Bachillerato: <https://dgb.sep.gob.mx/programas-de-estudio/>
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. Siglo XXI/UAM-A. <https://sergiotamayo.files.wordpress.com/2010/04/crc3adtica-de-la-ciudadanc3ada.pdf>
- Torres, B., Álvarez, A. N., & Obando, R. M. (2013). Educación para la Ciudadanía Democrática en las Instituciones Educativas: El Enfoque Socioeducativo. *Educare*, 17(3), 151-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.17-3.8>
- Turner, B. (1993). Contemporary problems in the theory of citizenship. En B. e. Turner, *Citizenship and social theory*. Sage publications.

- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿ Hacia un bien común mundial?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Villalón, G. G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*(8), 89-105.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>
- Winocur, R. (2003). La invención mediática de la ciudadanía. En P. R. (Coord.), *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía* (págs. 231-277). Miguel Ángel Porrúa/FLACSO.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política.*
<https://doi.org/http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/128/Ciudadan%C3%ADa%20y%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zolo, D. (2007). Ciudadanía y globalización. *Análisis Político*, 20(61), 45-53.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/46004>
- Zoraida, V. J. (2012). *La Independencia. Adaptación gráfica.*
<http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LXI/independencia.pdf>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario diagnóstico acerca de las ideas que tienen los estudiantes sobre ciudadanía

Cuestionario acerca de las ideas que tienen los estudiantes sobre ciudadanía

El cuestionario que se presenta a continuación está orientado a identificar las ideas que los estudiantes de Educación Media Superior tienen acerca de la ciudadanía, así como los alcances de la formación académica que se han considerado con el último planteamiento curricular de la educación obligatoria en nuestro país.

El objetivo de este cuestionario es obtener información sobre las ideas que los jóvenes de Educación Media Superior tienen sobre la ciudadanía. Por lo que no hay respuestas buenas ni malas, lo importante es conocer lo que piensas así que siéntete libre de responder de acuerdo con lo que más te identifiques. Tus respuestas no impactarán en tu calificación.

1. **Correo electrónico:**

2. **Genero:**

F

M

Otro

3. **Edad:**

15

16

17

18

Ciudadanía y escuela

4. **Para ti qué es la ciudadanía:**

5. **Para ti que es un o una ciudadana**

6. **¿Cuál crees que es el objetivo de la educación en México?**

7. **En qué medida consideras que ejerces estos derechos:**

Nunca

Casi nunca

A veces

Frecuentemente

Siempre

Libertad de expresión

Libertad de asociación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Igualdad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Justicia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Qué tan importante es para ti estar informado de lo que ocurre en tu comunidad, estado, país y el mundo?

- a. Muy importante
- b. Importante
- c. Medianamente importante
- d. Poco importante
- e. Nada importante

9. ¿En qué medida usas los siguientes medios de comunicación para informarte de lo que ocurre en México y el mundo?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentement e	Siempre
Televisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periódico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canal de You tobe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sitios de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. En tu vida académica te han hablado de la ciudadanía

- a. Muy frecuentemente
- b. Frecuentemente
- c. Algunas veces
- d. Poco
- e. Muy poco

11. Indica con qué frecuencia recuerdas te han hablado de ciudadanía en los diferentes niveles educativos:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparatoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Señala el grado en el que influyen estos elementos en la conformación de tu identidad.

	Muy poco	Poco	Más o menos	Me identifico	Muy identificad
Familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Símbolos patrios (bandera, himno, escudo nacional)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con un grupo étnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personaje histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artista (músico, pintor, actor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipo de fútbol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influencer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Con qué frecuencia en las siguientes asignaturas de la preparatoria has identificado se hable de ciudadanía?

Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

a. Taller de lectura y redacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Química	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología de la investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducción a las ciencias sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia de México	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia universal y contemporánea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructura Socioeconómica de México	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Derecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paraescolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conocimiento sobre régimen político

14. En la escuela tu:	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente	Siempre
Eres escuchado y tomado en cuenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas parte de un equipo de futbol, un grupo cultural (coral, teatro, danza, música)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te organizas cuando se presenta algún problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedes expresar tus opiniones respecto a un tema o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedes proponer temas para trabajar en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. En tu comunidad	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente	Siempre
Eres escuchado y tomado en cuenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas parte de un grupo vecinal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Te organizas cuando se presenta algún problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedes expresar tus opiniones respecto a un tema o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedes gestionar la mejora de los espacios que te rodean.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. En qué documento se establecen los derechos y obligaciones de las y los ciudadanos mexicanos:

- En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

- b. En la biblia
- c. En el Diario Oficial de la Federación
- d. No sé

17. El régimen político que impera en México es:

- a. Una monarquía
- b. Una democracia
- c. Totalitarista

18. En México hay diferentes partidos políticos, ¿conoces su origen y sus propuestas?

Ciudadanía e intereses de los estudiantes

19. ¿Cuál es tu interés por la política?

- a. Ninguno
- b. Pequeño
- c. Mediano
- d. Grande

20. Selecciona las asociaciones en las que participas:

- Club social o deportivo
- Escuela de música
- Voluntariado
- Asociación cultural
- Asociación humanitaria
- Asociación religiosa

21. ¿En qué grado te gustaría participar en las siguientes organizaciones?

	Muy poco	Poco	Más o menos	Gusto	Mucho gusto
Partidos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones de la sociedad civil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización vecinal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones estudiantiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimientos por el reconocimiento y respeto a los derechos de las mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Movimientos por el reconocimiento y respeto a los derechos a los indígenas

Movimientos por el reconocimiento y respeto a los derechos a la diversidad sexual

22. ¿En qué medida te gustaría participar para atender temas o problemas relacionados con...?

	Muy poco	Poco	Más o menos	Gusto	Mucho gusto
Cuidado al medio ambiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exclusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pobreza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. ¿Qué tan preparado (a) te sientes para participar en temas o problemas relacionados con...?

	Muy poco	Poco	Más o menos	Gusto	Mucho gusto
Cuidado al medio ambiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exclusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pobreza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. De las siguientes opciones, ¿Quiénes consideras que ejercen la ciudadanía? Puedes elegir más de una opción:

- a. Diputados y senadores
- b. Presidente, gobernadores, presidentes municipales
- c. Defensores del medio ambiente
- d. Organizaciones feministas
- e. Activistas que luchan por los derechos de las personas
- f. Maestros

25. ¿Qué tanto consideras que influyen las siguientes organizaciones o grupos en la formación de las y los ciudadanos?

	Muy poco	Poco	Más o menos	Gusto	Mucho gusto
La escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones de la sociedad civil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupos religiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones juveniles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medios de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. De las siguientes opciones, ¿Cuáles actores de participación logran cambios para el respeto y/o reconocimiento de derechos?

- Partido político
- Organización de la sociedad civil
- Comunidades indígenas
-
- Defensores de derechos humanos
- Organizaciones feministas
- Personas sin adscripción a una organización
- Los diputados y senadores

27. En 2015 la ONU propuso los siguientes objetivos para transformar nuestro mundo, elige uno en el que tú puedes contribuir a lograrlo.

- Fin de la pobreza
- Hambre cero
- Salud y bienestar
- Educación de calidad
- Igualdad de género
- Agua limpia y saneamiento
- Energía asequible y no contaminante
- Trabajo decente y crecimiento económico
- Industria, innovación e infraestructura
- Reducción de las desigualdades
- Ciudades y comunidades sostenibles
- Producción y consumos responsables
- Acción por el clima
- Vida submarina
- Vida ecosistemas terrestres

- Paz y, justicia e instituciones sólidas
- Alianzas para lograr los objetivos

Anexo 2. Secuencia didáctica el carácter científico de la historia

Título de la secuencia didáctica: Carácter científico de la historia

1. PROGRAMA	
UNIDAD TEMÁTICA	La historia como constructora de la identidad y su carácter científico de la historia
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Establece la historia como un proceso generador de su propia identidad que, mediante el carácter científico de la misma, le permita reflexionar sobre la diversidad de posturas en la interpretación y estudio de los fenómenos históricos de acuerdo a las características e impacto que genera en su entorno, favoreciendo su propio pensamiento crítico.
TIEMPO DEDICADO A LA UNIDAD	4 horas

2. DESCRIPCIÓN	
OBJETIVO	Identificar que conocen los jóvenes acerca historia como disciplina social para conocer la perspectiva que tiene acerca de la historia.
EVALUACIÓN	Se valorará que los estudiantes identifiquen la perspectiva que tienen acerca de la historia, así como la importancia del trabajo con las fuentes históricas.

3. SECUENCIA	
ACTIVIDADES DE INICIO	<p>Cuestionario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es historia? 2. ¿Quiénes son los historiadores? 3. ¿Qué sabes de historia? 4. ¿Cómo averiguas de historia? 5. ¿Cómo crees que los historiadores construyen la historia? 6. ¿Qué sabes de la historia de tu vida? 7. ¿Cómo podrías escribir la historia de tu vida? <p>II. Lluvia de ideas</p>

ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>I. Los estudiantes realizarán la lectura: Las fuentes históricas y su clasificación en http://www.sabuco.com/historia/Fuentes.htm y elaborarán un resumen.</p> <p>II. Explicación de la tarea integradora: la historia de tu vida.</p> <p>1ra. Fase: Identificación de fuentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe a quienes les puedes preguntar acerca de tu vida (madre, padre, hermanos, familiares, conocidos, amigos). 2. De los que señalaste en la primera pregunta, redacta mínimo cuatro preguntas que consideres les puedes hacer. 3. Enlista los documentos en donde puedes encontrar información de la historia de tu vida. 4. Elabora una tabla en la que coloques en las columnas: Momento ¿Por qué es especial? ¿Quiénes estuvieron presentes, fecha y lugar? <p>Fase: De interpretación de fuentes: De toda la información recabada compara lo que te contaron y menciona si encuentras diferencias.</p> <p>II. Clasificación de fuentes de la historia de tu vida. Los estudiantes realizarán un cuadro sinóptico ejemplificando el tipo de fuentes que encontraron de su vida.</p> <p>I.Fase: De interpretación de fuentes: De toda la información recabada compara lo que te contaron y menciona si encuentras diferencias.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	IV. Escritura de la historia de vida de las y los estudiantes.

2. MATERIALES Y RECURSOS	
Bibliografía	<p>González y González L. (1989). <i>El oficio de historiar</i>. México: Editorial El Colegio de Michoacán.</p> <p>Bloch, M. (2002). Introducción a la Historia. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=BYS5UEbrr8oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (septiembre, 2011).</p>
Material didáctico	<p>Lectura Las fuentes históricas y su clasificación en http://www.sabuco.com/historia/Fuentes.htm</p> <p>Presentación de Power point</p> <p>Presentación de canva: https://www.canva.com/design/DAEqsnmKRd0/MZUzRF-uC0HUI-</p>

	t_AGfcQ/edit?analyticsCorrelationId=741c2f4a-6de3-4b4c-ae4d-5c0d9d297fac
Recursos	Computadora u otro dispositivo móvil Conexión a internet Herramientas digitales: Power point, canva, Meet y Classroom

3. Anexos

Colocar todos los materiales que se requieren para la secuencia, por ejemplo, preguntas, imágenes, presentaciones, por mencionar algunos. Es importante que estén numerados y que en la secuencia de refieran con ese sistema de numeración.

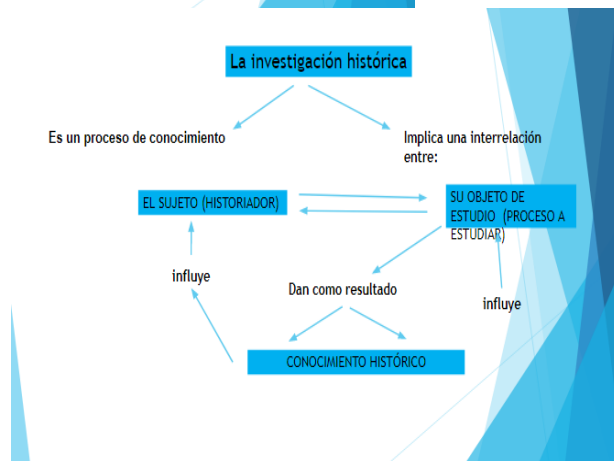
a) Presentación de canva: https://www.canva.com/design/DAEgqnmKRd0/6hYxvBtu1vng7XWYIGMQfA/view?utm_content=DAEgqnmKRd0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

b) Presentación power point:

The image shows four slides from a presentation. The top-left slide is titled 'Bloque I La Historia como constructora de la identidad y su carácter científico' and lists two competencies: 'Competencia genérica: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.' and 'Competencia disciplinar: Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.' The top-right slide is titled 'Carácter científico de la historia:' and features a statue of Herodotus with the text 'EL PADRE DE LA HISTORIA HERÓDOTO DE HALICARNASO' and 'HISTORIA: -indagación -averiguación -investigación'. The bottom-left slide is titled 'Historia e historiografía' and lists two definitions of history: '1. Historia como los acontecimientos, el proceso, los cambios que se suscitan en las sociedades a través del tiempo.' and '2. Historia como narración e interpretación de los acontecimientos o en el proceso.' It also mentions '-Historiografía: (escritura de la historia)'. The bottom-right slide is titled 'Preguntas que se hace la Historia' and shows a central circle 'HISTORIA-NARRACIÓN O INTERPRETACIÓN' with arrows pointing to six boxes: '¿QUIÉN? (el o los sujetos de la Historia)', '¿CÓMO? La forma de los hechos.', '¿CUÁNDO? El tiempo', '¿DÓNDE? El espacio/lugar', '¿POR QUÉ? Las causas', and '¿PARA QUÉ? El sentido'.

La historia se plantea varias preguntas, veamos a detalle:

- ▶ El cómo se refiere a la forma en la que sucedieron las cosas, los hechos.
- ▶ El quién se refiere a ¿cuál es el sujeto? a) héroes, b) grupos selectos (élites) o c) las masas, los pueblos.
- ▶ El cuándo trata de situar los acontecimientos en el tiempo.
- ▶ El dónde, se trata de la situación geográfica, el lugar o los lugares dónde se desarrollaron los procesos y los acontecimientos históricos.
- ▶ El por qué trata de explicar las causas de los procesos históricos.
- ▶ El para qué, intenta saber si la historia tiene sentido.



b) Ficha de preguntas para elaboración de texto argumentativo

ANEXOS

Tema de interés:

1. ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo?
2. ¿Por qué el autor o los autores de mi fuente deciden investigar este tema?
3. ¿Por qué es importante estudiar mi tema de interés en este contexto?
4. ¿Qué perspectiva hay de mi tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber?
5. ¿Qué me interesa saber del tema que elegí?
6. ¿Dónde podría investigar?
7. ¿Qué podría aportar?

c) Plantilla de texto argumentativo

Grado y grupo:

Plantilla para la elaboración de texto argumentativo

<p>Introducción (Un párrafo mínimo de cinco líneas) Planteamiento del problema (pregunta inicial) y respuesta. Objetivo del texto</p>
<p>Desarrollo: Párrafo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer primer argumento que sostenga la respuesta a la pregunta inicial en la introducción • Colocar una cita textual que apoye el argumento. • Interpretar la cita textual (confiabilidad de la fuente, el autor, la investigación, etc). <p>Párrafo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer primer argumento que sostenga la respuesta a la pregunta inicial en la introducción • Colocar una cita textual que apoye el argumento. • Interpretar la cita textual (confiabilidad de la fuente, el autor, la investigación, etc).
<p>Conclusión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir la respuesta a la cuestión histórica central planteada al inicio. Hacerlo comparando las dos (o más) posturas y explicando por qué se elige una sobre otra(s). 2. Conectar tema de interés con la conquista de México respondiendo a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí de mi tema en este periodo? • ¿Por qué es importante estudiar mi tema de interés en este contexto? • ¿Cómo considero que las problemáticas actuales y en específico mi tema de interés influye en los enfoques y forma en que se escribe la historia? • ¿Qué perspectiva hay de mi tema en este periodo y qué es lo que yo quiero saber y luego cambiar o contribuir a que la problemática en torno a mi tema pueda cambiar?

Fuentes:

Anexo 3. Secuencia didáctica la llegada europea a América y el proceso de conquista

Título de la secuencia didáctica: La llegada europea a América y el proceso de conquista

1. PROGRAMA	
UNIDAD TEMÁTICA	La llegada europea a América y el proceso de conquista
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Argumenta los factores tanto europeos como mesoamericanos que contribuyeron a la conquista de las culturas prehispánicas,

	analizando el impacto que estas tuvieron para la construcción del carácter pluricultural del México actual, favoreciendo la tolerancia a la diversidad de su contexto
TIEMPO DEDICADO A LA UNIDAD	9 hrs

1. DESCRIPCIÓN

OBJETIVO	Estudiar las perspectivas de estudio de la conquista de México orientadas a los temas de medio ambiente, pobreza, violencia e igualdad de género a partir de fuentes secundarias en las que los estudiantes identifiquen qué, cómo, por qué y para qué los investigadores estudian estos temas de interés en el pasado para identificar posibles formas de participación e intervención en el contexto actual.
EVALUACIÓN	A través del estudio de fuentes se evalúa que los estudiantes identifiquen antecedentes de las problemáticas que les interesa y visualicen formas de participación de los actores de determinado momento histórico, así como las formas en que estos temas inciden en la construcción e interpretación de la historia, esto para plantearse problemas y hacerse preguntas que les permita adquirir ideas para la realización del proyecto final.

1. SECUENCIA

ACTIVIDADES DE INICIO	<p>De acuerdo con los temas de interés lo jóvenes revisarán una fuente y contestarán preguntas guía:</p> <p>Grupo de interés medio ambiente:</p> <p>Pregunta central: ¿Cómo influyó el medio ambiente en la conquista de México Tenochtitlán?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el objetivo del autor del texto y por qué crees que escribe este texto? 2. ¿De acuerdo con el texto escribe las características del medio ambiente de la ruta de Cortés? 3. ¿Qué cambios o modificaciones se realizaron al medio ambiente de la ruta de Cortés? 4. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utiliza el autor para describir el medio ambiente de la ruta de Cortés? <p>Fuente</p> <p>Colín, M. S. (3 de noviembre del 2019) Lo que vio Cortés en su camino a Tenochtitlán. El Universal,</p>
------------------------------	--

<https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/lo-que-vio-cortes-en-su-camino-tenochtitlan>

Grupo de interés pobreza:

Pregunta central: ¿Qué impacto tiene la conquista de México en la distribución de la riqueza de la sociedad de la Nueva España?

1. ¿Cuál es el objetivo del autor y por qué crees que escribe este texto?
2. De acuerdo al texto ¿qué es la acumulación originaria?
3. De acuerdo con la autor escribe las dos formas de la acumulación del capital en el contexto latinoamericano
4. ¿Qué, quién o quiénes ganaron con la conquista de América?
5. ¿Qué, quién o quiénes perdieron con el llamado descubrimiento de América?
6. ¿Qué relación consideras que guarda el texto con el tema de pobreza?
7. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utiliza el autor para explicar la conquista de América?

Fuente

Pérez, A. (2020). La acumulación originaria y la conquista de América, una interpretación desde la filosofía política americana. en <https://cemees.org/2020/10/05/la-acumulacion-originaria-y-la-conquista-de-america-una-interpretacion-desde-la-filosofia-politica-americana/?fbclid=IwAR2tm2sDUJXPeaX9yohpH0xmsCnV6PNGP6CrWhJf8dOf8ldW3-RC4piy3oo>

Actividades: Realizar lectura del texto y contestar las siguientes preguntas:

Grupo de interés Violencia:

Pregunta central: ¿Cómo y por qué se ejerce la violencia en la conquista de México?

Previo a la lectura:

1. Enuncia la definición de violencia
2. Escribe los tipos de violencia que existen:
3. Menciona si consideras hubo violencia en la conquista del actual territorio mexicano realizada en el siglo XVI

Después de la lectura:

1. De acuerdo con el texto es correcto decir conquista española de México, argumenta tu respuesta.

2. ¿A qué se refiere la autora con la parcialidad de las fuentes, qué problemas encuentra en las fuentes y que propone para el estudio de la conquista?
3. ¿De acuerdo con esta fuente qué fin tuvo la cristianización, quienes participaron en la conversión a la fe cristiana y qué recursos utilizaron para realizar la llamada conquista espiritual?
4. De acuerdo con las fuentes de la autora de qué manera se ejerció la violencia en el proceso de cristianización
5. ¿Qué efectos tuvo la violencia en el proceso de cristianización?
6. ¿Cuáles y qué tipo de fuentes utiliza la autora para explicarla violencia en la cristianización?

Fuente

Llamas Camacho Edith y Federico Navarrete, Desmitificar la cristianización y sus violencias, México, Noticonquista, <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2850/2844>. Visto el 20/10/2021

Grupo de interés igualdad de género:

Pregunta central: ¿De qué manera las mujeres participaron en la conquista de México?

Previo a la lectura:

Enuncia la definición de género

Después de la lectura

De acuerdo con el video ¿por qué no se puede hablar de una noción universal de mujer?

¿Qué papel desempeñaban las mujeres mesoamericanas?

¿De qué manera participaron las mujeres en la conquista de México

¿Qué actividades realizó Malinatzin en la conquista?

¿Cuáles y qué tipo de fuentes utilizan los investigadores para explicar el papel de las mujeres en la conquista?

Fuente Canal 14 (10 de septiembre del 2021). Grandeza de México. Las mujeres en la conquista. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fmXGcdr-dOA>

ACTIVIDADES DE DESARROLLO	Discusión de lecturas en equipos integrados por eje temático y discusión grupal Breve panorama de la conquista de México por parte de la profesora.
ACTIVIDADES DE CIERRE	Los estudiantes realizarán ficha de preguntas de reflexión y después elaborarán un texto argumentativo.

1. MATERIALES Y RECURSOS

Bibliografía	<p>Delgado de Cantú (2015), Historia de México. Legado histórico y pasado reciente: México, Pearson.</p> <p>Menchaca, Francisco Javier y Martínez Ruiz, Héctor (2013), Historia de México 1: México, Patria.</p> <p>Pablo Escalante, et al., (2000). Historia Mínima de México. México: El Colegio de México.</p> <p>Velásquez García, Erik, et al. (2010) Nueva Historia General de México. México: El Colegio de México</p>
Material didáctico	<p>Lecturas</p> <p>Canal 14 (10 de septiembre del 2021). Grandeza de México. Las mujeres en la conquista. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fmXGcdr-dOA</p> <p>Colín, M. S. (3 de noviembre del 2019) Lo que vio Cortés en su camino a Tenochtitlán. El Universal, https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/lo-que-vio-cortes-en-su-camino-tenochtitlan</p> <p>Llamas Camacho Edith y Federico Navarrete, Desmitificar la cristianización y sus violencias, México, Noticonquista, http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2850/2844. Visto el 20/10/2021</p> <p>Pérez, A. (2020). La acumulación originaria y la conquista de América, una interpretación desde la filosofía política americana. en https://cemees.org/2020/10/05/la-acumulacion-originaria-y-la-conquista-de-america-una-interpretacion-desde-la-filosofia-politica-americana/?fbclid=IwAR2tm2sDUJXPeaX9yohpH0xmsCnV6PNGP6CrWhJf8dOf8ldW3-RC4piy3oo</p> <p>Presentación en canva: https://www.canva.com/design/DAExCvvsrVM/93FD9qeOLSliSMuSSyxYEg/view?utm_content=DAExCvvsrVM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton</p>

Recursos	Computadora u otro dispositivo móvil Conexión a internet Herramientas digitales: Canva, Meet & Classroom
----------	--

Anexo 4. Secuencia didáctica: El proceso de la Independencia de México

Título de la secuencia didáctica: El proceso de la Independencia de México

2. PROGRAMA	
UNIDAD TEMÁTICA	El proceso de la Independencia de México
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Explica el proceso de independencia de México, argumentando sus causas y consecuencias, valorando el carácter contradictorio del surgimiento de la nación, a través del dialogo como una construcción de conocimiento.
TIEMPO DEDICADO A LA UNIDAD	11 hrs

2. DESCRIPCIÓN	
OBJETIVO	Estudiar las formas de participación de personas y colectivos por medio de los temas socialmente relevantes para la comunidad estudiantil en el contexto de la independencia de México y el presente del estudiantado.
EVALUACIÓN	A través del estudio de fuentes se evalúa que los estudiantes identifiquen formas de participación de las personas ante las problemáticas que les interesa y visualicen diferentes narrativas históricas de determinado momento histórico, así como las formas en que estos temas inciden en la construcción e interpretación de la historia, esto para plantearse problemas, hacerse preguntas y construir una postura.

2. SECUENCIA	
ACTIVIDADES DE INICIO	Previo a la clase las y los estudiantes leerán la historieta <i>Independencia de México</i> de Josefina Zoraida (2012). Y elaborarán un cuadro sinóptico. Breve explicación por parte de la profesora.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	De acuerdo con los temas de interés lo jóvenes revisarán una fuente y contestarán preguntas guía del panorama general

	<p>que se presenta en el anexo a, de esta secuencia.</p> <p>Grupo de interés medio ambiente: Contestarán preguntas guía del panorama general que se presenta en el anexo b de esta secuencia.</p> <p>Grupo de interés pobreza: Contestarán preguntas guía del panorama general que se presenta en el anexo b, de esta secuencia.</p> <p>Grupo de interés Violencia: Contestarán preguntas guía del panorama general que se presenta en el anexo c, de esta secuencia.</p> <p>Grupo de interés: Igualdad de género: Contestarán preguntas guía del panorama general que se presenta en el anexo d, de esta secuencia.</p> <p>Discusión de lecturas de panorama general en equipos integrados por eje temático y discusión grupal.</p> <p>Siguiente sesión las y los estudiante de manera individual realizan el caso problemático del mediados del siglo XVIII y principios del siglo XIX y responden al cuestionario guía.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Las y los estudiantes elaborarán un texto argumentativo en el que basándose de los dos textos leídos expliquen su postura respecto a la guerra de independencia desde el eje que les interesa.</p>

2. MATERIALES Y RECURSOS	
Bibliografía	<p>Delgado de Cantú (2015), <i>Historia de México. Legado histórico y pasado reciente: México</i>, Pearson.</p> <p>Menchaca, Francisco Javier y Martínez Ruiz, Héctor (2013), <i>Historia de México 1: México, Patria</i>.</p>

	<p>Pablo Escalante, et al., (2000). <i>Historia Mínima de México</i>. México: El Colegio de México.</p> <p>Velásquez García, Erik, et al. (2010) <i>Nueva Historia General de México</i>. México: El Colegio de México</p>
Materia I didáctico	<p>Lecturas</p> <p>Castillo, N. (27 de septiembre del 2021). Cómo vivía la gente en tiempos de la independencia. Ciencia UNAM, http://ciencia.unam.mx/leer/1167/como-vivia-la-gente-en-tiempos-de-la-independencia-</p> <p>Landavazo, M.A. (2012), Nacionalismo y violencia en la independencia de México.P.49-55 https://ceape.edomex.gob.mx/sites/ceape.edomex.gob.mx/files/Nacionalismo%20y%20violencia.pdf</p> <p>Quiroz R y Quiroz R.. (2009). La plebe arriesgó el pellejo: una introducción al estudio de los de abajo en el movimiento de la independencia de 1810, en Jose Luis Chong, coord. <i>La independencia de México: otras historias en</i> https://palabradeclio.com.mx/src_pdf/Ind1513467423.pdf</p> <p>Valdez, R. M. Y en la bola también iban mujeres, en Jose Luis Chong, coord. <i>La independencia de México: otras historias, en</i> https://palabradeclio.com.mx/src_pdf/Ind1513467423.pdf</p> <p>Zoraida, V. J. (2012). La Independencia. Adaptación gráfica. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LXI/independencia.pdf</p>
Recursos	<p>Computadora u otro dispositivo móvil Conexión a internet</p> <p>Herramientas digitales: Canva, Meet & Classroom</p>

Colocar todos los materiales que se requieren para la secuencia, por ejemplo, preguntas, imágenes, presentaciones, por mencionar algunos. Es importante que estén numerados y que en la secuencia se refieran con ese sistema de numeración.

Anexos de la secuencia

Anexo a. Las sequías y la respuesta social

<p>Las sequías y la respuesta social</p> <p>A lo largo de la historia de la humanidad se ha registrado el impacto que tienen las sequías. Para Florescano (2000) para comprender el significado de estas es</p>
--

importante pensarlas no solo como la ausencia de humedad, por falta de lluvia o la escasez de agua sino como la carencia si total y contingente que durante un lapso de tiempo afecta a las plantas, los animales y la vida de los seres humanos porque “destruye sus fuentes básicas de alimentación y provoca desórdenes en su vida social y política” (citado en Domínguez, 2016).

En el territorio de la actual República mexicana en la época prehispánica de acuerdo con las fuentes indígenas “llovía fuego” o no había suficiente precipitación pluvial, se perdían las cosechas de maíz, bajaba el nivel de la laguna de México, las chinampas quedaban encalladas en la tierra y los cultivos y cosechas se reducían” (Florescano, 1980, p. 747-748).

En el periodo novohispano de acuerdo con Florescano (1980), se tienen “50 casos documentados de sequía en el valle de México y 26 en el área del Bajío. De los registrados en el valle de México, ocho abarcaron dos años consecutivos (1597-98, 1620-21, 1641 -42, 1691 -92, 1701 -02, 1764-65, 1772-73 y 1808-09), y dos se prolongaron por tres años (1616-17-18 y 1778-79-80)” (p. 748).

De los trecientos años de dominación española, una de las sequías que estremeció la vida de la sociedad virreinal fue la ocurrida entre 1785 y 1786, pues afectó a todos los pobladores de la Nueva España y desató una inflación que abarcaría 20 años, en donde:

Los problemas económicos que afectaron algunas regiones, en particular el Bajío, aunados a los descontentos sociales y a los problemas políticos que existían en la Nueva España y en la metrópoli pueden considerarse parte de los factores detonantes en el estallido de la Guerra de Independencia en los primeros años del siglo XIX. Durante las crisis más severas, las ciudades recibían oleadas de migrantes y vagabundos, y la tensión social aumentaba por el asedio de estas multitudes a las alhóndigas, los pósitos, las instituciones de caridad y los graneros de los grandes propietarios. En repetidas ocasiones, ante el temor que despertaba la presencia de mendigos, las autoridades municipales y los virreyes acordaban implantar bajas importantes en el precio del maíz, o aumentos en las limosnas y en los servicios asistenciales. En particular, en la crisis de 1785-1786 se llegaron a poner en práctica programas para combatir la mendicidad y el desempleo; se aprobaron programas de obras públicas dirigidos a dar ocupación a esas multitudes amenazantes y a proporcionarles un salario que les permitiera adquirir alimentos (Domínguez, p.83).

Si bien las instituciones del gobierno virreinal intentaron paliar la situación, la población por su parte busco otras alternativas como lo fue organizarse para pedir a un santo que lloviera y así la tierra fuera más productiva y no sufrir los estragos

de la falta de alimentos, esta fue una de las formas por medio de las cuales la sociedad buscó una solución a tan grave problemática.

Glosario:

Alhóndiga: Casa pública destinada para la compra y venta del trigo. En algunos pueblos sirve también para el depósito y para la compra y venta de otros granos, comestibles o mercaderías que no devengan impuestos o arbitrios de ninguna clase mientras no se vendan. (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Pósito: Institución de carácter municipal y de muy antiguo origen, dedicada a hacer acopio de cereales, principalmente de trigo, y prestarlos en condiciones módicas a los labradores y vecinos durante los meses de escasez. (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Inflación: Elevación del nivel general de precios. (Real Academia Española, s.f., definición 4).

Fuentes:

Domínguez, J. (septiembre-octubre, 2016). Revisión histórica de las sequías en México: de la explicación divina a la incorporación de la ciencia. *Tecnología y Ciencias del Agua*, 7(5), 77-93.

Florescano, E. (1980). *Análisis histórico de las sequías en México*. México, DF: Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Florescano E., Sancho y Cervera, J., & Pérez-Gavilán, D. (1980). Las sequías en México: historia características y efectos. *Comercio Exterior*, 30(7), 747-757.

Actividad I: De acuerdo con el texto responde lo que se solicita, en cada respuesta intenta escribir más de tres líneas que permitan comprender la respuesta de manera clara.

1. De acuerdo con el texto ¿qué presencia han tenido las sequías en el territorio que ahora es México?
2. De acuerdo con el texto ¿de qué manera las personas buscaron atender las consecuencias de las sequías en el periodo novohispano?
3. ¿Por qué crees que las personas de la Nueva España recurrían a un santo para resolver el problema de las sequías?
4. ¿Actualmente cómo afectan las sequías a las personas de tu comunidad y cuál es la respuesta social, es decir qué acciones realizan para buscar una solución?

Actividad II. Lee y observa detenidamente las siguientes fuentes y responde a las preguntas:

Nuestra Señora de Guadalupe empezó a contar, a partir de mediados del siglo XVIII, con una ceremonia establecida anualmente hacia la primavera 'en rogativa pro-pluvia', la cual no permite inferir el comportamiento de las sequías, pero sí, al menos, corroborar las necesidades que provoca la frecuencia e intensidad de las sequías entre las décadas de 1740 y 1800. Con anterioridad, ya había sido traída a la ciudad ante las inundaciones más severas. Contra los terremotos y los rayos, el patronato de San José fue el predominante (Biblioteca Nacional-Fondo Reservado. Manuscritos 779; Figuras 2 y 3).

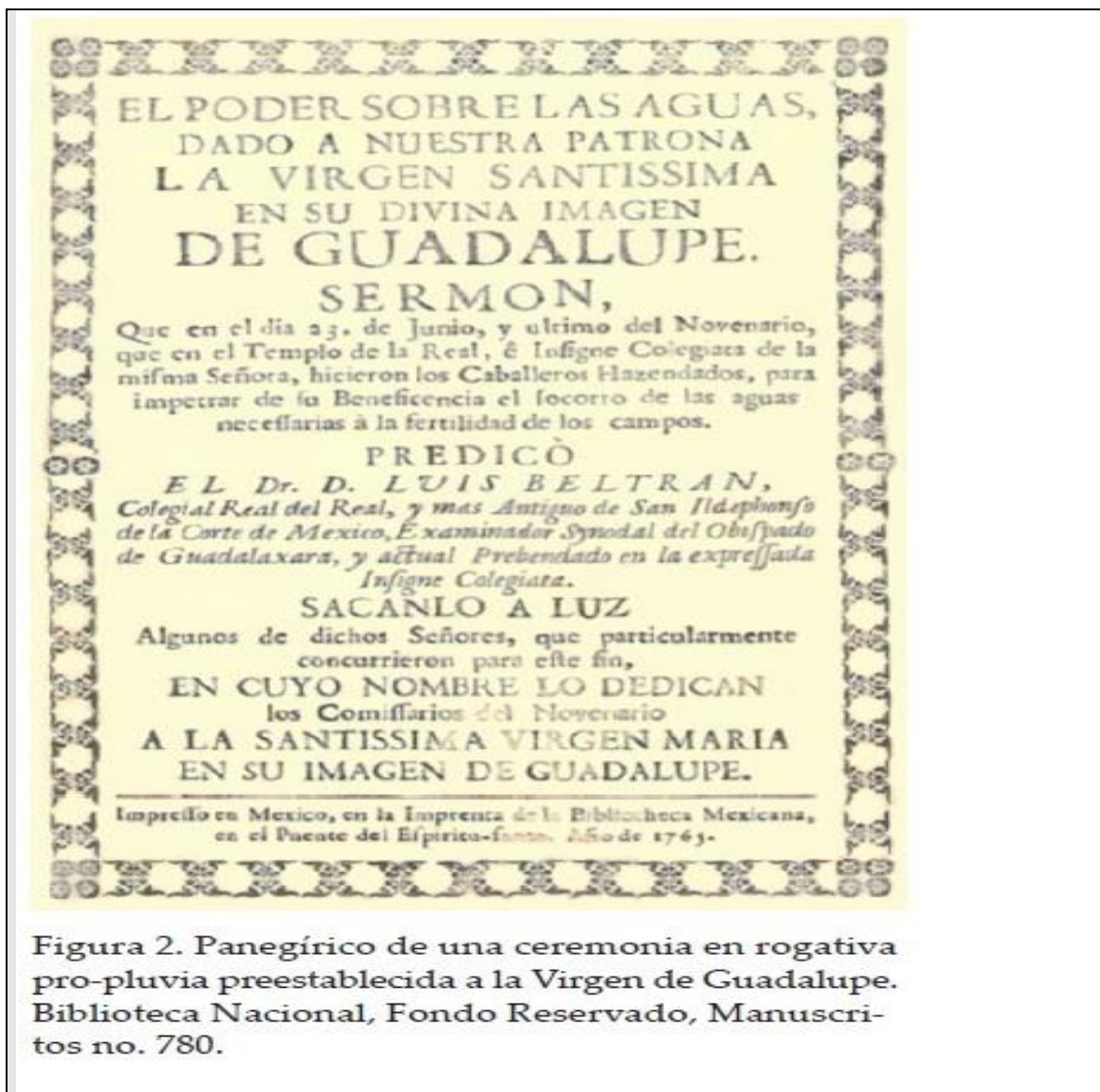


Figura 2. Panegírico de una ceremonia en rogativa pro-pluvia preestablecida a la Virgen de Guadalupe. Biblioteca Nacional, Fondo Reservado, Manuscritos no. 780.



Figura 3. Señor San José, patrono contra rayos y temblores. Biblioteca Nacional-Fondo Reservado. Manuscritos 779.

Fuente:

Domínguez, J. (septiembre-octubre, 2016). Revisión histórica de las sequías en México: de la explicación divina a la incorporación de la ciencia. *Tecnología y Ciencias del Agua*, 7(5), 77-93.

Pregunta central: ¿De qué manera las personas manifestaban su preocupación por las sequías y las inundaciones?

1. ¿A partir de la lectura de las fuentes cómo imaginas que se organizaban las personas para solucionar las problemáticas de sequía e inundaciones?

2. ¿De acuerdo con las fuentes quiénes toman las decisiones en la búsqueda de soluciones ante las sequías y las inundaciones?
3. ¿Qué consecuencias consideras que tenían las ceremonias rogativas para la sociedad novohispana?
4. ¿Por qué piensas que las personas se organizaban para rezar y solicitar ayuda a los santos para que no hubiera sequías?
5. ¿Existe alguna relación entre esta situación con la lucha que va llevar a la independencia de México?

Leer el siguiente texto y responde las preguntas

El pasado 9 de enero del 2021, habitantes de Los Reyes La Paz, Estado de México, ocuparon el pozo que administra el Organismo Público Descentralizado de Agua Potable y Saneamiento (Opdapas) en protesta porque durante cuatro días no tuvieron el servicio y acusaron a la alcaldesa morenista Olga Medina Serrano de no atender su demanda por lo que privaron de la libertad al operador del sistema de bombeo”, por lo que funcionarios del Opdapas interpusieron una denuncia ante el Ministerio Público de la Fiscalía Regional de Justicia contra quien resulte responsable “por la privación ilegal de la libertad del compañero, así como la invasión de las instalaciones” (Ramón, R y Briseño, H, 2021).

6. ¿Cuál consideras que es la participación de las personas de la comunidad ante un problema como el presentado?
7. ¿Qué acciones realizan las personas para atender este tipo de problema?
8. ¿Qué decisiones has observado que toman las personas para buscar soluciones a este tipo de problemas y como miembro de una comunidad qué harías?
9. ¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como tomar el pozo de agua, privar de la libertad a un operario? Y ¿Qué otras alternativas tu conoces y cuáles propondrías?

Anexo b. La violencia y la guerra de independencia.

La violencia y la guerra de independencia

La violencia ha estado presente en todas las sociedades en las que por muchos años se ha naturalizado y legitimado como en el caso de las guerras y en las que las vías para disminuirla en gran medida le son atribuidas a las autoridades

policiales y judiciales, sin embargo, es una problemática que involucra a todas las personas.

A lo largo de la historia las manifestaciones de violencia las podemos ubicar en los conflictos entre diferentes grupos, sin embargo, ha sido en las guerras en donde es más visible. Así lo vemos en el contexto de la conquista española al territorio ahora conocido como continente americano, las guerras por la independencia de Latinoamérica, las intervenciones extranjeras, entre otras.

Dado que estamos revisando inicios del siglo XIX, en lo que sigue hablaremos de la violencia en el contexto de la guerra de independencia. La guerra civil iniciada en 1810 trastocó la vida de todas personas que habitaban en ese momento la Nueva España, tan pronto como el Grito de Dolores alcanzó eco, la presencia militar en el bajío, centro y sur fue visible. De acuerdo con Marco Antonio Landavazo (2008):

Por el lado de la insurgencia, los principales actos de violencia que hemos encontrado en las fuentes documentales son: a) el homicidio, sobre todo las matanzas de españoles peninsulares; b) los ataques a los pueblos, villas y ciudades; c) el robo y el saqueo; y d) los maltratos, injurias y amenazas. Por lo que respecta al bando realista destacan una variedad de penas y castigos, por un lado, diversas modalidades del ataque a pueblos y villas que se consideraban infidentes, y una miríada de actos muy cercanos al terrorismo oficial.

De este modo la guerra civil de independencia se convirtió en una espiral de agresiones, en donde la justicia terminó por militarizarse.

Además del asedio y ataque a pueblos y villas consideradas proclives a la insurgencia, cuyas modalidades fueron similares a las practicadas por los rebeldes –la ocupación, el saqueo, el arrasamiento y el incendio–, el gobierno virreinal aplicó diversos castigos a los capturados, que iban desde la pena de muerte por horca, fusilamiento o decapitación, hasta diversas formas de tortura como los azotes o las baquetas, pasando por el destierro, la cárcel, el envío a los presidios, el trabajo forzado en obras públicas o en los navíos oficiales, y la confiscación de bienes.

La contrainsurgencia, en no pocas ocasiones, se decantó por una especie de espectáculo de la destrucción, la destrucción de cuerpos y pueblos rebeldes. Entre los primeros, destacó el descuartizamiento de los cuerpos yacientes de insurgentes ejecutados. A varios líderes insurgentes, después de muertos, se les cortaba la cabeza para exhibirla. Hay varios testimonios al respecto, pero el más notorio es sin duda el del propio cura Hidalgo, Ignacio Allende, Juan Aldama y José Mariano Ximénez, cuyas cabezas, tras ser aprehendidos el 21 de marzo de 1811 en Acatita de Baján, juzgados en Chihuahua y posteriormente ejecutados,

fueron enviadas a Guanajuato y expuestas en jaulas en las esquinas de la alhóndiga. Otros insurgentes presos fueron ejecutados y sus cuerpos descuartizados o arrastrados por caballos en las principales calles de los lugares donde se ejecutaba el castigo, como sucedió con los rebeldes José Antonio Torres y Benedicto López, quienes asolaron las regiones de Guadalajara y el oriente de Michoacán respectivamente. (Espinoza, J. 2020).

Fuentes:

Espinosa, J (2020). La situación insostenible. Violencia indiscriminada en la contrainsurgencia novohispana. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 41, núm. 164, pp. 168-194, 2020

Landavazo, 2008, Guerra y violencia durante la Revolución de Independencia de México, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-28722008000200002.

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas intenta escribir más de tres líneas que permitan comprender la respuesta de manera clara.

Pregunta central: Explica cómo ven los actos violentos los insurgentes y los realistas:

1. ¿Qué acciones detonó el pensar la violencia como medio para obtener un beneficio a qué acciones motivó?
2. ¿En la actualidad qué posturas conoces respecto a la violencia?
3. ¿Cuál es la respuesta de la sociedad ante los actos violentos que acontecen en nuestro país?

Actividad II Lee el siguiente texto y responde lo que se solicita

Insurgentes	Realistas
<p>Morelos afirmaba cosas como esta: “Es ley prescripta en el derecho Común y de gentes, que se exterminen al enemigo reconocido”; o como ésta: “Ya hemos matado más de la mitad de los gachupines que había en el reino. Pocos nos faltan que matar, pero en guerra justa; no matamos criaturas inocentes, sino gachupines de inaudita malicia” Lemoine, José María Morelos, A los criollos que andan con las tropas de los gachupines, Cuautla, febrero de 1812</p> <p>Fuente: Landavazo, M. (2009). Para una historia social de la violencia insurgente. El odio al gachupín, en file:///C:/Users/DELL/Downloads/1802-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1926-2-10-20160629.pdf.</p>	<p>Luego que se quemó aún una sola choza de cualquiera partido de los que cubren las tropas de mi mando, después que se haya publicado este bando, a lo menos en su cabecera, haré diezmar las mujeres de los cabecillas y soldados rebeldes que tengo presas en Guanajuato e Irapuato, y las que en lo sucesivo aprehendiere; a las que le toque la suerte serán fusiladas y puestas su cabeza en el lugar donde los de su partido hayan cometido el delito que se castiga [...] finalmente: si estos ejemplares y castigos terribles no fuesen suficientes para contener los horrores decretados por los rebeldes, inauditos, ciertamente en todo país culto, entraré a sangre y fuego en todo territorio rebelde; destruiré, aniquilaré cuanto hoy es posesión de los malos: Valle de Santiago, Pénjamo, Pueblo Nuevo, Piedra Gorda, Santa Cruz, etc., etc., dejarán de existir.</p> <p>Fuente: Espinosa, J (2020). La situación insostenible. Violencia indiscriminada en la contrainsurgencia novohispana. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, vol. 41, núm. 164, pp. 168-194, 2020</p>

Pregunta central: ¿Qué acciones promueven Morelos en contra de los gachupines e Iturbide hacia los insurgentes y por qué?

1. ¿Cómo imaginas qué se organizó el ejército insurgente en el periodo liderado por Morelos?

2. ¿Quiénes tomaron las decisiones para ejercer violencia sobre los gachupines?
3. ¿Quiénes tomaron las decisiones para ejercer violencia sobre los insurgentes?
4. Actualmente la violencia de género es una de las problemáticas que enfrenta la sociedad de nuestro tiempo, la cual se organiza por medio de redes sociales u organizaciones civiles para denunciar esta situación y exigir a las autoridades mayor seguridad, ¿Qué otras alternativas consideras que pueden ayudar a disminuir esta situación?

Anexo c. Las formas de pago en la minería.

Las formas de pago en la minería

Realiza la siguiente lectura y responde lo que se solicita, intenta escribir más de tres líneas que permitan comprender la respuesta de manera clara.

A lo largo de la historia de México existieron distintas formas de remuneración del trabajo de la extracción de minerales: 1) el pago a “partido” (con parte de los minerales extraídos), 2) el salario, 3) el pago a destajo, 4) el pago en especie (alimento y habitación), o combinaciones de las dos primeras.

Vinculado con el partido se encontraba el tequio, que era la cantidad de costales de metal que debían de sacar los barreteros en el tiempo de su jornada laboral (12 horas), para devengar su salario. El número de costales dependía de la blandura o dureza de la veta y los asignaba el capitán de barras o minero, que tenía un perfecto conocimiento de los metales. Si habiendo cumplido con esta obligación al barretero le sobraba tiempo de sus 12 horas de jornada para seguir cortando y extrayendo metal, lo partía por la mitad con el dueño de la mina. Su parte de este partido la podían vender libremente. Para los trabajadores mineros, “el partido” representaba la parte fundamental de sus ingresos, más que el salario per se. Lo que motivaba a los hombres a laborar las minas no era el sueldo, sino el partido. En cada centro minero el partido adquirió distintas modalidades. En Guanajuato y Real del Monte, una vez que el trabajador completaba su cuota diaria de mineral, obtenía el 50 %

de lo demás que extrajera durante el resto del día. La otra correspondía al patrón. En otros campos correspondía al trabajador un porcentaje sobre la totalidad del mineral extraído. En Zacatecas éste llegaba a una cuarta parte del total, pero en Tlalpujahua, José de la Borda sólo daba una doceava parte. En Real de Catorce, en los primeros tiempos, la proporción era de la tercera parte y en ocasiones alcanzó la mitad, sin embargo, cuando los partidos eran tan grandes, los trabajadores generalmente no recibían salario (Brading, 2012: 203). El partido obedeció a tres factores: 1) la insuficiente disponibilidad de liquidez y crédito de los dueños de las minas (era una forma de sustituir el pago monetario); 2) el carácter cualificado y arriesgado del trabajo de los barreteros; y 3) la necesidad de incentivar a los trabajadores, quienes debían encargarse de las labores más peligrosas (Velasco, 2003: 585).

El “partido” en Real del Monte fue motivo de graves conflictos laborales en 1766, cuando el conde de Regla quiso cambiarlo. (Gaona, 2019, p. 238-239).

Fuente: Texto extraído de Gaona, E. (2019). *Trabajos, salarios y nivel de vida de los mineros de Real del monte (México) en los siglos XVIII y XIX*. [Tesis de maestría, Universidad del Barcelona] en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667922/egr1de1.pdf>

De acuerdo con el texto anterior:

1. ¿En qué consiste el partido como forma de pago a los mineros de la Nueva España?
2. ¿Por qué considera que los cambios al partido desencadenaron manifestaciones de descontento por parte de los mineros?

Actividad II

Realiza la siguiente lectura y responde lo que se solicita. Intenta escribir más de tres líneas que permitan comprender la respuesta de manera clara.

El 28 de julio de 1766 los barreteros de la veta Vizcaína presentaron un pliego petitorio ante los tesoreros, contador, jueces, oficiales reales de la Real Hacienda y Caja de Pachuca, que es una denuncia exhaustiva de las condiciones de pago que se les trataban de imponer:

Siendo nuestro oficio el de barreteros, ha muchos años que trabajamos en dichas minas con sobrados afanes y fatigas, porque el único asilo que el barretero lleva a una mina es el partido que puede sacar en su tequio, que es y ha sido lo que ha mantenido siempre con decencia a los operarios, no el salario... y los partidos de la veta nunca han sido correspondientes al tequio, porque antes se partía revolviendo el metal, que aunque es fuera de estilo, ya condescendimos con ello, porque se partía en conciencia y algo nos quedaba, aunque no lo pudiera quedar si se partiese según la antigua costumbre, sólo aquel metal que el barretero saca a partir sin revolverlo ni usar otras habilidades perjudiciales a los operarios. Después se quitó la revoltura y se impuso que de cada tres costales de tequio sacase el barretero uno para partir, aunque contra nuestra voluntad, condescendimos en ello y así se estuvo.

Observando mucho tiempo, pero ahora pocos días se ha impuesto el que de cuatro costales saque el barretero uno, pero con la calidad que el partible se revuelva con el tequio, ya esto sería tolerable si la revoltura y partido se hiciese en conciencia, y como Dios manda para que el pobre barretero tuviera logro de su trabajo, pero la orden que hay del administrador don Marcelo González, es que el peón vacíe la cuenta, y sobre ella el partido, y que el peón se salga fuera, sin consentir incorporar ni revolver bien uno con otro metal, y salido el peón, los cajones se ponen a separar el metal bueno y razonable al lado que corresponde a el amo, dejando al lado del barretero lo más inútil e inservible,, a esto se agrega que en un tiempo los costales eran regulares de mina, y hoy son desproporcionadas sacas, que hay ocasiones que un pobre barretero hace veinte cuatro horas enterrado para ajustar su tarea,...y así todos nos hemos aniquilado, consumido y acabado (Chávez, 1960:27).

Los barreteros se quejaban además de que no se les daba el material necesario para trabajar:

También ha impuesto el administrador que no se den más que tres velas, que son las que ha sido costumbre baje cada barretero, y que abajo no se de refacción de velas, como puede un barretero completar las doce horas, y mucho menos veinticuatro, así, o a de parar el tequio o a de comprar más velas para acabarlo, también se ha aminorado la pólvora porque no se les da a los barreteros aquellos cohetes necesarios para las labores duras ni la herramienta competente. De forma, que hoy todo es aprovecharse el amo y perecer los operarios, por lo que nos hemos visto precisados a desertar del Real del Monte...Ocurrimos a la justificación de vuestras mercedes, para que se sirvan poner el remedio mandado, se nos parta según la antigua costumbre...,que los costales se moderen a el tamaño regular, que se nos ministren las velas, pólvora y herramienta competente. (Chávez,1960: 27- 28). Para tratar de pacificar el violento levantamiento de los mineros y resolver el problema, el virrey Cruillas nombró, el día 15 de agosto de 1766, a Francisco Xavier Gamboa para este fin. El 18 de

agosto, Gamboa hizo publicar un Bando, el cual se fijaría en las puertas de las cajas reales, de la justicia y en los parajes concurridos por la gente, solicitando de los curas y vicarios de esas poblaciones, que lo hicieran entender para que se llegara a la tranquilidad de la jurisdicción. El bando fue leído en Real del Monte ante un gran número de operarios de las minas y en él se presentaba a Gamboa como comisionado del rey para resolver el conflicto.

Para tratar de pacificar el violento levantamiento de los mineros y resolver el problema, el virrey Cruillas nombró, el día 15 de agosto de 1766, a Francisco Xavier Gamboa para este fin. El 18 de agosto, Gamboa hizo publicar un Bando, el cual se fijaría en las puertas de las cajas reales, de la justicia y en los parajes concurridos por la gente, solicitando de los curas y vicarios de esas poblaciones, que lo hicieran entender para que se llegara a la tranquilidad de la jurisdicción (Gaona, 2019, p. 239-240).

Fuente: Texto extraído de Gaona, E. (2019). *Trabajos, salarios y nivel de vida de los mineros de Real del monte (México) en los siglos XVIII y XIX*. [Tesis de maestría, Universidad del Barcelona] en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667922/egr1de1.pdf>

Pregunta central: ¿Qué motivó a los mineros a organizar la huelga y elaborar el pliego petitorio?

1. ¿Qué acciones emprendieron los mineros para cambiar la situación que tenían?
2. ¿Cuáles eran las demandas de los mineros?
3. ¿Cómo imaginas que los mineros se organizaban para cambiar la situación que les preocupaba?
4. ¿Qué medios utilizaron los mineros para buscar mejorar su situación laboral?

El pasado 2 de diciembre del 2020 un grupo de policías perteneciente a Proyectos Policiales y Defensora Legal A. C bloquearon la carretera Federal México-Puebla a la altura del kilómetro 18.5 con dirección a la Ciudad de México para para exigir el pago justo de aguinaldo y el cese en los despidos injustificados que presuntamente ha realizado la administración.

- 4 ¿Cuál consideras que es la participación de las personas ante este problema?
- 5 ¿Cómo se organizan las personas afectadas para protestar en contra de la seguridad del empleo y la retribución a su trabajo? ¿Consideras que el cierre de carreteras, plantones en las que se denuncian la falta de seguridad

- laboral y prestaciones son las únicas opciones que hay para solucionar el problema o crees que haya otras alternativas, si es así menciónalas?
- 6 ¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como el cierre de carreteras, plantones, huelgas? Y ¿Qué otras alternativas tu conoces y cuáles propondrías?

Anexo d. Las mujeres en el siglo XIX

Las mujeres de la Nueva España en el S. XIX

Las mujeres no deben conocer más asuntos que los de la cuna y la cocina
Refrán mexicano de mediados del S. XIX

Viajar a dos siglos de distancia de nuestro presente es mirar una sociedad distinta a la nuestra. El refrán que introduce este texto nos acerca de la situación de las mujeres en el siglo XIX en la que vemos al género femenino relegado al espacio privado, cuyas actividades estaban vinculadas a las labores del hogar y la familia.

De acuerdo con María J. Rodríguez (2009), la vida de las mujeres se reducía “al hogar, al convento, o a la iglesia” (p. 357). Aunque el destino de las mujeres no fue tan lineal ni único, pues también estuvo sujeto al sector social al que las mujeres pertenecían. Las del sector privilegiado, generalmente españolas y criollas tuvieron una formación formal en la que tuvieron profesores particulares que les enseñaron habilidades como leer, dibujar, cantar, tejer, bordar y sobre música. Las mujeres trabajadoras, entre ellas indígenas, mestizas, y pertenecientes a una casta, se dedicaban a las labores del campo, la extracción de minerales, manufacturas de paño, el comercio, las artesanías y labores domésticas (Gonzalbo, 1987). El acceso a la educación fue limitado y la única oportunidad de acercarse a la lectura fue a través del catecismo, que pocas veces ayudo a desarrollar la habilidad lectora.

Una de las vías que permitían a las mujeres leer y tener la libertad de conocer el mundo por medio de la lectura fue el convento, pues fueron las monjas quienes tuvieron mayor oportunidad de acceder a los libros.

En general las féminas vivieron en un mundo esencialmente pensado por los hombres, cuya dominación se ejercía a través del poder económico y social, pese a ello:

Las mujeres novohispanas aprendieron a defender sus derechos y a cumplir con sus obligaciones. Nadie pensó en prepararlas para la libertad y la independencia, porque ser libres e independientes era algo que no debían desear y que en nada las beneficiaría; por el contrario, cuando alguna mujer manifestaba inconformidad, rebeldía o simplemente iniciativa propia, era considerada como una

reminiscencia de un anterior estado de tolerancia y desorden.
(Gonzalbo, 1987, p. 293).

Lo anterior fue visible en su participación en la conquista y también en la guerra de independencia en donde “acompañaron a los hombres en la lucha, brindándoles atención, cuidados, alimentos, compañía y aliento” (Rodríguez, 2009, p. 356)

Fuentes: Gonzalbo, P (1987). Las mujeres en la Nueva España: educación y vida cotidiana. En

<https://www.jstor.org/stable/j.ctv513bk8.6?refreqid=excelsior%3A72f340941fb02d9996e135453250eb29&seq=1>

Rodríguez, G. M. (2009). México, independencia, mujeres, olvido, resistencia, rebeldía, dignidad y rescate, *Alegatos*. Num. 73, en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23947.pdf>

Actividad I.:

- I. Elabora un cuadro comparativo de las actividades a las que se dedicaban las mujeres novohispanas y las de tu presente.

Mujeres privilegiadas (españolas y criollas) en la sociedad novohispana	Mujeres trabajadoras novohispanas	Mujeres del siglo XXI privilegiadas	Mujeres del siglo XXI no privilegiadas

- I. ¿Cómo imaginas que las mujeres participaban fuera de las tareas del hogar en la época novohispana?

Actividad II. Lee el siguiente texto y responde lo que se solicita, en cada respuesta intenta escribir más de tres líneas que permitan comprender la respuesta de manera clara. Lo que sigue es un corrido insurgente anónimo, el cual se encuentra en el Ramo de Operaciones de Guerra del Archivo General de la Nación y cuyos versos son un llamado a la guerra. Es un documento importante, pues está dirigido a las mujeres americanas (recordemos que en ese tiempo todavía no surgía la idea de México como nación). El texto invita principalmente a seguir a don José María Morelos y Pavón y también constituye un canto a la alabanza de Miguel Hidalgo y a la causa insurgente. El expediente que contiene el corrido está fechado en Sultepec, hoy Estado de México, el 25 de abril de 1811.

<p>A la guerra Americanas vamos con espadas crueles adarle muerte a Callejas y aver al Señor Morelos Este padre mui amado siempre avisto nuestro bien y es justo que el paravien le demos por su cuidado que viva pues esforzado vamos a buscarlo hufanas y en su elogio las campanas den repiques y quesigan y en sus voces que nos digan a la guerra Americanas querían vendernos sintedio</p>	<p>sin ninguna compasión nos combrava Napoleón tusadas, ados por medio y dios nos mando el remedio en Ydalgo, y en Morelos amvos nos defienden fieles con los mas fuertes rigores abuscar a los traydores vamos con espadas crueles esta intencion ynumana esta infame tirania la á defendido en el dia nuestra Reyna Americana como madres soverana olle nuestra triste queja y su amor jamas se aleja</p>	<p>delas que aquí suspiramos juntas compañeras vamos adarle muerte a Callejas Emos perdido evidentes nuestros Padres y maridos nuestros, hijos, muiqueridos hermanos, tios, y parientes pues vamos que como ardientes sean nuestras espadas crueles que maten a esos infieles y lo que aquí solo sigo es matar al enemigo y aver al Señor Morelos Fuente: Boletín del Archivo General de la Nación, 3ª serie, 3,3, México, julio-septiembre de 1979, p. 13.</p>
---	---	---

Llamado a las mujeres a luchar por la Independencia, 1812.
 Pregunta central: ¿Qué motivos llevan a las mujeres a participar en la guerra de independencia?

1. ¿Cómo imaginas que se organizaban las mujeres para participar en la lucha de independencia?

2. ¿Quiénes toman las decisiones en la participación de las mujeres en la lucha por la independencia
 3. ¿Cuál era el objetivo de las mujeres al apoyar a Morelos?
 4. ¿De acuerdo con la lectura cuál es el papel de las mujeres en la lucha a la que fueron convocadas?
 5. El pasado 25 de noviembre del 2020 “Cientos de mujeres marcharon por calles del municipio para exigir que en Los Reyes La Paz sea emitida la declaratoria de Alerta de Género por la violencia que sufren las habitantes, que se ha incrementado durante el confinamiento por la pandemia del Covid-19”.
-
1. ¿Cuál consideras que es la participación de las mujeres de tu comunidad ante este problema?
 2. ¿Cómo se organizan las mujeres para protestar en contra de la violencia de género en tu municipio?
 3. ¿Qué factores llevan a las personas a realizar acciones como marchas, carteles, toma de decisiones públicas, iniciativas de ley en contra de la violencia de género? Y ¿Qué otras alternativas conoces y cuáles propondrías?