



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
EXPROPIACIÓN PETROLERA EN QUINTO AÑO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JESÚS JACOBO ROMERO LIMÓN

ASESORA:

DRA. EDITH CASTAÑEDA MENDOZA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2019.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	6
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO DE ESTUDIO	6
1.1. De la Problematización al Estado del Conocimiento.	6
1.2. La relevancia del objeto de estudio y la fundamentación metodológica.	18
1.3. Metodología de la educación histórica en las aulas escolares.	24
CAPÍTULO 2	34
APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA EDUCACIÓN HISTÓRICA.....	34
2.1. Educación histórica en un contexto internacional y su llegada a México: el contexto del Reino Unido, Canadá, Estados Unidos de América y Latinoamérica.	34
2.2. Análisis del Plan y Programas de Estudios 2011 en la Educación Básica para la enseñanza de la historia.....	49
2.2.1. La enseñanza de la expropiación petrolera en las aulas de 5° de educación primaria.....	59
CAPÍTULO 3	64
DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA RELEVANCIA DE LA EXPROPIACIÓN PETROLERA EN MÉXICO	64
3.1. El contexto nacional que originó la expropiación petrolera.....	65
3. 2. ¿Cómo se hizo la expropiación petrolera en México?	72

3.3. Diseño de la secuencia didáctica.....	76
CONCLUSIONES.....	92
REFERENCIAS.....	95

INTRODUCCIÓN

A partir de la necesidad de formar docentes en historia a inicio del siglo XX con una mejor preparación académica. Se empezó a investigar sobre problemas vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina y se fueron desarrollando nuevas propuestas pedagógicas orientadas a la educación de los niños y jóvenes.

Dentro del proceso enseñanza—aprendizaje encontramos dos sujetos protagónicos, el maestro y el alumno. La responsabilidad que tiene el docente es invaluable debido a la interacción que mantiene con sus educandos, además de la influencia que ejerce sobre ellos. Por esta razón, es imprescindible que el profesor cuente con una preparación y actualización pedagógica permanente que sirva como base para su desempeño óptimo de su labor educativa.

En su práctica el docente asume el papel de guía y de conductor de las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, empleando estrategias que le auxilien en su trabajo para orientar de manera correcta y adecuada el aprendizaje, propiciando que exista la reflexión y participación de los alumnos, con el fin de dinamizar el proceso educativo. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta la realidad de los planteles, las aulas y el ambiente escolar.

Estableciendo que los contenidos que integran las destrezas, conocimientos, habilidades y valores, van a permitir a los estudiantes continuar con su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela, facilitando su incorporación al mundo del trabajo, estimulando la participación y la reflexión en las organizaciones sociales y en la vida cultural de la nación.

Es así como la enseñanza de la historia se ha consolidado como un campo de investigación, pero dada su relativa juventud aún se conoce poco acerca de cómo dar respuesta a los retos de las nuevas necesidades que se presentan en el aula de clase.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ha distinguido por ser una institución pública de educación superior, que tiene la finalidad de “formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general” (UPN, 2019). Representa una institución que se especializa en la actualización, la innovación, la creación y el diseño de los programas educativos; así como el análisis de los planes y programas de estudio de diferentes niveles educativos en México.

La UPN es la institución pública más importante de México en la formación de cuadros especializados en el campo educativo. La planta académica de la UPN en todo el país genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. El lema que distingue a nuestra Institución es: EDUCAR PARA TRANSFORMAR (UPN, 2019).

Entre las modalidades de titulación de la licenciatura se encuentran las propuestas pedagógicas. Estas miradas a la enseñanza en las aulas escolares permiten reflexionar al pedagogo su trabajo en los grupos escolares. Se entiende como propuesta pedagógica la modalidad de titulación profesional que parte del reconocimiento de las preocupaciones de la práctica docente, en relación con los procesos de enseñanza y/o aprendizaje del conocimiento escolar, sugiere alternativas pedagógicas y las evalúa.

Es por esto, que este documento de titulación se propone como propuesta pedagógica, pues pretende ser un aporte a la enseñanza de la historia y abrir caminos para dar respuesta a los problemas surgidos en la práctica de enseñar y aprender esta disciplina; aclarando, que ésta no se va a aplicar, por lo que únicamente queda dentro del ámbito teórico.

De esta manera, la propuesta pedagógica de este trabajo denominada: “*Enseñanza de la expropiación petrolera en quinto año de educación primaria*”, se plantea como uno de sus propósitos el siguiente:

- Aplicar los conceptos de primer y segundo orden relacionados con el acontecimiento histórico de la expropiación petrolera en nuestro país, a través de una serie de actividades con alumnos de quinto grado de educación primaria.

En el primer capítulo se presenta la problemática en torno al aprendizaje y la enseñanza de la *Historia* en el nivel educativo básico de primaria en México. También se plantea la necesidad de atender dicha situación, así como la importancia de desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, a partir de procesos de investigación que involucran la elaboración de interrogantes e hipótesis. Asimismo, se presenta un panorama breve del estado del arte, es decir, se da una reseña de la literatura especializada del campo relacionada con algunas propuestas pedagógicas vinculadas con la enseñanza de diversos temas históricos en quinto año de educación primaria en nuestro país. Como última parte de este capítulo, se dan a conocer los conceptos de primer y segundo orden (tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía), los cuales son el fundamento teórico de la propuesta pedagógica de este trabajo.

En el segundo capítulo se presentan algunos trabajos de investigación relacionados con la educación histórica realizados en países como el Reino Unido (Peter Lee y Roselyn Ashby), Canadá (Carla Peck y Peter Seixas) y Estados Unidos de América (Sam Wineburg). Además, se incluye en este apartado del trabajo, un análisis breve de las investigaciones en el campo de la enseñanza de la historia que han realizado algunos autores mexicanos, entre los que destacan, Sebastián Plá, Belinda Arteaga, Siddartha Camargo, Andrea Sánchez, entre otros más. También se efectúa un análisis del Plan y Programas de Estudios 2011 en la Educación Básica para la enseñanza de la historia; así como, la revisión del tema de la expropiación petrolera en las aulas de quinto grado de educación primaria.

En el tercer capítulo se realiza un breve recorrido histórico por la expropiación petrolera mexicana de 1938. Esta revisión permite contextualizar la relevancia del hecho histórico y su trabajo en las aulas escolares. Además, se presenta la secuencia didáctica con las actividades propuestas para el caso, cuyo fundamento teórico son los conceptos de primer y segundo orden.

Por último, este trabajo culmina con algunas consideraciones finales sobre la propuesta pedagógica y su relevancia del desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de educación básica.

LA EXPROPIACIÓN PETROLERA DE 1938



Fuente: El Universal

Obtenido de: <https://www.eluniversal.com.mx/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/nacion/sociedad/cuando-pemex-era-motivo-de-orgullo-nacional>

Consultado el: 14 de abril del 2019.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. De la Problematización al Estado del Conocimiento.

La magnitud y trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de todos los que intervienen en el proceso educativo: maestros, alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades de las distintas esferas del gobierno.

Resulta interesante hacer un examen de la situación que revela nuestro sistema de enseñanza. Hay factores que limitan y obstaculizan el óptimo aprovechamiento de los alumnos y que en la práctica docente representan aspectos que dificultan en buena medida, los aprendizajes. Es importante destacar que también existe una tendencia educativa en nuestro país para priorizar las asignaturas de español y matemáticas en la *escuela primaria*, descuidando otras de suma importancia en la formación integral del educando, como lo es la *Historia*. (González, 2017).

¿Qué acontece con la Historia?

La Historia, una de las áreas más bellas del conocimiento, aquella que nos permite deleitarnos con los hechos del pasado y vislumbrar el futuro, es en muchas ocasiones subestimada por algunos profesores en la escuela primaria, lo que genera un ambiente desfavorable para los alumnos en el salón de clases. Los docentes generalmente utilizan una metodología que, en esencia, se remite a un proceso de memorización de fechas y acontecimientos que en muchas ocasiones los alumnos no

entienden. De ahí que sean muchas las interrogantes al respecto, así como las fallas y las situaciones que solucionar.

De acuerdo con María González Ovalle en su texto “*La Enseñanza de la Historia en la Educación Básica*”, los factores que inciden en el proceso de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria son:

- a. **Deficiente preparación de muchos maestros.** Carecen de conocimientos sobre técnicas o métodos de enseñanza de la disciplina en cuestión; así como una falta de iniciativa para estimular el aprendizaje, que puede tener su origen -en parte- de una incorrecta planeación de la clase.

- b. **Bajos niveles de aprovechamiento en la asignatura de Historia.** Los resultados de la prueba ENLACE demuestran que el 75.9 % de los alumnos de educación primaria en la Ciudad de México, se encuentran en los niveles de logro *elemental o insuficiente*.

- c. **Ausentismo.** Un problema frecuente, causado por situaciones imprevistas de la vida familiar o social.

- d. **Indisciplina.** Tiene un origen en numerosos factores, entre los cuales se puede mencionar deficiente planeación de la clase, uso

inadecuado de métodos y técnicas que mantengan el interés del educando.

- e. **Resistencia al cambio.** Existen muchos docentes que se niegan a modificar sus prácticas tradicionalistas, afectando con ello a la niñez.

- f. **Distractores escolares.** Existen muchos, que desvían tanto el tiempo como la atención del maestro respecto a su enseñanza (de la Historia), por hacer cumplimiento de comisiones como: atención administrativa de la dirección de la escuela, preparación y presentación de festivales, reuniones de consejo técnico, asambleas con padres de familias, cooperativa escolar, etc. (González, 2017, pág. 10).

Por otro lado, Andrea Sánchez Quintanar en su publicación titulada: “Reencuentro con la Historia, *Teoría y praxis de su enseñanza en México*”, nos presenta su punto de vista sobre lo que ella, denomina, la conciencia histórica en un sector de la sociedad mexicana, con el fin de confirmar algunas de sus hipótesis sobre la enseñanza de la historia en nuestro país. Tal comprensión histórica la define la autora como un *conocimiento vital*:

El concepto “vital” que aquí se usa, está fundamentado nada menos que en una concepción de la vida humana, es decir, la vida reside en la

preocupación por sí mismo, pero a través de la preocupación por los otros. Es el sentido de la "otredad" es el *discernir y trascender*, es la sublimación de lo humano en el paso del "yo" al "nosotros", en el que somos "nos" y somos "otros". (Sánchez, 2002, págs. 47-50).

En este ámbito de posibilidades y carencias del ser humano, la historia debe ser un reconocimiento de los procesos vivos y vitales del mismo, que son los antecedentes que lo constituyen, y de esta manera, éste se reconoce como parte de una comunidad, de un entorno cultural. El individuo entiende el presente y desde el mismo determina el pasado, es decir, lo comprende y lo aprehende y, a la vez, determina su propio presente.

Según la autora, la historia es percibida por la mayoría de los capitalinos como una disciplina que *"no les desagrada"*:

Un poco más del 90% expresaron que les *gusta*.

Un 25% dijeron que les *gusta mucho*.

Un 20% manifestaron que les *gusta algo*.

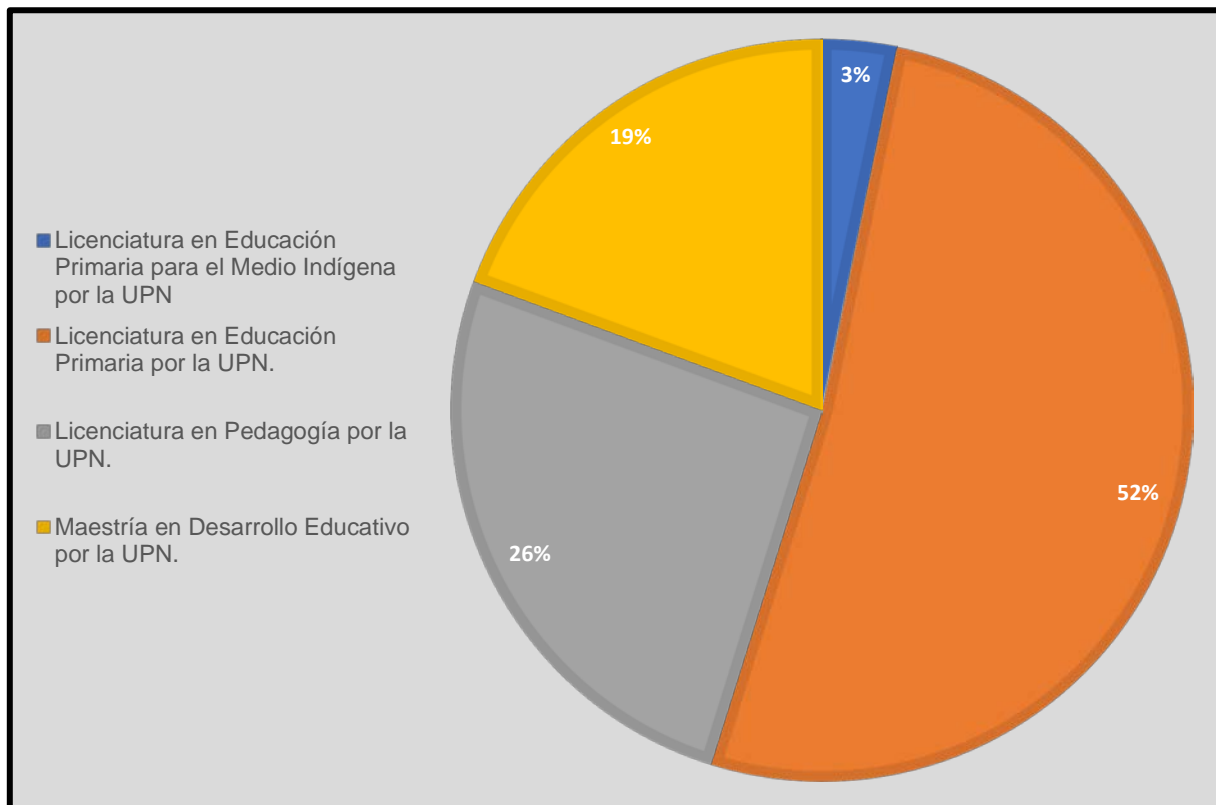
Un 25% comentaron que les *gusta poco*. (Sánchez, 2002, pág. 196).

Dados los porcentajes presentados anteriormente, se diseñó una propuesta pedagógica que busque reafirmar el gusto en los alumnos por la historia en la escuela primaria.

Así mismo, es evidente dar cuenta del estado del arte, cuyo propósito es presentar toda aquella literatura especializada que aporta información concerniente al proceso de la enseñanza de la historia en quinto año de educación primaria, para lo cual se efectuó una revisión en tres bibliotecas en línea, una perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional (campus Ajusco), la otra a la Universidad Nacional Autónoma de México y, por último, en la Universidad Autónoma Metropolitana (campus Iztapalapa), con la finalidad de analizar las investigaciones más recientes en quinto grado de primaria en la enseñanza de la historia, específicamente en el tema de la expropiación petrolera. Los materiales consultados en las instituciones académicas antes citadas comprendieron un periodo de revisión de 25 años, es decir, de 1992 hasta 2017, de los cuales se encontraron solamente 15 investigaciones relacionadas al objeto de estudio.

En la gráfica 1 se presentan las áreas académicas que se encontraron como resultado del análisis de las 31 propuestas pedagógicas: en primer lugar, la Licenciatura en Educación Primaria con un 52%; seguida de la Licenciatura en Pedagogía con un 26%; en tercer lugar, la Maestría en Desarrollo Educativo con un 19% y; por último, la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena con un 3%.

Gráfica 1. Áreas académicas encontradas en la revisión de los trabajos de tesis.



A continuación, se presentan los 15 estudios de investigación considerados los más relevantes en la revisión que se efectuó, porque en todos ellos, los autores realizan propuestas pedagógicas que tienen *el propósito de mejorar la enseñanza de la historia en quinto año de educación primaria.*

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
1	U. P. N.	Propuesta Pedagógica para la Interpretación Crítica de Los Procesos Históricos de México en el quinto grado de la Educación Primaria	Elizabeth Salazar Hernández	1993	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La comprensión de los procesos históricos de México, por medio de una interpretación crítica realizando participaciones individuales y colectivas, observaciones, investigaciones, reflexiones y críticas constructivas. ➤ La expresión libre de ideas y vivencias relacionadas con la Historia de México, cultivando poco a poco esta capacidad que los encaminará al desenvolvimiento intelectual y social. ➤ La expresión oral, escrita y plástica en el encuentro que el educando tenga con los contenidos de la Historia de México. ➤ La capacidad de situar cronológicamente los diversos acontecimientos sociales de México y relacionarlos con las repercusiones en el presente. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
2	U. P. N.	Propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia en quinto grado de educación primaria con un enfoque constructivista	Rita Elsa Martínez Rodríguez	1994	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar los elementos teóricos y prácticos necesarios que permitan al maestro de grupo reflexionar en su labor docente en atención a la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. ➤ Concientizar a los padres de familia acerca de la importancia que tiene su participación en el desarrollo de la enseñanza de la Historia, así como en los programas cívico-sociales que se desarrollen en la institución. ➤ Fomentar la participación de padres de familia, hijos y maestros en las fiestas culturales conmemorativas de fechas importantes para la escuela-comunidad. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
3	U. P. N.	Propuesta pedagógica para el aprendizaje de los contenidos históricos con un enfoque constructivista en quinto grado de educación primaria	María Elena Salinas Barrón	1994	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Con esta propuesta se pretende cambiar la forma tradicional del aprendizaje de los contenidos históricos, con las aportaciones de Jean Piaget, Freire y otros al campo de la educación y lograr con esto que los alumnos construyan su conocimiento. ➤ Lograr que el alumno deje de ser un espectador de la historia y pase a ser un evaluador y analista de esta. ➤ Comprenda el momento histórico en que vive, y se perciba así mismo como un elemento dentro de él. ➤ Desarrolle el pensamiento crítico y analítico. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
4	U. P. N.	Propuesta pedagógica para el aprendizaje de los contenidos históricos en el 5to grado de educación primaria	José Eleuterio Rodríguez Vázquez	1995	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coadyuvar a enriquecer la práctica docente en el área de historia para alcanzar ampliamente el proceso enseñanza aprendizaje desde un enfoque constructivista. ➤ Lograr una vinculación de la historia nacional con acontecimientos externos, para relacionar los hechos del país con los del mundo. ➤ Crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos y especialmente en la niñez. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
5	U. P. N.	El taller: una alternativa para lograr un aprendizaje significativo en el alumno de quinto grado de educación primaria en la asignatura de historia	Mauricia Micaela Gaspar Hernández	1996	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer y entender la metodología; las diferentes técnicas y los recursos que me sirvan de apoyo para proponer y desarrollar aquéllas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia en el quinto grado de la escuela primaria, bajo un específico marco teórico. ➤ Despertar en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria donde trabajo, el interés por las ciencias sociales, en concreto, la asignatura de Historia. ➤ Proponer y desarrollar en mi grupo de quinto grado de educación primaria, la metodología del taller, como una alternativa para lograr un aprendizaje significativo, en la asignatura de Historia. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
6	U. P. N.	Propuesta pedagógica para favorecer el interés por el aprendizaje de la historia en los alumnos del quinto grado de educación primaria	Norma Patricia Pérez Cárdenas	1996	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A través de la realización de la presente propuesta pedagógica se pretende despertar el deseo por conocer el pasado de nuestro país, haciéndolo más comprensible e interesante. ➤ Que tanto el alumno como el docente conozcan y comprendan como se ha logrado la conformación del país. ➤ Formar conciencia en los niños de que la nación vive un proceso de cambio y nosotros como integrantes de la sociedad somos parte de ese proceso. ➤ Impulsar a los docentes para implementar una metodología activa en la enseñanza aprendizaje de la historia, incluyendo al estudiante como actor en este proceso. ➤ Propiciar en el alumno que además de ese interés por la Historia de su país y el resto del mundo, obtenga una visión amplia, de tal manera que el alumno elabore su propia conceptualización de la sociedad. 					

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
7	U. P. N.	La Enseñanza de la Historia en Quinto Grado de Primaria	David Jiménez Palacios	1997	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrecer una alternativa para la enseñanza de un contenido temático de historia con posibilidades de que cualquier docente pueda ponerla en práctica. ➤ Comprobar que la enseñanza activa supera los productos de la enseñanza pasiva, esperando que esto propicie un cambio de actitud en los docentes que ofrecen resistencia al cambio. ➤ Estructurar la historia considerando las características psicológicas del educando, de tal manera que los contenidos de aprendizaje de esta materia se desarrollen con un nivel de complejidad que se encuentre al alcance de la capacidad psico intelectual que hasta el momento ha sido apropiada por parte del niño de quinto grado. ➤ Interrelacionar el aprendizaje de la historia con contenidos de otras disciplinas, encontrándole así mayor justificación. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
8	U. P. N.	Estrategias didácticas para la enseñanza de la historia en quinto grado de educación primaria	Isidora Mejía Hernández	2000	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La intervención pedagógica es el conocimiento de los problemas delimitados y conceptualizados; la actuación de los sujetos, en el proceso de su evolución y de cambio que pueda derivarse de ella y, la recuperación de lo que se ha venido conceptualizando como la implicación del sujeto en los procesos de enseñanza- aprendizaje, esto conlleva al rescate de los elementos que van configurando la personalidad del maestro en el ámbito educativo por medio de la novela escolar, delimitada por un tiempo y un espacio. ➤ Explicitar los intereses personales, posibilidades investigativas, la importancia científico-social del objeto de estudio abordado. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
9	U. P. N.	Estrategias metodológicas para favorecer en los alumnos de quinto grado de educación primaria el interés y aprendizaje por la historia	Maurillo Leal Montes	2003	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transformar la forma de abordar la historia en quinto grado de primaria. ➤ Implementar actividades que logren el interés permanente de los niños por la historia para apoyar su aprendizaje. ➤ Que los alumnos comprendan la importancia del aprendizaje del pasado para valorar el presente. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
10	U. P. N.	La enseñanza de la historia en quinto grado de primaria	José Luis Mejor Armendáriz	2004	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transformar la práctica docente. ➤ Proponer estrategias didácticas que permitan que los alumnos se relacionen de una forma más directa con la asignatura de historia. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
11	U. P. N.	Comprensión de las fechas cívicas en torno a la historia en quinto grado de primaria	Gerardo López Tarango	2005	Licenciatura en Educación Primaria
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar la práctica de enseñanza en la asignatura de historia. ➤ Mejorar la comprensión de las fechas cívicas en la materia de historia en los alumnos de quinto grado de educación primaria. ➤ Contribuir a superar algunos problemas de la práctica docente, sobre todo de orden teórico metodológico. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
12	U. P. N.	Estrategias para lograr la comprensión de textos de historia en quinto grado de educación primaria indígena	Erika Lizeth Rodríguez Molina	2015	Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lograr y promover en los alumnos el estudio de la comprensión de la historia para que conozcan y reflexionen sobre acontecimientos y procesos de la evolución de su país, estado y comunidad, por medio de estrategias que les permitan un mejor desenvolvimiento en sus actividades. ➤ Que los alumnos realicen relatos y mapas conceptuales que propicien el análisis, la reflexión y la comprensión logrando una educación de calidad. ➤ Lograr la comprensión e identificación de las principales causas y las consecuencias de la Independencia y la Revolución de México, así como demás sucesos históricos de nuestro país en forma reflexiva y analítica, por medio de juegos y narración de textos. ➤ Fomentar en los alumnos el respeto y la valoración del patrimonio histórico, artístico; así como desarrollar su sensibilidad estética y su capacidad para valorar su contexto social y económico. ➤ Inducir al alumno en debates y representaciones simbólicas de acontecimientos históricos que le permitan un mejor entendimiento de los temas, como la guerra de independencia, la reforma, el porfiriato y la segunda guerra mundial. ➤ Buscar que los niños adquieran un conocimiento general de la historia de México, así mismo de su comunidad y de su estado. ➤ Que el alumno adquiera conciencia para comprender procesos históricos y la dinámica de cambios sociales, el papel que desempeñan los individuos y en los diferentes grupos sociales de su desarrollo, sus consecuencias y procesos, etc. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
13	U. P. N.	El aprendizaje de la historia en quinto grado de primaria: el modelo de educación histórica	Ilse Ivon Rogel Martínez	2016	Licenciatura en Pedagogía
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar diversas acepciones de los conceptos principales y generadores de la investigación, estos son: aprendizaje, enseñanza e historia. ➤ Explicar el paradigma de Educación Histórica (en qué consiste, cada una de sus partes, etc.). ➤ Diseñar una secuencia didáctica empleando los conceptos de primer y segundo orden y utilizando fuentes primarias, museos y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
14	U. P. N.	Aprendizaje de la historia con fuentes primarias: diseño de una secuencia didáctica	María de los Ángeles López Cruz	2016	Licenciatura en Pedagogía
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseñar una secuencia didáctica para el aprendizaje de la historia con el uso de fuentes primarias, tales como el acta de Independencia de México (1821), el Plan de Iguala y los Tratados de Córdoba (1821). ➤ Abordar algunas cuestiones centrales, como las que tienen que ver con la posibilidad de que los estudiantes generen hipótesis de manera autónoma, aprendan a interpretar fuentes primarias y sean capaces de aplicar conceptos históricos relevantes, para avanzar en la comprensión del pasado y sus relaciones con el presente. 					

PROPUESTA PEDAGÓGICA					
No.	Institución académica	Título de la tesis	Autor	Año	Grado obtenido
15	U. P. N.	Porfiriato, Hacienda y Vida Cotidiana: Una propuesta para la enseñanza de la historia	Guadalupe Liliana Jiménez Carrizales	2017	Maestría en Desarrollo Educativo
OBJETIVOS DEL TRABAJO					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia que tenga como elemento central el estudio de la vida cotidiana, que favorezca el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico. ➤ Que el docente por medio de la propuesta identifique las representaciones que son necesarias construir o romper, para integrarlas a su práctica posibilitando un cambio en la misma. ➤ Reconocer la importancia que tiene el dominio del conocimiento histórico y uso de fuentes de primera mano en el proceso de aprendizaje de los alumnos. 					

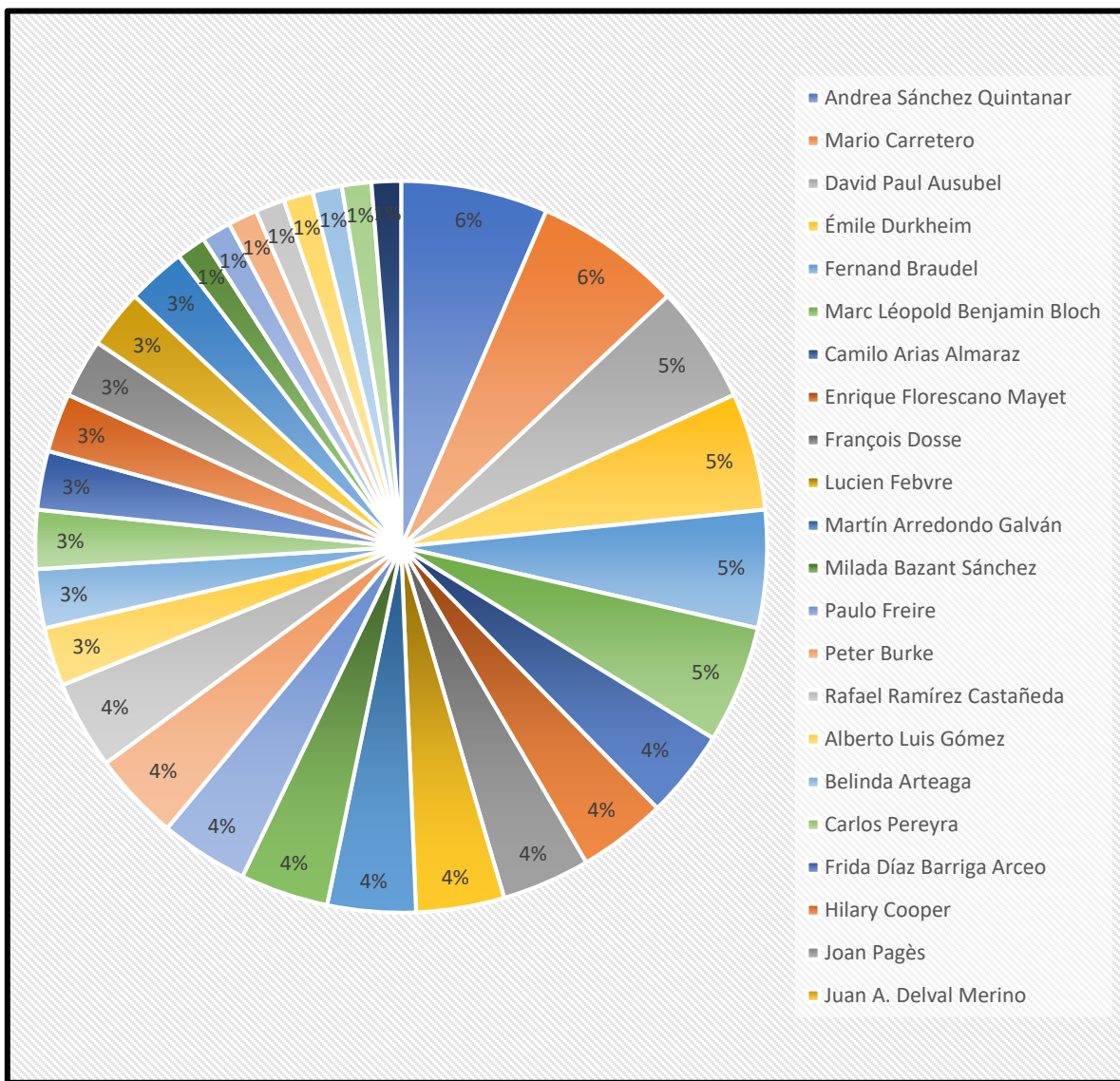
Además, es importante destacar que no se encontraron propuestas pedagógicas que aborden el objeto de estudio (*Expropiación Petrolera Mexicana*); sin

embargo, la revisión anterior permitió encontrar una serie de contenidos que tienen relación con las siguientes temáticas:

- **Falta de interés que tienen los estudiantes por la materia de historia.** Todas ellas tienen elementos teóricos basados en el aprendizaje significativo. La mayoría presentan estrategias didácticas que básicamente recurren a la elaboración de mapas mentales y conceptuales, lecturas comentadas, cuestionarios, exposiciones, líneas del tiempo, novelas, películas, entrevistas, juegos de simulación, teatro, fotografías y literatura.
- **Mejorar la práctica docente para enseñar historia en el aula.** Se proponen actividades didácticas que buscan desarrollar un pensamiento histórico y, que también, favorezcan la enseñanza de los contenidos temáticos de la asignatura, con el propósito de estimular el interés en los alumnos.

En la gráfica 2 se presentan a los autores más citados en la revisión documental que se efectuó en el estado del arte.

Gráfica 2. Autores encontrados en la revisión del estado del arte.



1.2. La relevancia del objeto de estudio y la fundamentación metodológica.

El presente estudio resulta relevante, pues de acuerdo con los datos que nos reporta la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros

Escolares) aplicada en el año 2010 en nuestro país, las niñas y niños de tercero a sexto de primaria que fueron evaluados en la asignatura de *Historia* en la Ciudad de México obtuvieron resultados que demuestran que el 75.9 % de los alumnos se encuentran en los niveles de logro *elemental o insuficiente*. De ahí la importancia de proponer nuevas propuestas pedagógicas, que tengan el objetivo de mejorar la práctica docente de la materia en cuestión en las escuelas.

Resulta importante la estructuración de propuestas pedagógicas que consideren el modelo de educación histórica que vislumbra a los estudiantes autónomos en su aprendizaje del pasado y su vinculación con la vida diaria, con su actitud para la vida y su compromiso social. Por lo tanto, se realizó una propuesta pedagógica que ayude a que los alumnos y profesores de educación básica consideren en el centro de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, a la investigación realizada por los propios educandos; alejándose del adoctrinamiento y la historia oficial. Desarrollando un pensamiento histórico en alumnos de quinto año de educación primaria utilizando los conceptos organizadores de primer y segundo orden.

Ante este panorama, en este estudio se generan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se enseña el contenido de la expropiación petrolera de acuerdo con el programa de historia para el 5° grado de primaria?
2. ¿Cómo desarrollar los conceptos de primer y segundo orden sobre la expropiación petrolera en el desarrollo económico y social del país en los estudiantes de quinto grado?

La respuesta a los cuestionamientos se da a través de atender los siguientes objetivos:

1. Analizar desde el plan de estudios 2011, cómo se enseña el contenido de la expropiación petrolera en la clase de historia de quinto grado de educación básica.
2. Diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de la historia que desarrolle los conceptos de primer y segundo orden sobre la expropiación petrolera en el desarrollo económico y social del país en los estudiantes de quinto grado.

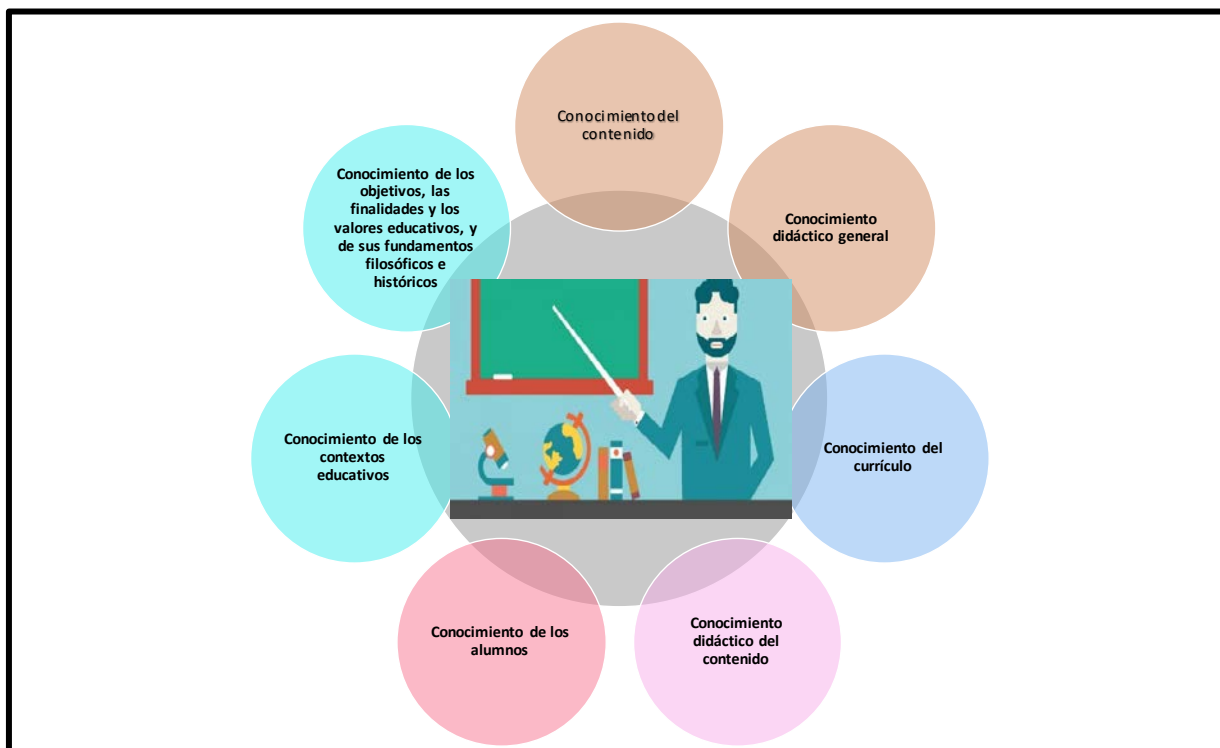
En los últimos años se pusieron en conocimiento de la opinión pública y de los profesores diversos informes originados de la aplicación de evaluaciones, tales como, ENLACE, PISA y EXCALE, que han demostrado la necesidad de mejorar la enseñanza como actividad y profesión. Por lo tanto, uno de los temas primordiales es la profesionalización de la docencia con el objetivo de elevar la enseñanza en el nivel de educación básica de nuestro país.

Un aspecto esencial de la tarea de los docentes es lograr que los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento. De esta manera, el aprendizaje de una asignatura no es con frecuencia un fin en sí mismo, sino más bien un vehículo al servicio de otros fines. Sin embargo, por lo menos en el nivel de educación primaria, la asignatura de historia es un vehículo de instrucción casi universal, cualquiera que sea su objetivo.

De acuerdo con Shulman, en su artículo *“Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”* publicado en el año 2005, él propone una serie de

categorías que nos ofrecen un panorama sobre los conocimientos y habilidades necesarias que debe tener un docente para enseñar una asignatura (ver figura 1.1.).

Figura 1.1. Categorías de conocimiento para la enseñanza según Lee S. Shulman.



Elaboración propia.

Fuente: Conocimiento y Enseñanza de la Nueva Reforma

Lee S. Shulman (2005). Stanford University. Pág. 11.

De las áreas del conocimiento que se presentan en la figura 1.1., se destaca la de la didáctica del contenido, ya que ésta permite identificar los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza; es decir, “representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses

y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza.” (Shulman, 2005, pág. 11).

Ciertamente en esta transición del conocimiento histórico a la enseñanza de la historia, se encuentran diversos factores: los objetivos educativos, los programas de asignatura, el tiempo destinado a cada tema, las actividades cívicas determinadas por el sistema educativo y muchos más. Cada uno de estos factores influye en la visión y en la acción de los profesores.

Existen muchos textos sobre historia de la educación que nos pueden describir la correspondencia entre los procesos educativos y las relaciones predominantes entre los seres humanos. Esto es, las modalidades de educación en el mundo mexicana no eran iguales a las modalidades de educación en la Europa industrial, y ninguna de éstas son como las formas que ha adquirido la educación en la perspectiva actual de la globalización.

Además de lo señalado anteriormente, se debe tomar en consideración la importancia del pensamiento histórico que propone Sam Wineburg en su artículo: *“Pensamiento Histórico y Otros Actos Antinaturales: Trazando el Futuro de Enseñar el Pasado”*. En dicho documento explica que el pensamiento histórico requiere que los individuos reconcilien dos posiciones contradictorias: primero, que los modelos establecidos de pensamiento son una herencia que no tan fácil se pueden cambiar, y segundo, que si no se hace ningún esfuerzo por lograr cambiarlos, se está condenado a un presente que nubla la mente porque lee solamente el presente desde el pasado.

En este sentido, en el ámbito escolar una de las funciones del docente que imparte la asignatura de historia, es contemplar en su planeación una serie de actividades que permitan lograr que los alumnos desarrollen —según Wineburg— *un*

conocimiento histórico maduro. Este conocimiento histórico se debe entender como aquel que:

Nos enseña a hacer lo opuesto: ir más allá de nuestra propia imagen, a ir más allá de nuestra corta vida, e ir más allá del momento efímero en la historia humana en el que hemos nacido. La historia educa (“lleva al exterior” en latín) en el sentido más profundo. (Wineburg, 2001, pág. 21).

Por otro lado, la educación histórica en sí misma ha sido objeto de continuas discusiones sobre sus objetivos, así como de sus enfoques que pretende desarrollar. De acuerdo con Peck y Seixas (2016), en su publicación *“Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos”*, ellos identifican tres concepciones de lo que significa enseñar y estudiar historia:

1. Se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación.
2. Se centra en el análisis de los problemas contemporáneos en el contexto histórico (más cercano con el enfoque de la materia escolar de las ciencias sociales).
3. Se toma la educación histórica como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente. (Peck & Seixas, 2016, pág. 3)

Es decir, enseñar a los alumnos a consultar diversas fuentes de información, analizarlas y realizar una síntesis que les permita entender el proceso histórico de un acontecimiento relevante en la sociedad.

1.3. Metodología de la educación histórica en las aulas escolares.

El método es el camino que se ha de seguir en una investigación para llevarla a cabo...

Corina Schmelkes

El presente estudio se trabajó con el enfoque cualitativo entendido éste como un método de investigación que permite analizar los procesos humanos no cuantificables. No es una investigación centrada únicamente en datos duros o esquemas de interpretación cuantitativas. Se trata de un ejercicio científico que “estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto (...) [mostrando] gran sensibilidad al contexto. Los datos se interpretan desde un contexto —no generalizaciones...”. (Quecedo & Castaño, 2002, pág. 8).

Se propone este método de investigación ya que la propuesta pedagógica que se diseña, tiene como finalidad proponer el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación básica de quinto grado de educación primaria.

La propuesta de pensamiento histórico es:

una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican. (Arteaga & Camargo, 2012, pág. 8).

Se ha desarrollado esta propuesta desde la base teórica del *modelo de educación histórica*. Como se señaló en el apartado 1.2. titulado “La relevancia del

objeto de estudio y la fundamentación metodológica” de este trabajo, Peck y Seixas (2016), argumentan lo que significa enseñar y estudiar historia, principios que serán las bases teóricas del diseño de la propuesta pedagógica.

De esta manera, la disciplina histórica vista en las aulas escolares permite que los estudiantes de educación básica no estudien el pasado como adoctrinamiento, como la memorización de datos alejados de sus intereses en el presente o de sus realidades.

Permite situar el pasado con una relación dinámica y directa con lo que somos en la actualidad y, mantener plena conciencia de que los hechos que acontecen hoy, en algún momento, pasarán a la historia e impactarán la vida de otros.

El despertar de este pensamiento reflexivo será promovido entonces por el docente en el aula escolar. En este sentido, en el ámbito escolar una de las funciones del docente que imparte la asignatura de historia, es contemplar en su planeación una serie de actividades que permitan lograr que los alumnos desarrollen —según Wineburg— un conocimiento histórico maduro.

Para poder desarrollar este proceso generador de reflexiones, es necesario retomar un proceso metodológico que parte, como ya se mencionó, del trabajo con conceptos ordenadores de primer y segundo orden. Ellos permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que se estudian.

En este sentido, la historia no puede limitarse a la mera reproducción de una narrativa construida, de antemano deberíamos ser capaces de orientar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Porque, como afirman Ashby y Lee (2000) “La historia es mucho más que cualquier narrativa porque

es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente”. (pág. 200).

Siguiendo a Seixas y Peck (2008), los nuevos esfuerzos de la educación histórica implican, en primer lugar, contar con un modelo de cognición histórica sólido y basado en el empleo de conceptos organizativos y en las formas de investigación propias de la disciplina. Este modelo tiene que ser claro y comunicable y, al mismo tiempo, mantener abiertos los caminos hacia la complejidad que pueden aparecer más allá de cualquier solución simplista.

En el centro de esta propuesta está la distinción entre los contenidos de la historia, (¿qué pasó?, ¿dónde y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden, que se refieren a categorías analíticas que permiten su comprensión. Es decir, los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales y que frecuentemente forman parte de índices más o menos extensos, ubicados en las historias generales comprendidas en lo que hoy conocemos como “Historia Universal” o “Historia Nacional”.

Los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversas latitudes y espacios sociales. “Estos conceptos históricos son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a lo largo del tiempo, por tanto, se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma. (Arteaga & Camargo, 2012, pág. 12). Ello implica que estos conceptos cambian en el tiempo. Otra cuestión que debe tomarse en cuenta es que estos conceptos —abstractos y

complejos— requieren del docente la realización de estrategias que permitan a los estudiantes interpretar correctamente su significado.

Además de los contenidos históricos concretos, los conceptos de primer orden se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento, tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante”. Para que uno de estos conceptos tenga connotaciones históricas, debe situarse en un contexto específico, es decir, en un tiempo y lugar, en un marco de referencia político y social. Así, al hablar de “Revolución” aludimos a un proceso político o económico en abstracto, pero cuando hablamos de “Revolución Francesa” nos referimos a este proceso histórico social acaecido en Francia a finales del siglo XVIII, muy distinto de aquel otro que podemos denominar “Revolución Mexicana”, es decir, el proceso histórico que tuvo lugar en territorio mexicano a principios del Siglo XX.

Resumiendo, los conceptos de primer orden constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos. Estos conceptos son centrales para la educación histórica, ya que sin ellos no es posible aplicar a cabalidad esta propuesta.

Los conceptos históricos de segundo orden pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica (...) estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Arteaga & Camargo, 2012, pág. 12). Entre ellos se encuentran los siguientes: tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.

Tiempo histórico

Sin duda, el concepto estelar “entre historiadores” es el de *tiempo histórico*, ya que sin él no es posible “historizar” (otorgarle densidad histórica) a ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar (Bloch, 2001).

Ahora bien, el tiempo histórico implica siempre una relación entre el espacio y el tiempo, pues ambas dimensiones son indisociables. Y son estas coordenadas las que nos permiten situar un proceso determinado en la historia.

Cuando hablamos de procesos históricos implicamos también la participación de actores en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Obvio es señalar que en estos actores se concentra la dimensión humana de la historia y que sin ellos ninguna historia tendría lugar.

En el terreno educativo, es necesario considerar que aun cuando los niños más pequeños (no familiarizados con el uso de las mediciones convencionales o que no dominan el manejo del reloj) han internalizado sus estructuras temporales básicas, como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y tiempo de estar en casa, etc. Pero, sin duda, requerirán esfuerzo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para medir procesos de larga duración. (Lee, 2005).

Posteriormente, podrán desarrollar algunas nociones históricas no intuitivas, como la idea de *época*, *contexto histórico*, *coyuntura*, etc., mismas que por su complejidad implican una abstracción mayor que el manejo del reloj, el conocimiento del calendario o la ordenación cronológica de los años, lustros, décadas y siglos.

El manejo de tiempo histórico tiene que ver con la realización de tareas complejas, como la de comprender un proceso social a la luz del tiempo histórico y no con tareas mecánicas, como la memorización de fechas y nombres.

Cambio y continuidad

El pasado, según Hobsbawm (2011), es un mundo para viajeros, pues implica un permanente encuentro con territorios desconocidos que se transforman constantemente. Justamente, esta idea del cambio le hace concebir al ave migratoria como una gran metáfora de la historia como una disciplina en búsqueda permanente de nuevos confines que explorar.

En este sentido, en las aulas es pertinente asociar la noción de tiempo histórico con la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?

Estas preguntas orientan la comprensión no sólo de los cambios, sino de sus ritmos y su direccionalidad, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos. No sólo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis, por sólo citar algunos ejemplos. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas.

Empatía

La empatía en historia se asocia al supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia.

Ello no implica penetrar la mente de los otros, sino tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros que se produjeron en momentos diferentes.

Para retomar las palabras de Wineburg (2001), el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta. A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y, a partir de este análisis, explicarnos lo que las personas hicieron.

Causalidad

La idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el *continuum* de la vida cotidiana. No obstante, las causas desencadenantes de estos procesos no constituyen “eslabones de cadenas” de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea, para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento. Como dice Peter Lee, “nosotros seleccionamos como causas aquellos eventos que, ausentes en otros, desencadenan ciertos procesos”. (Lee, 2005, pág. 50).

Por esta razón, es necesario distinguir las causas de fondo preexistentes, que, si bien juegan un papel como antecedentes, no son, en estricto sentido, desencadenantes de procesos particulares.

Relevancia histórica

El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos: *¿qué del pasado vale la pena ser recordado y estudiado?* Esto tomando en cuenta que no podemos estudiar ni todo ni a todos. Para responder a esta cuestión, de manera sistemática, es

necesario establecer criterios que nos permitan tomar decisiones fundadas, por lo tanto, es relevante:

El evento/persona/proceso que tuvo profundas consecuencias, para mucha gente, durante un largo periodo de tiempo.

El evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o de franca invisibilidad. La relevancia de algún evento, proceso o personaje histórico puede definirse atendiendo a alguno de estos criterios y no necesariamente a los dos. (Seixas & Peck, 2008, pág. 3).

La relevancia permite reconocer a la vida cotidiana y la continuidad histórica, la historia local y regional, así como los procesos coyunturales o de corta duración como cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos susceptibles de investigación. También posibilita abordar movimientos derrotados o alternativos, o bien, aspectos que tradicionalmente fueron dejados de lado por las grandes “historias nacionales” o “universales”, que ya antes mencionamos.

En el aula, para aplicar el criterio de relevancia, es necesario realizar dos ejercicios previos. El primero es el conocimiento, a nivel de panorámica, de los procesos históricos que se desarrollaron a lo largo del periodo que se abordará en el curso. El segundo, con el acceso a fuentes primarias que permitan su estudio.

La panorámica, construida a partir de fuentes primarias, les permitirá reconocer coyunturas, identificar las etapas, las secuencias y el devenir de procesos y

acontecimientos. Además, les permitirá aplicar conceptos de segundo orden para el análisis de evidencias históricas.

Una vez que los alumnos poseen esta mirada panorámica, es posible que apliquen el criterio de relevancia para discernir la importancia de un proceso histórico frente a muchos otros. Una hipótesis es que a partir de este ejercicio la historia oficial ya sea “nacional” o “universal” convivirá con historias locales o comunitarias.

Los conceptos de segundo orden suministran las herramientas necesarias para hacer historia, para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos.

El empleo de los conceptos de segundo orden implica que en las aulas los estudiantes trabajen con evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias) para:

- Reconocer a la historia como una disciplina que permite comprender procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales), así como sus relaciones con el presente.
- Identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, empleando conceptos históricos de primer y segundo orden.
- Discernir de manera reflexiva la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos a partir de conceptos históricos de segundo orden y el manejo de fuentes históricas.

Además, esto nos lleva a otra idea clave: la progresión en el pensamiento histórico, en este sentido Ashby y Lee (2000) y sus colegas británicos han mostrado cómo, a través de la aplicación de conceptos de segundo orden, los planteamientos de los estudiantes pueden ser cada vez más sofisticados y autónomos.

**CON JOYAS Y GALLINAS SE PAGÓ LA DEUDA
POR LA EXPROPIACIÓN PETROLERA**



Fuente: Periódico El Universal, 1938.

CAPÍTULO 2

APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Es interesante identificar que los esfuerzos por enseñar historia desde una mirada crítica, con análisis de fuentes diversas, es de *interés internacional*. Ataño a un deseo de formar una ciudadanía capaz de comprender sus procesos históricos como parte de su presente.

2.1. Educación histórica en un contexto internacional y su llegada a México: el contexto del Reino Unido, Canadá, Estados Unidos de América y Latinoamérica.

En esta sección se presenta un análisis de las investigaciones que se han realizado en cuatro contextos internacionales —Reino Unido, Canadá, Estados Unidos de América y Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua, Perú y Uruguay)—, así como su llegada a México; cuyo propósito es ofrecer un análisis del recorrido en materia de educación histórica, entendida ésta “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006, pág. 107).

Es evidente que, internacionalmente se ha intensificado el interés en los problemas de consciencia histórica, memoria colectiva y la representación pública del pasado. De manera que, los historiadores y filósofos de la historia, así como también gente como directores de museos, cineastas y estudiantes de un amplio despliegue de campos, han participado en el enfoque de un pasado utilizable que ha llevado comúnmente a las universidades a debatir incluso, si los mismos historiadores no siempre están a la vanguardia, por lo que han desencadenado conversaciones

importantes sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las escuelas.

La enseñanza de la historia en el Reino Unido ha ido evolucionando a formas más complejas con el paso del tiempo. A principios de los años sesenta, derivado de una reforma curricular, el aprendizaje de la historia en la escuela fue ampliamente discutida en términos de su contenido histórico. El trabajo de autores como Ashby y Lee (2000) señalan que en esa época la controversia se centró en los contenidos, es decir, en qué hechos (y cuáles excluir) en los programas de estudio.

Para finales de los años ochenta surge el *Proyecto Concepts of History and Teaching Approaches 7-14* (CHATA), que fue fundado por el Economic and Social Research Council, cuya principal tarea era identificar los cambios en las ideas de los estudiantes sobre la historia entre las edades de siete y catorce años. El objetivo de la investigación fue el de establecer los criterios que permitían definir y evaluar niveles de progresión del aprendizaje histórico de los alumnos ingleses, para posibilitar la aplicación de la historia de Inglaterra en el currículum escolar.

La premisa del proyecto era que la base del aprendizaje histórico está en la capacidad para pensar las causas, la temporalidad y la espacialidad de los diferentes fenómenos históricos. Estas capacidades son, en cierta medida, las mismas que realizan los historiadores cuando se ven enfrentados a una investigación histórica: buscar evidencias y organizarlas de forma que puedan explicar algo del pasado.

El proyecto CHATA focalizó su atención en caracterizar los conceptos históricos denominados de segundo orden, como: el de *evidencia histórica, explicación y cambio*, que permiten organizar y dar sentido a los conceptos más básicos o de primer orden que son los hechos históricos o contenidos temáticos de la disciplina.

Ashby y Lee (2000), han analizado la organización de los conceptos de "*evidencia histórica*", a través de un conjunto de preguntas en las cuales se plantean paradojas que deben ser resueltas a partir de la identificación y organización explicativa de las nociones de evidencias, condiciones propiciatorias y antecedentes causales por medio de una situación histórica contradictoria. Cada grupo de preguntas elaboradas por el equipo de los autores antes citados, incluyó una cantidad de tareas diseñadas para estimular las concepciones "sobre *evidencia, sucesos, causa y entendimiento racional* (este último significa el entendimiento de acción en términos de razones o de prácticas sociales o creencias y valores)" (Ashby & Lee, 2000, pág. 164).

El resultado de la exploración sobre los cambios de las ideas en la estructura causal y entendimiento racional del estudio que realizó CHATA, destaca tres puntos:

1. A cualquier edad las ideas de los estudiantes sobre explicación histórica varían ampliamente: algunos niños de ocho años tienen ideas más sofisticadas que la mayoría de los niños de doce o catorce años.
2. Las ideas individuales de los estudiantes dentro de la amplia área conceptual de explicación están desacopladas: ellas no necesariamente se desarrollan en paralelo. Un estudiante puede mostrar progreso en ideas de estructura causal pero no en entendimiento racional y viceversa.
3. Es posible que el desarrollo en diferentes áreas conceptuales ocurra en diferentes tiempos. Las mayores ganancias en estructura conceptual provienen del quinto grado, y las de entendimiento racional del tercer y sexto grados.

Para los años noventa se empezó a discutir sobre el aprendizaje de la historia como disciplina, como forma específica de conocimiento con su propia lógica,

nociones, problemas, evidencias, mecanismos de corroboración y validación. De esta manera, los conceptos históricos de segundo orden pueden definirse como las nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica, estas concepciones le dan forma a la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En relación con Canadá, no existe propiamente una secretaría o un sistema nacional que integre los procesos educativos, por lo que, cada provincia se responsabiliza por la organización, la disponibilidad y la evaluación de la educación primaria y secundaria dentro de sus fronteras.

Después de 130 años de la proclamación de la Confederación o Dominio Canadiense (1867), el 1° de julio de 1997 se celebró el Día de Canadá, que estuvo marcado por la aplicación de una encuesta en todo el país por parte de la organización Angus Reid, financiada por la Fundación Donner y patrocinada por el nuevo Instituto Dominion. Dicha encuesta, reportó que la mayoría de los jóvenes presentan “una verdadera ignorancia lamentable de la historia canadiense.” (Morton, 2000, pág. 44). Por consiguiente, surgió un debate sobre la enseñanza de la historia en el país con el propósito de fomentar la identidad y unidad como nación, en donde la pregunta principal fue: *¿qué interpretación histórica se debe enseñar en las escuelas?*, dando como una posible respuesta, el buscar un enfoque disciplinario del pensamiento histórico, es decir, uno que fomentara la prudencia en vez de la pasión, así como la crítica en lugar de la celebración.

Ante la situación descrita anteriormente, surge el *Proyecto Estándares del Pensamiento Histórico*, a cargo de Carla Peck de la Universidad de Alberta y Peter Seixas de la Universidad de la Columbia Británica, en asociación con la Fundación *Histórica*, en el que los docentes y estudiantes jugaron un papel central.

El proyecto implicó reformar la educación histórica a través del desarrollo de evaluaciones basadas en el trabajo en clase, utilizando los mejores conocimientos y experiencias a nivel internacional, apoyándose en individuos que aportaran liderazgo y buscando captar la atención de los docentes de historia y autoridades educativas provinciales.

Al inicio del *Proyecto Estándares del Pensamiento Histórico*, los sectores educativos de las regiones inglesas de Canadá no habían acordado una definición o un vocabulario para la *cognición histórica*, que estuvieran dirigidos a realizar evaluaciones que propiciaran a su vez el desarrollo profesional de los docentes, además de diseñar materiales para el programa de estudios. Como consecuencia de esto, se dieron cuenta de que no existía un sistema de evaluación, que permitiera conocer el progreso de los alumnos para usar diestramente las fuentes primarias como evidencia histórica, así como la naturaleza interpretativa de los relatos históricos.

Derivado también del proyecto, se presentaron y discutieron seis conceptos que tienen relación, tanto con los procesos de enseñanza como con la evaluación de la conciencia histórica, siendo éstos los siguientes:

1. Importancia histórica.
2. Evidencia.
3. Cambio y permanencia.
4. Causa y consecuencia.
5. Perspectivas históricas.
6. Dimensión moral.

Los conceptos anteriores le pueden permitir a los docentes de la asignatura de historia, diseñar actividades encaminadas a que los alumnos desarrollen un pensamiento histórico.

De esta manera, Canadá a través de su *Proyecto Estándares del Pensamiento Histórico* buscó atender su diversidad cultural y regional, el cual empezó a dar un acercamiento al desarrollo del funcionamiento de los procesos de evaluación a nivel de maestros y salones de clase. También tuvo implicaciones mayores para el desarrollo de herramientas para “enseñar por entendimiento” en un ambiente en donde muchas otras demandas compiten por el tiempo y la energía de los maestros. Quizá, el aspecto más satisfactorio del proyecto fue su recepción por parte del ministerio de educación, de los editores de libros de texto y materiales, así como de las asociaciones de maestros de ciencias sociales y otras.

Por su parte, Estados Unidos de América realizó su primera evaluación en 1917 sobre la enseñanza de las “*habilidades del pensamiento*” o cualquier otro factor que influyera para explicar las bajas calificaciones en un examen de historia. Las conclusiones de J. Carleton Bell y David McCollum, sobre estudiantes de bachillerato en Texas reflejó “una calificación de 33 de 100 sobre los hechos más simples y obvios de la historia norteamericana (...) [en ese tiempo] todo el mundo se ha parado de cabeza, pero una sola cosa ha permanecido igual: los niños no saben de historia.” (Wineburg, 2001, pág. 4).

El estudio de la historia -según Bell- da a las personas la posibilidad de pensar y reflexionar sobre su pasado, situación contraria a lo que sucedía en la mayoría de la instrucción escolar de aquella época. Los docentes que pretendían lograr metas elevadas con su práctica profesional, debían responderse dos preguntas:

- *¿Qué es el sentido histórico?*
- *¿Cómo se puede desarrollar?*

Dichas preguntas no conciernen solamente al maestro, de ahí que la psicología educacional estuviera interesada en responder tales cuestionamientos, con la intención de mejorar los métodos de enseñanza de la historia.

Según Wineburg (2001), en una investigación empírica realizada por Bell y McCollum titulada *“Los logros de los alumnos en la Historia de los Estados Unidos”*, publicada en la Revista de Psicología Educativa Núm. 8 en el año de 1917, se empezaron a esbozar las diferentes maneras en que el **entendimiento histórico** puede ser evaluado:

1. La habilidad de entender los eventos presentes a la luz del pasado.
2. La habilidad para depurar los registros de los documentos e informes en periódicos, rumores, ataques guerrilleros, informes contemporáneos y construir a partir de este enredo confuso un informe probable y simple de lo que sucedió. Esto es importante, especialmente, porque es la meta de muchos profesores de historia serios y capaces.
3. La habilidad de apreciar una narrativa histórica.
4. Respuestas reflexivas y discriminatorias a las preguntas pensadas en una situación histórica determinada.
5. La habilidad de responder preguntas sobre los eventos históricos, así como las personalidades que intervinieron. (Wineburg, 2001, pág. 30).

Por otro lado, desde la primera evaluación en 1917 de Bell y McCollum se han realizado varios esfuerzos por entender el conocimiento histórico de los niños. Por lo

que en aquella época, la investigación en la enseñanza dentro del salón de clases tuvo una proyección indudablemente *conductista* que se enfocó en actos de enseñanza memorística, es decir, en donde el maestro comprueba el entendimiento con un resultado concreto y luego guía al estudiante conforme realiza ejercicios o problemas similares.

Sin embargo, los años noventa fueron testigos de un cambio dramático, los investigadores cognitivos recuperaron el tiempo perdido al lanzar nuevas investigaciones que se dirigían a temas que iban desde los errores históricos de los niños hasta su lectura de textos históricos, del conocimiento de los maestros en la materia hasta la evaluación de la enseñanza de la historia.

Uno de los elementos centrales del enfoque cognitivo es el aprendizaje, dado que el alumno trae en su instrucción una mezcla de creencias y concepciones, algunas ciertas y otras obstinadamente falsas, a través de las cuales se filtra la nueva información.

Wineburg (2001) explica que, Bruce Van Sledright y Jere Brophy en su estudio *“Cuentacuentos, imaginación y elaborada fantasía en la historia de los niños. Reconstrucciones”*, publicado en la Revista Americana de Investigación Educativa Núm. 29 en el año de 1992, examinaron las creencias sobre la historia de los niños de primaria, encontrando que el conocimiento era escaso en estos temas y que algunos de ellos estaban dispuestos a construir narrativas acerca de eventos de los cuales tenían poca información. En este sentido, las reconstrucciones narrativas de los niños pequeños pueden ser vistas como precursoras parciales de la **“construcción del argumento o trama”** utilizadas por los historiadores académicos para narrar sus historias del pasado.

Los recientes esfuerzos de las investigaciones también se han enfocado en el diseño de los libros de texto de historia, para propiciar el entendimiento por parte de los estudiantes. Según Wineburg (2001) dice que, Bonnie Armbruster y Tom Anderson en 1984 descubrieron que los libros de historia típicos fallaban al ofrecer a los lectores palabras clave o conectores, que les permitieran a éstos determinar lo siguiente:

- La meta de una acción o evento.
- El plan para conseguir esa meta.
- La acción que debe de tomarse en respuesta y el resultado.
(Wineburg, 2001, pág. 41).

Si un texto fallaba en dirigirse a los propósitos antes señalados -según Armbruster y Anderson- lo hacía también “**como explicación histórica**”. Otro investigador de nombre Beck (1989) junto con sus colegas, llegaron a conclusiones similares en un estudio más extenso; ellos encontraron que los libros de texto de quinto grado suponían conocimiento de los temas que la mayoría de los niños no tenían.

Además, Wineburg (2001) señala que, tanto Armbruster y Anderson como el equipo de Beck, propusieron reescribir los libros de texto de historia, utilizando en sus palabras vínculos y enlaces que conectaran una causa con un evento y un evento con una consecuencia. Como resultado de su trabajo de investigación, reportaron que, con el nuevo diseño de los libros de texto de la asignatura de historia, se logró un avance del 6% en las evaluaciones aplicadas en relación con los materiales empleados anteriormente en las escuelas.

Es así como en Estados Unidos de América, diversas investigaciones se centraron en elaborar exámenes y encuestas para evaluar la cantidad de contenidos

históricos que recordaban los estudiantes. Entre las preguntas a responder se encontraron las siguientes:

- ¿Qué es lo que sí saben los estudiantes acerca del pasado?
- ¿Qué fuentes, además de maestros y libros, contribuyen a la comprensión de la historia?
- ¿Cómo descifran el significado que proviene de documentos históricos?
- ¿Cómo ubican su historia personal en el contexto de la historia nacional o mundial?
- ¿Cómo navegan entre imágenes del pasado aprendidas en la escuela, hogar o los medios de comunicación? (Wineburg, 2001, pág. 44).

Los cuestionamientos anteriores —planteados por Sam Wineburg—, buscan encontrar respuestas que permitan lograr la construcción de una conciencia histórica por parte de los alumnos, a través del trabajo que realizan los docentes en las aulas, así como de los materiales de trabajo (libros de texto entre otros) para enseñar la asignatura de historia; para lo cual hay que tener presente que:

El sentido histórico en su forma más profunda, no es un proceso natural ni algo que surge automáticamente del desarrollo psicológico. Su realización, en realidad va en contra de la manera en que pensamos ordinariamente, una de las razones del por qué es más fácil aprenderte nombres, fechas y relatos que cambiar las estructuras mentales básicas

que utilizamos para captar el significado del pasado. (Wineburg, 2001, pág. 13)

Mientras tanto, en América Latina diversos investigadores influenciados por el movimiento de los *Nuevos Estudios Sociales en Estados Unidos de América*, así como por los trabajos del *School Council* en Inglaterra, se comenzaron a cuestionar sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje de la historia en la región. La eclosión de este movimiento en América Latina comenzó a partir de mayo de 1968, como consecuencia de repensar la investigación educativa y el papel de la historia en la formación de la ciudadanía democrática.

Estas investigaciones han sido analizadas en el texto llamado *La enseñanza de la Historia en América Latina* de Joan Pagés y Sebastián Plá, en el cual exponen las aportaciones de varios países latinoamericanos, estos son estudios que se integran a partir de experiencias educativas en la enseñanza de la historia.

A continuación, en la tabla 2.1. se presentan algunos autores latinoamericanos que han realizado investigaciones acerca de la enseñanza aprendizaje de la historia, así como sus contribuciones y encuentros en esta disciplina.

Tabla 2.1. Investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en América Latina.

País	Autor(es)	Trabajo de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia	Conclusiones
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> M. Paula González 	Realiza un análisis sobre el caso argentino de la concepción de la enseñanza de la historia como una intersección multidisciplinar y dialógica, como un lugar de encuentros y préstamos –tanto teóricos como metodológicos– para la	Al igual que en otros países latinoamericanos, que a pesar de la poca valoración –reflejada en la falta de apoyo financiero– a la investigación en ciencias sociales, los estudiosos en el campo han logrado construir un

		<p>exploración de objetos, sujetos, contextos y sentidos diversos de la historia como disciplina escolar.</p> <p>Hace un estudio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente en Argentina, en especial de la dictadura militar de 1976-1982.</p>	<p>corpus discursivo sólido y cada vez más innovador.</p>
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Selva Guimaraes Fonseca • Marcos Silva 	<p>Focalizan su atención en las investigaciones de maestría y doctorado.</p> <p>Destacan cómo los estudios brasileños han tratado de desbordar los espacios escolares para introducirse en ámbitos de la educación no formal e informal.</p>	<p>Resaltan la variedad de los temas investigados, pero ponen mayor énfasis en los estudios de la cultura afrobrasileña y en la formación docente.</p>
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Rodrigo Henríquez 	<p>Explica el impacto de la dictadura militar en las investigaciones históricas y educativas.</p> <p>Establece que las investigaciones primero tuvieron un corte historiográfico, reconstruyendo el devenir de la enseñanza de la historia para, poco a poco, ir profundizando en problemas centrados en las representaciones sociales, el aprendizaje de la historia y las percepciones de los profesores y de los alumnos.</p>	<p>Queda pendiente definir estándares más claros del pensar históricamente y, sobre todo, como sucede en gran parte de América Latina, realizar observaciones dentro del aula que permitan conocer más a fondo los procesos de significación de la historia dentro de la escuela.</p>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Sandra Patricia Rodríguez 	<p>Identifica tres grandes enfoques que conjuntan diferentes posicionamientos teóricos, metodologías de investigación, definición de sujetos de estudio e incluso posturas políticas encontradas: el cognitivo, el curricular y el didáctico. El primero se centra en los procesos de aprendizaje, el segundo problematiza los contenidos específicamente históricos y, el tercero concentra su atención en los procesos de enseñanza y en la figura del profesor.</p>	<p>Reconoce la importancia de los historiadores y de la disciplina histórica en la investigación en la enseñanza de la historia, pero al final suelta una leve e importante advertencia: evitar una mirada exclusivamente disciplinar (historiográfica) que corra el riesgo de negar el importante cúmulo de investigaciones en enseñanza de la historia provenientes de la psicología, el análisis del discurso, la sociología y la pedagogía.</p>

<p>Nicaragua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Josefina Vijil 	<p>Destaca la falta de apoyo gubernamental a las investigaciones en humanidades y en particular al campo de historia.</p> <p>Señala un deficiente sistema de profesionalización docente y la falta de posibilidades para realizar estudios de posgrado.</p> <p>Explica que una serie de historiadores y de investigadores provenientes de la psicología y la educación han podido llevar a cabo estudios sobre representaciones sociales, la identidad nacional, los libros de texto y la recuperación de la memoria para la enseñanza de la historia.</p> <p>Resalta que las escasas investigaciones no se han limitado a los proyectos de innovación didáctica dentro y fuera del aula.</p>	<p>La crisis de su país a pesar de ser aguda, está siendo enfrentada con estudios y prácticas pedagógicas que luchan contra una visión meramente utilitarista del conocimiento donde la historia parece no tener demasiada cabida.</p>
<p>Perú</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Augusta Valle • Patricia Escobar 	<p>Resalta la incapacidad del programa escolar de historia para reconocer la pluralidad que caracteriza a la sociedad peruana.</p> <p>Señala la carencia de conocimiento sobre la historia reciente por parte de los jóvenes y el reconocimiento, por parte de los maestros, de ciertos personajes históricos.</p>	<p>Desataca la falta de trabajo interdisciplinar, por lo que se pueden encontrar estudios basados en la disciplina histórica, la sociología o la antropología, pero ninguna que las vincule entre sí.</p>
<p>Uruguay</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Zavala 	<p>Asevera que existe una distancia notable entre la producción de los historiadores y la de profesores, derivada de la separación entre la universidad y el instituto dedicado a la formación docente.</p> <p>Resalta el trabajo prolongado, ya con más de siete libros, que se produce desde el posicionamiento teórico y de investigación denominado investigación práctica, en la que los profesores-investigadores reflexionan desde un sólido arsenal teórico sobre su quehacer docente.</p>	<p>La oferta de estudios de posgrado e investigación, centra su atención directamente en los profesores de educación básica y media.</p> <p>La investigación en enseñanza de la historia es un espacio de diálogo constante entre la teoría y el trabajo dentro del aula.</p>
<p>México</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paulina Latapí • Sebastián Plá 	<p>Proponen una reconstrucción histórica de las diferentes redes de investigadores y profesores en enseñanza de la historia.</p> <p>Discuten sobre tres corrientes centrales: la academicista o aquella que promueve una enseñanza de la historia lo más</p>	<p>En México, aunque con significativos avances en la última década, todavía requiere de una consolidación del campo.</p>

		parecido posible al saber disciplinar producido por los historiadores; la que procede del constructivismo cognitivo que pone como prioridad el desarrollo de nociones y habilidades por encima de los contenidos históricos; y la sociocultural, todavía muy incipiente en México, que busca indagar sobre las diferentes interacciones en el aula y el tipo de conocimiento histórico que produce.	
--	--	---	--

Elaboración propia.

Fuente: La investigación en enseñanza de la historia en América Latina.

Sebastián Plá y Joan Pagès (2014). México: UPN.

Al observar los datos presentados en la tabla 2.1., se puede destacar que, en la región de América Latina con lo concerniente al campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia, hace falta más investigación en diferentes ámbitos, la cual debe ser apoyada con una mayor inversión pública y privada. Además, se debe favorecer el trabajo interdisciplinar entre las diferentes áreas de investigación —psicología educativa, pedagogía, etc.— para mejorar la práctica docente en las aulas.

Por otro lado, en Latinoamérica las discusiones sobre la enseñanza de la historia también han sido diversas. Países como Argentina y Chile se han replanteado la construcción de la identidad nacional en un momento actual en el que las migraciones cobran una nueva visión. La historia en estos países se acerca a la reflexión de la reconstrucción de la identidad nacional que reconozca las características y valía de ser chileno o argentino.

Para profundizar en el caso de México, hay que resaltar que en los años noventa, con las investigaciones de Luz Elena Galván (Q.E.P.D.) y Andrea Sánchez Quintanar se construyeron las primeras bases para la conformación del campo de la investigación historiográfica, ellas iniciaron con pequeños espacios de reflexión y de investigación sobre la enseñanza de la historia. Por ejemplo, Andrea Sánchez

Quintanar impulsó dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un número importante de trabajos realizados por estudiantes de nivel licenciatura como vía de titulación, sin embargo, no logró consolidar una continuidad en la investigación de estudios de posgrado.

También Andrea Sánchez Quintanar sugiere que se promueva desde las aulas escolares un trabajo educativo que permita enseñar historia para construir pensamiento y conciencia histórica. Es un paso adelante a la reflexión del pasado de manera crítica, es posicionarse en la realidad conociendo y entendiendo el pasado para asumir compromisos personales y sociales.

Mientras tanto, Arteaga y Camargo (2012) resumen sus ideas respecto al desarrollo de esa conciencia histórica de la siguiente manera:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran; la noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- La convicción de que yo –cada quien–, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el

pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social– sea como es. (Arteaga & Camargo, 2012, pág. 5).

Es entonces que ellos sugieren que en México se eviten adoctrinamientos del pasado. Que no se enseñe la historia de bronce como única manera de entender lo que fue, sin relación con lo que somos.

Por último, para Arteaga y Camargo la enseñanza de la historia en las aulas mexicanas es –coincidiendo con las ideas de Sánchez Quintanar– sumar esfuerzos, donde los docentes son pieza clave.

2.2. Análisis del Plan y Programas de Estudios 2011 en la Educación Básica para la enseñanza de la historia.

En este apartado de la tesis se analiza el marco normativo y referencial de la educación básica mexicana, es decir, su contexto histórico, sus objetivos, así como la estructura del Plan de Estudios 2011 y del programa de la asignatura de Historia en quinto grado de educación primaria.

Dentro del marco histórico y normativo de la educación en México, la noción de educación básica ha evolucionado con el tiempo, pues:

(...) a partir de la promulgación del Artículo Tercero Constitucional en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la educación y el sistema educativo nacional se consolidaron como un

motor poderoso y constante para el desarrollo de la sociedad mexicana (SEP, 2011, pág. 11).

Posteriormente, en la década de los años ochenta la educación básica era concebida como elemental o primaria, debido a que era el nivel establecido en la Ley de Educación suscrita en 1975. Sin embargo, en 1993 con el decreto de la Ley General de Educación, la enseñanza secundaria se consolidó como obligatoria, mientras que el nivel de preescolar adquiere este carácter a partir del 2004. De esta manera, los tres niveles de la educación básica de nuestro país, se establecen como *obligatorios* a favor de la niñez y la adolescencia de México.

Como consecuencia de los cambios en la sociedad mexicana, en el año de 2011 surge la Reforma Integral de la Educación Básica (conocida como RIEB), la que tiene entre sus propósitos, desarrollar una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorezca la articulación entre el diseño y el desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; colocando en el centro del acto educativo los siguientes componentes:

- Los alumnos.
- El logro de los aprendizajes.
- Los estándares curriculares establecidos por periodos escolares.
- El desarrollo de competencias.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido

a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica. (SEP, 2011, pág. 8).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se concreta gracias al Acuerdo 592, en el cual se propone que “los planes y programas estén dirigidos al desarrollo de competencias involucrando activamente a los docentes frente a grupo en los procesos de revisión y adecuación curricular” (SEP, 2011, pág. 3). Es decir, los docentes tendrán que llevar a cabo la planeación y el diseño de los contenidos temáticos.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2013-2018), se pretende orientar la educación de nuestro país al logro de cinco metas nacionales:

1. México en Paz.
2. México Incluyente.
3. México con Educación de Calidad.
4. México Próspero.
5. México con Responsabilidad Global.

En este plan se prevé como estrategia general elevar la productividad para llevar a México a su máximo potencial. En materia de educación se otorga un papel sumamente importante para alcanzar dicha meta, ya que para algunos el término “*Educación de Calidad*”, se presenta como un reto a superar y, para otros, es considerada como sinónimo de privatización.

Consecuentemente, cuando se habla del concepto “*Educación de Calidad*” según lo establecido en la RIEB, ésta implica contar con docentes altamente calificados que sean fuente de innovación y desarrollo para la educación del país, que cuenten con competencias para la vida y el trabajo.

En este sentido, en el 2011 se adopta el modelo “*por competencias*”, teniendo su origen en el ámbito productivo, con la finalidad de promover la eficiencia en las actividades de los trabajadores y que, con el paso del tiempo, se fue acogiendo en el contexto educativo para formar alumnos y alumnas aptos para intervenir en la sociedad y en el contexto que los rodee, porque:

(...) al ser el alumno egresado quien se enfrenta precisamente a los nuevos retos de la oferta y la demanda, encara grandes problemas, tales como elegir, analizar y emplear la información, investigar y generar procesos y técnicas innovando los existentes, que hacen evidente la necesidad de un aprendizaje distinto y permanente. (Argudín, 2004, pág. 1).

De este modo, el Plan Curricular y Programas de Estudio del 2011, toman este enfoque para promover la educación por *competencias* a partir de las necesidades que se le presentan. Por lo tanto, desde su presentación expresa que su objetivo principal es favorecer el desarrollo de competencias por medio de las cuales se alcance a cubrir el perfil de egreso de la Educación Básica. Esto se logrará mediante una propuesta que está centrada en el aprendizaje de los alumnos, que fortalezca sus competencias, sea congruente, pertinente, logre que exista un aprendizaje que, al ser internalizado por los alumnos, se vuelva significativo, y a partir de ello pueda:

resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. (SEP, 2011, pág. 9).

Sin embargo, de acuerdo con criterios nacionales e internacionales, los aprendizajes de los alumnos son deficientes y sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación que exige la sociedad actual.

Por lo que el pasado 13 de marzo de 2017 se publicó un nuevo Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica, que plantea una “formación integral”, porque, según su argumento, no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos de los alumnos, por lo que debe atenderse la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los mismos.

Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), definió un conjunto de criterios generales (relevancia, pertinencia, equidad, claridad, congruencia interna y externa) que se tomaron en cuenta para el diseño curricular del nuevo Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica 2017.

De forma que, “se conciben como la suma y la organización de parámetros que favorecen el desempeño de los estudiantes y que dan lugar a una particular ecología

del aprendizaje” (SEP, 2017, pág. 95). Es decir, generar un ambiente en donde se visualiza al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, en los cuales influyen los contextos sociales y familiares que lo acompañan a lo largo de su trayecto educativo, en donde todos ellos influyen positiva o negativamente.

Por lo tanto, el currículo continúa desarrollando un enfoque por competencias ahora llamados “*Aprendizajes Clave*”, en el cual se propone que la organización de los contenidos programáticos esté integrada en tres elementos curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en su conjunto se denomina **Aprendizajes Clave para la Educación Integral**.

Así pues, para la implementación de este plan de estudios se contemplan dos etapas, como se muestra en la siguiente tabla 2.2.

Tabla 2.2. Plan y programas de estudio para la educación básica 2017.

PERÍODO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA 2017			
ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN	FORMACIÓN ACADÉMICA	DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	AUTONOMÍA CURRICULAR
CICLO ESCOLAR 2018 – 2019	Preescolar: 1°, 2° y 3°	Preescolar: 1°, 2° y 3°	Preescolar: 1°, 2° y 3°
	Primaria: 1° y 2°	Primaria: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°	Primaria: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6°
	Secundaria: 1°	Secundaria: 1°, 2° y 3°	Secundaria: 1°, 2° y 3°
CICLO ESCOLAR 2019 – 2020	Primaria: 3°, 4°, 5° y 6°		
	Secundaria: 2° y 3°		

Elaboración propia.

Fuente: SEP (2017). APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL.

Pág. 17.

Como se puede observar en la tabla anterior, ya se están desarrollando en las escuelas del nivel básico de nuestro país, los componentes curriculares del *Desarrollo Personal y Social y Autonomía Curricular*, contemplados en el nuevo Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica 2018. Mientras tanto, para el caso de la *Formación Académica*, éste se aplica en los tres grados del preescolar, primero y segundo grados de la educación primaria y, el primer grado del nivel de secundaria; debido a que se necesita de un mayor tiempo para su maduración y concreción en las aulas.

Para efectos de este trabajo de titulación se empleará el Plan y Programas de Estudio 2011, dado que la implementación del nuevo modelo educativo 2017 entra en vigor en el ciclo escolar 2019 – 2020.

El estudio de la Historia es fundamental en la educación mexicana, ya que en un primer momento permite comprender los acontecimientos y hechos históricos acerca del devenir de la humanidad, además de construir y darle un sentido a nuestra identidad nacional. Por ello, en la Educación Básica es necesario que el docente reconozca y tome en cuenta los propósitos principales de la asignatura que imparte, con los cuales se pretende que los alumnos:

- Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.

- Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Por tal razón, el docente debe esforzarse por recuperar la memoria colectiva e histórica que permita brindar a los jóvenes una visión amplia y clara del panorama actual en que están viviendo en la sociedad, tratando de comprender el presente al despertar una conciencia histórica y ubicarlos en el tiempo y espacio.

En la revisión realizada del programa de Historia de quinto grado de educación básica establecido por la SEP durante el 2011, se plantea que el docente para llevar a cabo su labor en el aula deberá considerar los siguientes elementos:

- Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les genere empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.
- Implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.
- Conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, privilegiando el aprendizaje.

- Recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de las mismas.
- Despertar el interés de los alumnos por la historia mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas.
- Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores como solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros.
- Considerar, en la planeación de actividades de aprendizaje, el tiempo destinado para el estudio de la historia.

Por lo que es necesario que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una conciencia histórica, siendo fundamental que la enseñanza que se brinde sea de carácter formativa, es decir, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos, además de que los docentes manifiesten estrategias adecuadas para conseguir que la mayoría de sus alumnos aprendan y sepan abordar con éxito las diversas situaciones que se les presentan en el aula.

Una vez mencionada cuál es la función que desempeña el docente en el aula y cómo es que debe brindar este tipo de enseñanza, es indispensable señalar cuál es la estructura del contenido curricular de la materia de Historia de Quinto Grado de Primaria, así como establecer que dicho contenido está dividido en cinco bloques temáticos dentro del programa de estudios 2011, tal y como se muestra a continuación en la tabla 2.3.

**Tabla 2.3. Programa de Historia quinto grado de Educación Primaria.
Del México independiente al final del siglo XX y principio del XXI.**

BLOQUE	CONTENIDO	COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN
1	Los primeros años de vida independiente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión del tiempo y del espacio históricos ➤ Manejo de información histórica ➤ Formación de una conciencia histórica para la convivencia
2	De la Reforma a la República Restaurada	
3	Del Porfiriato a la Revolución Mexicana	
4	De los caudillos a las instituciones (1920-1982)	
5	México al final del siglo XX y los albores del XXI	

Elaboración propia.

Fuente: SEP (2011). Educación Básica Primaria. Historia. Programas de estudio 2011.

Págs. 158 – 162.

El programa de historia para todo el ciclo escolar tiene una duración de 100 horas para trabajar, tomando en cuenta 2.5 horas de sesión o clase por semana. Además, en cada bloque se mencionan los propósitos, aprendizajes esperados, comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes del contenido y estructura del programa.

Al realizar una comparación de la estructura del antiguo programa de estudios de 1993 con respecto al del 2011, se puede observar que actualmente se presenta un desglose más amplio de contenidos conceptuales y procedimientos que no están presentes en el programa anterior. Es decir, el programa 2011 considera nuevos conceptos, palabras clave para trabajar y reflexionar con los alumnos, aspectos con los que no se contaban anteriormente, así como un incremento de 40 horas en el ciclo

escolar lo que equivale a 1 hora más a la semana, para dar un total de 100 horas anuales.

Además, se incluyen actividades para la comprensión histórica que se explicitan a través de aspectos procedimentales, de valor y actitudinales, mediante la incorporación de los llamados *aprendizajes esperados*, y da al profesor una idea muy clara de la profundidad con que ha de tratarse cada tema, considerando como un elemento importante el enfoque de corte constructivista y permitiéndole conocer los propósitos a cubrir en la asignatura.

Así mismo, el programa 2011 de Historia conlleva el uso de diversos recursos didácticos para mejorar la comprensión y reflexión histórica, por ejemplo, cada unidad temática enuncia los aprendizajes esperados y los propósitos a cumplir para fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Algunos de estos recursos específicos para la materia de Historia son: líneas del tiempo, objetos, imágenes, mapas, gráficas, museos, entre otros.

Por último, no se omite señalar que en el nuevo Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2017, la asignatura de historia tiene una reducción del 40% de horas quedando con 1 hora a la semana respecto a su antecesor.

2.2.1. La enseñanza de la expropiación petrolera en las aulas de 5° de educación primaria.

El hecho histórico de *“la expropiación petrolera”* corresponde al Bloque IV titulado: *De los caudillos a las instituciones (1920-1982)*, de los Planes y Programas

de Estudio para la enseñanza de la historia en quinto grado de la Educación Primaria 2011, en donde se pretende que los alumnos:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
- Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.

Así mismo, se busca llevar a cabo el desarrollo de algunas ideas y nociones de cómo fue el pasado de nuestro país, por lo tanto:

El pensamiento histórico requiere que nosotros nos reconciliemos con dos posiciones contradictorias: primero, que nuestros modelos establecidos de pensamiento son una herencia que no podemos cambiar y, segundo que, si no hacemos ningún esfuerzo por lograr cambiarlos, estamos condenados a un presente que nubla la mente porque lee el presente del pasado. (Wineburg, 2001, pág. 16)

De esta manera, el desarrollo de una cognición histórica implica un largo proceso de aprendizaje que se debe propiciar en los alumnos, durante la Educación

Básica y de manera gradual, para tomar conciencia del tiempo y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos.

Se debe trabajar para que los estudiantes analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes van a descubrir que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento.

En la siguiente figura 2.1., se muestran los recursos didácticos que el docente puede emplear para ofrecer y favorecer una gran variedad de experiencias de aprendizaje.

Figura 2.1. Recursos que el docente puede emplear para ofrecer una mejor enseñanza.

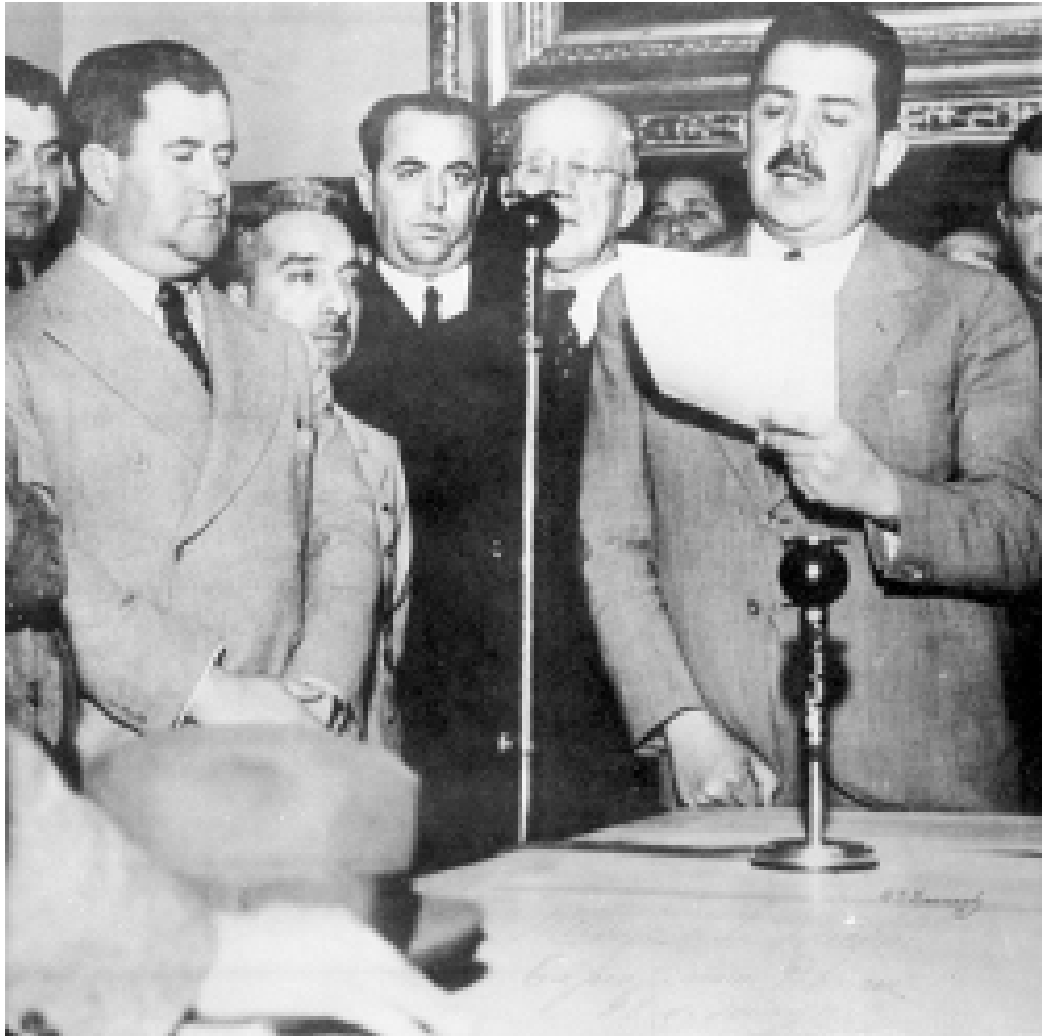


Elaboración propia.
Fuente: Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro.
Educación Básica Quinto Grado. SEP (2011).
Págs. 150 – 152.

Como se muestra en la figura anterior, se requiere que el docente haga uso de una diversidad de recursos y estrategias didácticas que estimulen la imaginación y la creatividad de los estudiantes, para “situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro” (SEP, 2011, pág. 149).

Para el contenido de *la expropiación petrolera*, el aprendizaje esperado es *identificar las causas que originaron la expropiación durante el cardenismo*. Este tema corresponde al campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, ubicándolo en el tercer periodo escolar del mapa curricular de la educación básica, que abarca alumnos de cuarto a sexto grado con un rango de edad entre los 11 y 12 años, por lo que se debe de tomar en cuenta las características de los niños con los que se va a trabajar la propuesta pedagógica.

**MOMENTO: DISCURSO DEL PRESIDENTE LÁZARO CÁRDENAS
SOBRE LA EXPROPIACIÓN PETROLERA 1938**



Fuente: La expropiación petrolera

Obtenido de: <http://www.pemex.com/acerca/archivo-historico/Paginas/historias-20180307.aspx>

Consultado el: 14 de abril del 2019.

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA RELEVANCIA DE LA EXPROPIACIÓN PETROLERA EN MÉXICO

Los modelos pedagógicos tradicionales han sido los más repetidos en la trasmisión del conocimiento, sobre todo, y esto se ve claramente reflejado, en los textos de libros gratuitos de primaria donde los docentes y alumnos siguen al pie de la letra todos los contenidos tal y como se encuentran en los mismos.

O bien, suelen utilizarse las mismas estrategias, sin permitir que sea el mismo docente quien determine cuáles son las más convenientes para su enseñanza, considerando las condiciones propias del ambiente, del contenido y del interés de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, la presente propuesta pedagógica tiene como propósito convertirse en una alternativa didáctica que permita apoyar la labor docente a través de la implementación de diversas actividades para la enseñanza del contenido de la *expropiación petrolera mexicana*, el cual está englobado en la asignatura de Historia para el quinto grado de educación primaria del Plan y Programas de Estudio 2011 para la Educación Básica. Cabe recordar que, en el apartado 1.3 del capítulo 1 de este trabajo, se presenta el fundamento teórico del mismo, es decir, los conceptos de primer y segundo orden, como los ejes rectores del diseño de la secuencia didáctica.

Por otro lado, *es importante señalar que la presente propuesta pedagógica no se va a aplicar*, por lo que únicamente, se debe de tomar como un apoyo teórico para que, aquel docente que la revise pueda contar con una herramienta didáctica en la

enseñanza de la historia en general y, en lo particular, en el tema de la expropiación petrolera mexicana de 1938 en la escuela primaria.

3.1. El contexto nacional que originó la expropiación petrolera.

Durante la dictadura de Porfirio Díaz, la economía se encontraba en un proceso de apertura y de liberalismo, donde el capital extranjero era el principal inversionista y encargado de la actividad económica. Este periodo se caracterizó, además de la apertura económica y de una extranjerización de las actividades, por ser un gobierno represor, antidemocrático, donde la población se encontraba en condiciones de pobreza, la tasa de analfabetismo era muy alta y existía mucho descontento social, que culminó con la Revolución Mexicana. Un ejemplo de la actitud pronorteamericana del gobierno fue la construcción de los ferrocarriles y muchas otras actividades económicas llevadas a cabo por el capital extranjero, ya que el gobierno sólo era el vigilante y custodio y no actor en la economía.

Así en 1901, inicia la explotación comercial de los yacimientos petroleros mexicanos, llevada a cabo por empresas extranjeras, una inglesa y varias norteamericanas. Estas compañías se vieron muy beneficiadas, porque en ese mismo año se promulgó la ley sobre el petróleo que consistió, como lo indica Silva (1993), en lo siguiente:

1. El propietario del suelo lo es también del subsuelo.
2. Pueden hacerse también exploraciones y explotaciones en terrenos nacionales, en cuyo caso la compañía deberá dar participación del 7% de sus utilidades al gobierno federal y de 3% a los estados en que se hallen ubicados los terrenos.

3. El propietario del suelo, que es también dueño del subsuelo de acuerdo con la ley, tiene derecho a llevar a cabo perforaciones si así le parece, sujetándose tan sólo a requisitos insignificantes y fáciles de cumplir.
4. En el caso de que el propietario de un terreno con indicios de contener petróleo en el subsuelo se negase a realizar exploraciones, quedaría sujeto a denuncia y podría adjudicarse al denunciante mediante convenio entre las partes.
5. Se concedían franquicias especiales en materia de impuestos a las empresas petroleras: de importación de maquinaria, de exportación de petróleo crudo y derivados, de barra y anclaje, etcétera.
6. Obviamente, si se exploraba y perforaba en terrenos de propiedad privada desaparecía la participación de utilidades al gobierno federal y a los estados (pág. 165).

Como se puede observar, es claro, que la ley permitía la propiedad de la tierra y la explotación de sus recursos sin importar quiénes las poseían y si éstos eran estratégicos y necesarios para la nación, es decir, sea quien fuere tenía derecho sobre los recursos del territorio nacional y lucrar con ellos. Y eso fue lo que sucedió, las empresas extranjeras acapararon los yacimientos petroleros, por lo que, “en 1906 se celebraron los acuerdos con la constructora Pearson & Sons, que se traspasó a la Compañía Mexicana de Petróleo El Águila, que era de capital inglés; en 1908 con la Huasteca Petroleum Company, traspasada en 1922 a la Standar Oil Company de Nueva Jersey” (Silva, 1993, pág. 165), siendo ésta una de las más grandes empresas petroleras en el mundo.

La producción de barriles de petróleo fue aumentando gradualmente de manera importante con los años. “En 1911 la producción fue de 12’500’000 barriles y para 1921 fue de 193’000’000 de barriles.” (Silva, 1993, pág. 166). Las compañías obtuvieron grandes ganancias por la explotación de los yacimientos hasta la expropiación, sin dar algún beneficio para el país. Pagaban muy bajos impuestos y ni siquiera ayudaron a mejorar las zonas o pueblos cercanos a los yacimientos, no se diga de los salarios tan pobres que pagaban a los trabajadores mexicanos.

Por tal motivo, hubo muchos enfrentamientos por parte del gobierno con las empresas extranjeras petroleras, que llegaron al grado de financiar y organizar un levantamiento durante la Revolución; lo mismo sucedió cuando se promulgó la Constitución de 1917, en la cual se establece en el artículo 27, que la riqueza del subsuelo le pertenece a la nación. Las empresas vieron amenazados sus intereses y pidieron la intervención militar por parte del gobierno de los Estados Unidos (E.U.) para que resguardara sus instalaciones; sin embargo, era la época de la Primera Guerra Mundial y E.U. ya había entrado en ella y dejó de lado este conflicto. Pero, la realidad, es que desde 1917 los distintos gobiernos mexicanos no hicieron nada para hacer cumplir la Constitución, hasta que en 1925 se publica la ley reglamentaria del artículo 27 constitucional, y de nuevo las empresas extranjeras junto con la mayoría de los medios de comunicación (prensa) lanzan una feroz campaña contra el gobierno mexicano.

Como consecuencia del panorama descrito anteriormente, durante el mandato del presidente Abelardo L. Rodríguez (1932–1934), el 3 de diciembre de 1933 el comité ejecutivo del Partido Nacional Revolucionario (PNR), bajo las órdenes de la convención ordinaria que se realizó en la ciudad de Querétaro, edita el Plan Sexenal de Gobierno para los próximos 6 años, siendo éste la plataforma política y gubernativa

del propio partido. Dicho Plan tuvo el objetivo de que en caso de que llegara el general Lázaro Cárdenas al poder bajo la elección popular, sería acatado por él.

Después de la discusión en la Convención acerca del Plan, se redactó el documento oficial aprobado por la misma. El objetivo del Plan era que con la sucesión presidencial que se consolidaría en 1934, existiera un plan de gobierno para la nación que permitiera su desarrollo político, económico y social. Lo cierto, es que se buscaba que el próximo presidente siguiera los lineamientos del partido y de Plutarco Elías Calles (1924-1928), personaje muy cuestionado por ser antidemocrático y por querer sostener una influencia con los presidentes posteriores.

De todo el debate que se dio para realizar el Plan, se llegó a la idea central en que debe fundarse el plan de gobierno:

La de que el Estado mexicano habrá de asumir y mantener una política reguladora de las actividades económicas de la vida nacional; es decir, franca y decididamente se declara que en el concepto mexicano revolucionario, el Estado es un agente activo de gestión y ordenación de los fenómenos vitales del país; no un mero custodio de la integridad nacional, de la paz y el orden público. (Cárdenas, 1933, pág. 17).

El objetivo central del documento es establecer la dirección que va a tomar el Estado en los próximos años, que consistió en una participación plena en la economía nacional como su principal impulsor.

En el apartado de economía nacional del Plan, se señala la importancia que tienen para el país los recursos del subsuelo y que es necesario que el gobierno vigile la forma de explotación y que tome las medidas pertinentes para que los recursos sean utilizados para el bienestar de los mexicanos, como se citan a continuación:

El Gobierno regulará aquellas actividades de explotación de los recursos naturales y el comercio de los productos que signifiquen un empobrecimiento de nuestro territorio, de la siguiente manera:

- I. Se hará efectiva la nacionalización del subsuelo.
- II. Se fijarán zonas exploradas de reserva minera, renovables, que garanticen el abastecimiento futuro de la nación.
- III. Se instituirá un servicio oficial de exploración que oriente el establecimiento de las reservas, dirija la apertura de nuevas explotaciones mineras y estudie las zonas en donde los particulares no deban emprender esta clase de trabajos, por razones técnicas de previsión o de defensa.
- IV. Se evitará el acaparamiento de terrenos y se ampliarán las zonas nacionales de reserva petrolera, a fin de que en todo tiempo se cuente con una reserva fija de terrenos petrolíferos que cubra las necesidades futuras de nuestro país. (Cárdenas, 1933, págs. 52 - 54).

Aquí se muestra un antecedente de la intención de nacionalizar los bienes del subsuelo. Aunque no es explícito que se refiere al petróleo, se planteó la necesidad de hacer uso de los recursos de la nación, así como de limitar las explotaciones de petróleo por parte de los privados, pensando en las necesidades del país.

También en el documento se señala que:

Es, además, necesario que aquellas actividades mercantiles o productoras que ejercen, como se ha dicho, una acción exhaustiva sobre nuestros recursos naturales, sean reguladas por la acción del estado; de

manera que en el proceso de su desarrollo obtenga nuestro país la mayor participación posible de las riquezas que se explotan, pues en muchos casos la forma en que este empobrecimiento industrial de nuestro suelo se ha llevado secularmente y se lleva a cabo, es de tal naturaleza, que los mexicanos sólo intervienen en ella como trabajadores de bajo salario, y el país no deriva sino el beneficio de una tributación mezquina. Para este objeto:

- V. Se intervendrá para lograr el equilibrio de las fuerzas económicas de la industria petrolera, estimulando el desarrollo de las empresas nacionales y creando un organismo semioficial de apoyo y regulación.
- VI. Se pondrán los medios para que nuestra producción petrolera alcance el volumen que racionalmente le corresponde, tomando en cuenta las reservas probables existentes.
- VII. Se modificará el actual régimen de concesiones, reduciendo para lo futuro la superficie que ampare cada concesión. Se negará el otorgamiento de las que sean opuestas al interés nacional. (Cárdenas, 1933, págs. 54 - 56).

Queda claro, que existía una preocupación real, por lo menos en el discurso, por los recursos que podían ayudar a activar e impulsar la economía del país y es por ello por lo que se planteó que, ya sea que se regulen o sean propiedad del Estado, no se pueden dejar de lado y a la libre explotación de quienes sean los recursos del subsuelo. Y no sólo eso, se planteó la necesidad de que haya una política de sustitución de importaciones que permita el desarrollo de la industria nacional y a la vez fomentar las exportaciones de los bienes que así lo permitan. Es decir, el Estado

debe tomar un control más estricto de todas las actividades económicas necesarias para el desarrollo del país. En el documento no se señala la expropiación del petróleo como tal, incluso dice que sólo se tiene que crear una comisión que vigile las concesiones, pero si se menciona que los recursos del subsuelo se tienen que nacionalizar, eso ya es una antesala de las posibilidades de *expropiar* cualquier recurso perteneciente al territorio nacional y que debe ser utilizado en beneficio de la sociedad.

Se aclara que, el Plan Sexenal es un documento oficial del PNR (editado el 3 de diciembre de 1933 en la Convención de Querétaro), el cual fue elaborado por el general Cárdenas, proponiendo los objetivos de nación que debía seguir el futuro mandatario, pero lo cierto, es que el ambiente en el país, la movilización y el descontento social, se convirtieron en la fuerza necesaria para que se pudieran seguir algunos lineamientos del Plan y que incluso se rebasara con la expropiación petrolera.

Cárdenas, señalaba la necesidad de cumplir con las demandas del pueblo, que consistían, en principio, en la repartición de tierras a los campesinos con apoyos financieros, la educación en sus distintos grados para toda la población y la necesidad de que la nación fuera la beneficiaria de la explotación de los recursos naturales (sin mencionar explícitamente al petróleo), todo esto con miras a industrializar al país.

Por lo tanto, la explotación y utilización de los recursos del subsuelo es una parte fundamental de la nación y siempre estuvo presente durante varios discursos del presidente Cárdenas y de los miembros de su gobierno. Y para que fuera posible la expropiación fue necesario que se dieran todas las circunstancias. Pero hubo una causa en específico que fue el pretexto que detonó el conflicto y que llevó al gobierno a promulgar el decreto.

3. 2. ¿Cómo se hizo la expropiación petrolera en México?

A principios de 1936, inició un conflicto laboral entre la empresa petrolera El Águila (inglesa) y los trabajadores de ésta, por la formulación de un contrato colectivo, incrementos salariales y otras prestaciones; por lo tanto, la problemática se amplió al resto de las empresas petroleras. Las partes en conflicto no llegaban a ningún acuerdo a pesar de la intervención del gobierno, como consecuencia, a finales de mayo de 1937, el sindicato decide irse a huelga ante la negativa de la empresa de resolver sus demandas. En unos días la vida económica del país comenzaba a paralizarse debido al movimiento de inconformidad en un sector tan importante.

Ante tales sucesos, el presidente Cárdenas llama a los líderes sindicales para que levantaran la huelga por los graves problemas que significarían para el país que continuara ésta y, les propone cambiar la táctica en sus demandas laborales. De esta manera, el presidente les sugirió a los trabajadores petroleros que plantearan un conflicto económico contra la empresa ante la Junta de Conciliación y Arbitraje; por lo que, los obreros levantaron la huelga y procedieron con lo legal. (Silva, 1993, págs. 167-168).

Dado el contexto descrito anteriormente, la Junta de Conciliación y Arbitraje tenía que resolver el conflicto y para eso era necesario un estudio donde se demostrara si la empresa tenía la capacidad económica para satisfacer las demandas de los trabajadores. Para dicho estudio se nombraron peritos, uno de ellos que fue elegido tanto por la Junta, como por Lombardo Toledano (representante de los trabajadores) y el presidente, fue Jesús Silva Herzog. Así, con el apoyo de muchos trabajadores, se realizó el estudio de toda la industria petrolera del país y se presentó ante la Junta. Sin embargo, la reacción de las empresas fue negativa, no aceptaban

que el conflicto se llevara ante la Junta e iniciaron una campaña en contra del gobierno a través de los medios de comunicación.

Mientras se esperaba el fallo de la Junta, el presidente se reunió con los representantes de las empresas y varios personajes de su gobierno con la finalidad de llegar a un acuerdo, pero no se logró y terminaron esas reuniones. Así, las empresas no obedecieron el mandato de las instituciones legales, con lo que demostraban su desafío, tanto al presidente como al gobierno como poder legítimo del país, por lo que iniciaron un sabotaje en la economía de éste, al sacar su dinero de los bancos nacionales, llevarse el petróleo, retirar sus embarcaciones petroleras, con el objeto de enfascar al país en una crisis.

La Junta dio su fallo en diciembre de 1937 a favor de los trabajadores de la industria petrolera, teniendo que dar más de 26 millones de pesos en incremento por salarios y prestaciones, debido a que en el estudio que hizo la comisión donde se encontraba Jesús Silva Herzog, se demostraba que las empresas operaban con ganancias y que era factible para ellas cumplir con la demanda laboral.

Para marzo de 1938, las empresas todavía no cumplían con el mandato de la Junta de Conciliación y Arbitraje, por lo que, Cárdenas volvió a reunirse con los empresarios para buscar una solución, pero los empresarios no querían cumplir con el mandato legal, desobedeciendo las leyes mexicanas y a sus instituciones, situación que no se podía permitir porque deslegitimaban al Estado, trayendo como consecuencia que el presidente suspendiera de nuevo las pláticas.

Los dueños de las empresas norteamericanas habían hecho una petición a su gobierno, para que interviniera en caso de que el gobierno mexicano requisara sus propiedades, la respuesta del gobierno estadounidense fue que en esos momentos no

era posible crear un conflicto con México por la situación mundial. (Gilly, 2001, págs. 20-32).

Entonces, el 18 de marzo de 1938, el presidente Cárdenas anuncia por radio cerca de las 10 de la noche “el acto expropiatorio en nombre de la soberanía y el decoro de México, [en donde] hizo una detallada explicación de los sucesos, terminando con la formulación de cargos justificados e incontrovertibles contra las empresas extranjeras.” (Silva, 1993, pág. 171). Asimismo, el mandatario del país mencionó que las empresas no querían cumplir con la disposición de la Junta para satisfacer las demandas de los trabajadores, pero era necesario que la industria petrolera continuara trabajando, de otra manera habría graves consecuencias para el país.

Cárdenas señaló en su discurso:

Se ha dicho hasta el cansancio que la industria petrolera ha traído al país cuantiosos capitales para su fomento y desarrollo. Esta afirmación es exagerada. Las compañías petroleras han gozado durante muchos años, los más de su existencia, de grandes privilegios para su desarrollo y expansión: de franquicias aduanales; de exenciones fiscales y de prerrogativas innumerables, y cuyos factores de privilegio unidos a la prodigiosa potencialidad de los mantos petrolíferos que la nación les concesionó, muchas veces contra su voluntad y contra el derecho público. (Cárdenas, Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928/1940, 1978, pág. 286).

Y continuó señalando que la “riqueza potencial de la nación; trabajo nativo pagados con exiguos salarios; exención de impuestos; privilegios económicos y tolerancia gubernamental, son los factores del auge de la industria del petróleo en México.” (Cárdenas, Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928/1940, 1978, pág. 86). Ya se les habían dado demasiadas concesiones y apoyos a las empresas extranjeras petroleras y éstas no querían cumplir con una exigencia de los trabajadores para mejorar su situación. Y tampoco quisieron respetar a las leyes mexicanas y a sus instituciones.

También señaló en su mensaje que las empresas no habían beneficiado en nada al país, al no realizar ninguna obra social ni siquiera en los poblados cercanos a los yacimientos.

De esta manera, el presidente Cárdenas pidió a la nación entera un respaldo moral y material suficientes para llevar a cabo una resolución tan justificada, tan trascendente y tan indispensable: *la expropiación petrolera*. Por lo cual, fue necesario llevar a cabo la **Ley de Expropiación**, que consistía en pagar la indemnización a las empresas extranjeras y, afirmó el mandatario que con las ganancias obtenidas en el futuro próximo se podrían hacer frente a este pago, sin tener que afectar el resto de las actividades que estaba realizando el gobierno.

Los empresarios extranjeros tenían la esperanza que los mexicanos no pudieran utilizar y manejar su infraestructura petrolera y, que en el corto plazo el gobierno les pidiera que regresaran. Sin embargo, esto no fue así, con muchas dificultades, pero con gran voluntad por parte del pueblo, se echó a andar a la industria petrolera nacional creando Petróleos Mexicanos: **PEMEX**.

Días después del decreto, hubo una manifestación importante en la Ciudad de México para respaldar el acto del presidente y, además, se organizó un comité para recolectar fondos con el propósito de tratar de cubrir la indemnización, por lo que se reunieron unos 2 millones de pesos, siendo este dinero poco, con lo que se demostró la solidaridad y apoyo del pueblo mexicano, ante la decisión del gobierno. (Silva, 1993, pág. 173).

Finalmente, durante estos años hubo una disputa entre el gobierno federal y las empresas extranjeras por la propiedad de los recursos naturales en el territorio mexicano y, fue hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas que, con el empuje de las masas, las leyes a su favor y la situación nacional inmejorable, se *expropiaron los yacimientos petroleros*.

Considerando la relevancia de la expropiación petrolera en México como un proceso complejo para dar respuesta a la actitud laboral de las compañías petroleras estadounidenses y a la necesidad de expropiar su propio petróleo de los mexicanos. A continuación, se realiza una propuesta pedagógica para la enseñanza de este proceso histórico.

3.3. Diseño de la secuencia didáctica.

SECUENCIA DIDÁCTICA			
Grado:	Quinto año de educación primaria.	Asignatura:	Historia.
Bloque:	IV. De los caudillos a las Instituciones (1920-1982).	Concepto de primer orden:	Expropiación Petrolera.
Núm. de Sesiones:	1.	Tiempo estimado:	2 horas y 15 minutos.

Propósito:	El estudiante comprenderá el tiempo y espacio histórico de la expropiación petrolera y formará una conciencia histórica.	
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante identificará las causas que originaron la expropiación petrolera. • El estudiante explicará los beneficios de la expropiación petrolera. • El estudiante explicará cómo aceptó el pueblo de México la expropiación petrolera. 	
Aprendizajes esperados:	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica causas de la expropiación petrolera. 	
Conceptos de segundo orden a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia histórica. 	
Competencias que se favorecen:	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tiempo y del espacio histórico. • Manejo de información histórica de fuentes primarias. • Desarrollo del pensamiento histórico en aulas escolares. 	
Recursos materiales:	Docente	Alumnos
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de TIC'S. • Vídeos de la expropiación petrolera. <ul style="list-style-type: none"> ○ https://www.youtube.com/watch?v=XaUYg_Ksq1Y&feature=youtu.be ○ https://www.youtube.com/watch?v=bFGzXwtLoUQ ○ https://www.youtube.com/watch?v=MOqW2nXVQJ4 • Fotografías: <ul style="list-style-type: none"> ○ Movimiento sindical petrolero. ○ Refinería petrolera. ○ Presidente Lázaro Cárdenas dando el discurso de expropiación petrolera. ○ La gente apoyando la decisión del presidente Cárdenas de la expropiación petrolera. ○ La gente contribuyendo al pago de la deuda de la expropiación petrolera. ○ Refinería petróleos mexicanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caja de zapatos. • Palillos. • Plastilina. • Pinturas de base agua. • Pinceles. • Tijeras. • Pegamento. • Carritos de juguete. • Dos monografías de la expropiación petrolera mexicana. • Hoja de papel cartoncillo. • Una hoja de papel bond. • Bolitas de unicel.

Etapas Iniciales / Tiempo de duración: 40 minutos.

Actividad 1: Indagar sobre los conocimientos previos de la expropiación petrolera.

Duración: 20 minutos.

➤ **Fase individual.**

Descripción:

- Dibujo de una torre de petróleo y del presidente Cárdenas dando su discurso.
- Resolución de un cuestionario.

Finalidad: Evocar las ideas sobre el proceso de la expropiación petrolera, para identificar que conocimientos poseen los alumnos sobre el hecho histórico en cuestión.

Evaluación: Análisis de las respuestas que anoten los alumnos en el cuestionario.

Materiales: Una hoja de papel bond tamaño carta con dibujo y un cuestionario sobre el proceso de la expropiación petrolera, lápiz, goma y colores. (Ver figura 3.3.1).

Figura 3.3.1. Cuestionario de exploración de ideas previas.

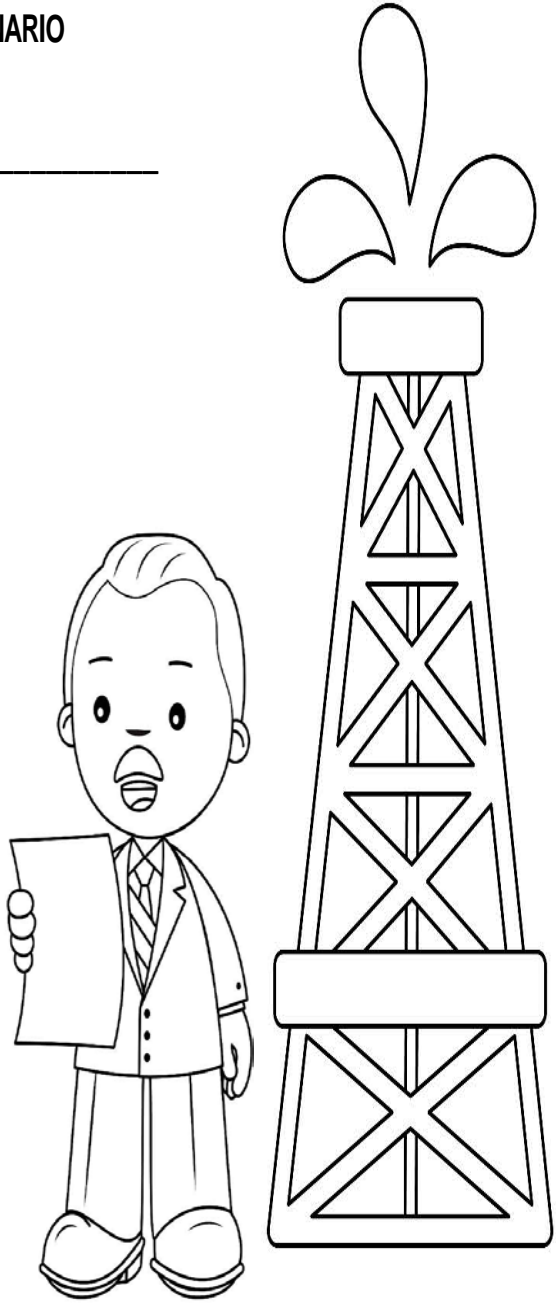
CUESTIONARIO

Alumno(a): _____

1. ¿Qué sabes sobre la expropiación petrolera?

2. ¿En qué fecha pasó y por qué?

3. ¿Por qué es importante para México?

A black and white line drawing of a man in a suit and tie, holding a document. He is standing next to a tall oil derrick structure. The derrick has a lattice-like body and a platform at the top with a flame-like shape above it.

Elaboración propia.

Actividad 2: Conversar sobre los conocimientos previos de la expropiación petrolera.

Duración: 10 minutos.

➤ **Fase colectiva.**

Descripción: Conversar sobre la expropiación petrolera con los alumnos, para que éstos identifiquen las causas que originaron este hecho histórico.

Finalidad: Reconocer el origen de la expropiación petrolera y posicionarlos en la sociedad mexicana como un sujeto activo que tiene injerencia en la historia misma.

Evaluación: Análisis de los comentarios que hagan los alumnos al respecto.

Actividad 3: La relevancia de la expropiación petrolera para México en la época actual.

Duración: 10 minutos.

➤ **Fase colectiva.**

Descripción: Plantear una hipótesis con los alumnos sobre la relevancia de la expropiación petrolera para México en la época actual, para lo cual se emplearán varias fotografías impresas localizadas en archivos digitalizados sobre el tema en cuestión.

Ejemplo: La expropiación petrolera generó para el país un cambio político y económico, lo que ha permitido un desarrollo social para él mismo hasta nuestros días.

Finalidad: Reconocer la relevancia de la expropiación petrolera y propiciar que los estudiantes elaboren una hipótesis sobre el caso.

Evaluación: Análisis de los comentarios que hagan los alumnos al respecto.

Materiales:

- Libreta, bolígrafo o lápiz y goma.
- Movimiento sindical en contra de la refinería el Águila (ver imagen 3.3.1.).
- Refinería petrolera (ver imagen 3.3.2.).
- Presidente Lázaro Cárdenas dando el discurso de expropiación petrolera (ver imagen 3.3.3.).
- La gente apoyando la decisión del presidente Cárdenas de la expropiación petrolera (ver imagen 3.3.4.).
- La gente apoyando el pago de la expropiación petrolera (ver imagen 3.3.5.).
- Refinería petróleos mexicanos (ver imagen 3.3.6.).

Etapas de Desarrollo / Tiempo de duración: 70 minutos.

Actividad 4: Definir el concepto de expropiación petrolera.

Duración: 10 minutos.

➤ **Fase colectiva.**

Descripción: Entrar al siguiente enlace para definir la expropiación petrolera
<https://www.definicionabc.com/politica/expropiacion.php>

Finalidad: Reconocer el concepto de la expropiación petrolera y propiciar en los estudiantes una investigación en la que puedan contestar los cuestionamientos propuestos al comienzo de la sesión.

Evaluación: Análisis de los comentarios que hagan los alumnos al respecto.

Materiales: Uso de los equipos de cómputo del Aula de TIC'S, libreta, bolígrafo o lápiz y goma.

Actividad 5: Identificar las causas que dieron origen a la expropiación petrolera.

Duración: 30 minutos.

➤ **Fase colectiva.**

Descripción: Presentar videos (2) sobre la expropiación petrolera.

Finalidad:

- Observar el movimiento sindical que dio origen a la expropiación petrolera.
- Ver y escuchar el discurso del presidente Lázaro Cárdenas a la población mexicana.
- Observar la reacción de la población y su apoyo pagando parte de la deuda derivada de la expropiación petrolera.
- Conocer las nuevas refinerías bajo el nombre de petróleos mexicanos.

Evaluación: Análisis de los comentarios que hagan los alumnos al respecto.

Materiales: Aula de TIC'S, videos de la expropiación petrolera, libreta, bolígrafo o lápiz y goma.

Actividad 6: Elaboración de un diorama alusivo a la expropiación petrolera y pasarlo a exponer.

Duración: 30 minutos.

➤ **Fase colectiva.**

Descripción:

- En equipos elaborar un diorama en donde aparezcan todos los personajes involucrados en la expropiación petrolera.
- Realizar una plenaria para presentar y explicar todos los dioramas realizados por los equipos.
- Cada equipo va a escribir como fueron sucediendo los hechos, se realizará una discusión entre los equipos para escuchar su opinión sobre el suceso histórico.

Ejemplo:



Fuente: Grupo Editorial Raf
Obtenido de: <http://www.grupoeditorialraf.com/categoria-producto/maquetas/construccion-urbana/>
Consultado el: 14 de abril del 2019.

Finalidad: Conocer si el alumno comprendió el tiempo y espacio histórico de la expropiación petrolera y formó una conciencia histórica.

Evaluación: El tipo de argumentación que los niños realicen de sus dioramas realizados.

Materiales:

- Caja de zapatos.
- Palillos.
- Plastilina.
- Pinturas de base agua.
- Pinceles.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Carritos de juguete.
- Dos monografías de la expropiación petrolera mexicana.
- Hoja de papel cartoncillo.
- Una hoja de papel bond para el cuestionario.

Etapas de Cierre / Tiempo de duración: 20 minutos.

Actividad 5: Indagar sobre los conocimientos adquiridos de la expropiación petrolera.

Duración: 20 minutos.

➤ **Fase individual.**


Descripción: Realización de un cuestionario por parte de los alumnos.

Finalidad: Identificar qué información poseen los alumnos sobre el hecho histórico de la expropiación petrolera.

Evaluación: Análisis de las respuestas que anoten los alumnos en el cuestionario.

Materiales: Una hoja de papel bond tamaño carta con dibujo y un cuestionario sobre el proceso de la expropiación petrolera, bolígrafo o lápiz, goma y colores (ver figura 3.3.2).

Figura 3.3.2. Evaluación final.

CUESTIONARIO	
Alumno(a): _____	
1. ¿Consideras relevante el suceso histórico de la expropiación petrolera?	
Si o No ¿Por qué?	_____ _____ _____
2. ¿Cuáles fueron las causas que originaron la expropiación petrolera?	_____ _____ _____
3. ¿Quiénes participaron durante el proceso de la expropiación petrolera?	_____ _____ _____
4. ¿Quién firma el decreto de la expropiación petrolera?	_____ _____
5. ¿Cuándo se da a conocer el decreto de la expropiación petrolera?	_____ _____
6. ¿Te hubiera gustado participar en el pago de la deuda contraída por la expropiación petrolera?	
Si o No ¿Por qué?	_____ _____
7. ¿Qué empresa mexicana surge después de la expropiación petrolera?	_____ _____

Elaboración propia.

Imagen 3.3.1. Movimiento Sindical Petrolero.



Elaboración propia.
Fuente: La Izquierda Diario.
Obtenido de: <https://laizquierdadiario.com/La-huelga-petrolera-de-1936>
Consultado el: 14 de abril del 2019.

Imagen 3.3.2. Refinería petrolera.



Elaboración propia.

Fuente: Lustró 8: 1935-1939 *"Cuando la sombra de la duda se cruza en el camino"*,
Pérez, Ricardo. México, 1991.

Obtenido de: <https://www.filmoteca.unam.mx>

Consultado el: 14 de abril del 2019.

Imagen 3.3.4. La gente apoyando la decisión del presidente Cárdenas de la expropiación.



Elaboración propia.

Fuente: Lustró 8: 1935-1939 "Cuando la sombra de la duda se cruza en el camino", Pérez, Ricardo. México, 1991.

Obtenido de: <https://www.filmoteca.unam.mx>

Consultado el: 14 de abril del 2019.

Imagen 3.3.5. La gente contribuyendo al pago de la deuda derivado de la expropiación petrolera.



Elaboración propia.

Fuente: Lustró 8: 1935-1939 *"Cuando la sombra de la duda se cruza en el camino"*, Pérez, Ricardo. México, 1991.

Obtenido de: <https://www.filmoteca.unam.mx>

Consultado el: 14 de abril del 2019.

Imagen 3.3.6. Refinería de PEMEX.



Fuente: Lustró 8: 1935-1939 *"Cuando la sombra de la duda se cruza en el camino"*, Pérez, Ricardo. México, 1991.
Obtenido de: <https://www.filmoteca.unam.mx>
Consultado el: 14 de abril del 2019.

CONCLUSIONES

En la actualidad se presentan cambios constantes que de alguna u otra forma repercuten en la educación de los individuos, sobre todo en la forma de enseñar y apropiarse del conocimiento, por ello es indispensable estar al día conociendo, aprendiendo e innovando sobre los aspectos que confiere al ámbito educativo.

A menudo se habla de propuestas pedagógicas, cuya idea principal y básica es considerarlas como un conjunto de herramientas de trabajo indispensables que permitan romper con la enseñanza tradicional, además de coadyuvar con el docente en la mejora y profesionalización de su trabajo en el aula. La labor de los docentes deberá estar al día utilizando nuevas herramientas que les permitan abrir y estimular campos de conocimiento, o bien, buscar formas de despertar el interés del alumno por la asignatura de historia.

Como consecuencia, es una labor y un deber del docente estar al día innovando y aprendiendo nuevas formas, métodos, estrategias y técnicas, ya que de ello dependerá la calidad de la enseñanza que brinde a los alumnos.

Hay que considerar que hoy en día no hay una sola vía de enseñanza ni tampoco un solo camino para cumplir con ciertos propósitos educativos, pero es indispensable que el maestro esté pendiente de las exigencias que demanda cada asignatura y, en lo particular, la historia; con la finalidad de que se estimule la reflexión, el análisis y la creatividad en los alumnos. Por estas razones, surge el *porqué*, *para qué* y *propósitos* de este estudio.

De esta manera, la propuesta pedagógica de este trabajo denominada: *“Enseñanza de la expropiación petrolera en quinto año de educación primaria”*, se

plantea como una de sus metas, lograr que los alumnos desarrollen mediante una serie de actividades un pensamiento histórico que les permita comprender la importancia del suceso histórico en cuestión, a través del empleo de los conceptos de primer y segundo orden.

Para lograr lo anterior, se efectuó una revisión teórica de los conceptos de primer y segundo orden expuestos en trabajos de investigación realizados en países como el Reino Unido, Canadá, Estados Unidos de América y, particularmente, en nuestro país lo realizado por Belinda Arteaga y Siddharta Camargo. Además, fue necesario hacer un análisis del Plan y Programas de Estudios 2011 para la enseñanza de la historia y, específicamente, sobre la enseñanza de la expropiación petrolera en las aulas de quinto grado de educación primaria.

La acción descrita anteriormente, fue muy importante, porque permitió el diseño de cada una de las actividades que conforman la secuencia didáctica. Además, el motivo por el cual se decidió trabajar el contenido temático de la expropiación petrolera fue, porque es uno de los hechos más importantes para la historia contemporánea de nuestro país, por todo lo que significó en términos económicos, como lo fue la creación de Petróleos Mexicanos (PEMEX), motor para el desarrollo de la nación.

De ahí la importancia de enseñarles a los(as) niños(as) mexicanos(as) que aprendan en la escuela primaria la *relevancia* del hecho histórico tratado, a través del desarrollo de habilidades para el manejo de fuentes primarias sobre la expropiación petrolera, para que ellos sean capaces de conocer y explicar hechos, así como los procesos históricos sobre el acontecimiento.

Por tal motivo, el diseño de la secuencia didáctica contempló actividades para que el alumnado consiga las siguientes finalidades: 1) la evocación de ideas sobre el

proceso de la expropiación petrolera, para identificar los conocimientos que se poseen sobre el hecho histórico en cuestión y; 2) el reconocimiento del origen de la expropiación petrolera, así como sus repercusiones en la sociedad y su relevancia en la historia de nuestra nación.

Finalmente, este estudio resulta relevante para el terreno educativo, pues sugiere en su cuerpo de trabajo, una estrategia teórica y metodológica para el desarrollo de secuencias didácticas bajo la perspectiva de la *educación histórica*, misma que sugiere que los(as) niños(as) en la escuela primaria reflexionen sobre el pasado de nuestro país, a través de la consulta de diversas fuentes primarias y secundarias y, con ello, evitar el adoctrinamiento, es decir, una enseñanza memorística de fechas, personajes y sucesos.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2004). Educación basada en competencias. *Revista Educación y evaluación*(19). Recuperado el 27 de enero de 2019, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=7587
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. D. F., México: DGESPE. Obtenido de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Ashby, R., & Lee, P. (2000). Progresión en el Entendimiento Histórico entre alumnos de 7 a 14 años. En P. Stearns, P. Seixas, & S. Winebur, *Conocer, enseñar y aprender historia. Perspectivas nacionales e internacionales*. (págs. 162-181). New York: New York University Press.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador* (Segunda ed.). D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, L. (4 de Agosto de 1933). *Plan Sexenal del PNR*. D. F., México: Convención Nacional del PNR. Recuperado el 06 de Abril de 2019, de Wikisource.org: https://es.wikisource.org/wiki/PNR:_Plan_Sexenal_1934-1940
- Cárdenas, L. (1978). *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928/1940*. D. F., México: Siglo XXI.
- Gilly, A. (2001). *El cardenismo Una utopía mexicana*. D. F., México: Ediciones Era S. A. de C. V.

- González, M. (31 de Julio de 2017). *Biblioteca Virtual de la Secretaría de Educación de Coahuila*. Obtenido de web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/: <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/LA%20ENSE%C3%91ANZA%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>
- Hobsbawm, E. (2011). *Cómo cambiar el mundo* (Primera ed.). Barcelona, España: CRÍTICA, S. L.
- Lee, P. (2005). *Poner en práctica los principios para entender la historia*. Washington: The National Academie Press.
- Morton, D. (2000). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Canadá. En P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Conocer, enseñar y aprender historia. Perspectivas nacionales e internacionales* (págs. 44-53). New York: New York University Press.
- Osborne, K. (2006). *Al pasado: ¿Por qué necesitamos enseñar y estudiar historia?* (R. W. Sandwell, Ed.) Toronto: University of Toronto. Recuperado el 29 de enero de 2019, de <http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt1287rs0>
- Peck, C., & Seixas, P. (2016). *Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos*. DGESPE. CDMX: SEP. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/estandares%20pensamiento%20historico%20Seixas%20with%20Carretero,%20Lopez%20Rodriguez.pdf>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), 5-39. doi:1136-1034

- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México* (Primera ed.). D. F., México: Ciudad Universitaria.
- Seixas, P., & Peck, C. (2008). Puntos de referencia del pensamiento histórico. Primeras paradas. *Canadian Journal of Education*, IV(31), 1015-1038. Recuperado el 12 de Abril de 2019, de <http://www.csse-scee.ca/CJE/>
- SEP. (2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. CDMX: SEP. doi:978-607-467-096-7
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. (TERCERA ed.). CDMX: SEP. Recuperado el 26 de enero de 2019, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP. (2011). *PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011 GUÍA PARA EL MAESTRO Educación Básica Primaria Quinto Grado* (Primera ed.). CDMX: SEP. doi:978-607-467-214-5
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. *DOF*, 57. Obtenido de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- SEP. (2017). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL, Plan y programas de estudio para la educación básica*. CDMX: SEP. doi:978-607-97644-0-1
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.*, 30.

Recuperado el 10 de diciembre de 2018, de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>

Silva, J. (1993). *Una vida en la vida de México*. D. F., México: Siglo XXI.

UPN. (2019). *Acerca de la UPN*. Recuperado el 12 de enero de 2019, de
https://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=56

Wineburg, S. (2001). *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales : trazando el futuro de enseñar el pasado*. (T. U. Press, Ed.) Filadelfia. doi:1439903018, 9781439903018