Sistema Nacional de Bachillerato
de la Nueva Escuela Mexicana

Conciencia Histórica

Marco Curricular Común de la Educación Media Superior



Modelo Educativo 2025

Gobierno de México | Educación Secretaría de Educación Pública | Bachillerato Nacional


ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

DIRECTORIO

Mario Martín Delgado Carrillo
SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Tania Hogla Rodríguez Mora
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Virginia Lorenzo Holm
COORDINADORA SECTORIAL ACADÉMICA

Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.
Modelo Educativo 2025
Segunda edición, 2026

D.R. © 2026, Secretaría de Educación Pública.
Av. Universidad 1200, Colonia Xoco, Benito Juárez, C.P. 03330, Ciudad de México.

Se permite la descarga, reproducción parcial y total de esta obra por cualquier forma, medio o procedimiento, así como su libre distribución, siempre que se reconozca la atribución y no se alteren los contenidos de ninguna manera, ni se utilicen con fines de lucro.

Esta guía es de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho e impreso en México.

Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana
Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
Modelo Educativo 2025

Colaboración académica y pedagógica
Airam Sayuri García García
Alan Prats Gama
Alberto Ismael Castillo López
Ángel Adrián Araujo Álvarez
Brenda Rebeca Tapia Aguilera
Brisa Elizabeth Martínez Saldaña
Claudia Guízar Vargas
Cristina Pardo Ramírez
Enrique Lira Fernández
Gabriela Lizeth Ramírez Cruz
Jesús Adrián Quintero López
José Humberto González Reyes
Mónica Valdez González
María del Rocío Juárez Nogueira
María Fernanda Martínez Villegas
Óscar Antonio Hernández Oropa
Ricardo Giovanny Zárate Rodríguez
Tania Viramontes López
Yolanda Araceli González Gómez

Diseño gráfico
María del Rosario Sámano Estrada

Corrección de estilo
Andrea Torres Camacho
Celina Orozco Correa
Claudia Ramírez Cisneros
Cristina Alejandra Muñoz Ortega

Revisión bibliográfica
Amado Vilchis López
Giovanni Martin Molina Romero
Hingry Monserrat Romero Fuentes
Paola Eugenia Sánchez Hernández
Victor Hugo Villanueva Gutiérrez

REVISIÓN DE CONTENIDOS
Docentes
Abraham Díaz Vargas, Carlos Osbaldo Castañeda Sosa, Cinthya Guadalupe Gutiérrez Campos, Cristian Guadalupe Ramírez Trinidad, Dora Idalia López Nava, Eduardo Javier Fernández Quintal, Fernando Yepez Pacheco, Guadalupe Yunuén López Gómez Tagle, Isaac Martínez Ruíz, Itzel Hernández Armenta, Jamhi Merino Hernández, Jorge Manzano Vivanco, Jorge Sánchez Colín, José Rafael Figueroa Estrada, Juan Carlos Solís Martínez, Juan Martínez, Julia Leonor Triay Torres, Karla Yunuen Luna Martínez, Luis Enrique Alfaro García, Ma. del Socorro Serna Rodríguez, María Auxilio Ruiz Chávez, María de los Ángeles Rodríguez Sánchez, María Susana Bautista Luna, María Teresa Sánchez Ramírez, Maricruz Miguel Juárez, Marina Real, Martha Arias Palomares, Melina Méndez Gijón, Misael Domínguez Pérez, Nelly Bautista Maravilla, Otilia Añorve Santiago, Prissila Abigail Calderón Barrón, Rey Delibrado García, Thalia Danyra Hernández Álvarez.

Especialistas
Adriana Hernández Fierro, Anabel López Sánchez, Alejandra Azucena Ramírez López, Alejandro Alba Meraz, Ana Naomy Cárdenas García, Anna Pi i Murugó, Arie Moisés Brito Macín, Christian Israel Cárdenas Cárdenas, Claudia Espinosa Alanís, Daniel Alejandro Márquez Jiménez, Delia Carmina Tovar Vázquez, Eduardo Adán Orozco Piñón, Eduardo Fernando Vázquez Guevara, Erika Michelle Ordóñez Lucero, Fabián Ávila Elizalde, Fanny Mendoza Segovia, Felipe Arturo Ávila Espinosa, Gabriela María del Carmen López Quesada, Georgina Salazar de la Rosa, Gladys Elizabeth Mata García, Guadalupe García Albarrán, Guadalupe Jimena Salgado Castelán, Gustavo Isaí Nava Rodríguez, Iris Paulina Gallardo Orozco, Irma Victoria Jiménez Lugo, Itzia Barajas Rodríguez, Jacquelin Jehiely Hernández Correa, Juan Carlos Sandoval Reyes, Julissa García Contreras, Daniel Omar Cobos Marín, Janet Pamela Domínguez López, José Alberto Fuentes Rosales, José Armando López Chávez, José Arturo Suárez Trejo, Juan Carlos Espinosa Ramírez, Karla Zurisadai Rubio Sandoval, Liliana Paulina Torres Frade, Luis Flores Romero, Leonila Parra Antúnez, Luz Alexa Concha Vargas, Manuel Gerardo Delgado Linero, Esmeralda Rodríguez Hernández, Manuel Rejón Baz, Marcela Sánchez Carrillo, María Guadalupe Muro Hidalgo, María Luisa Padilla de la Cruz, Mario Alberto Cortes Rodríguez, Martha Irene Soria Guzmán, Melissa Lara Flores, Miguel Ángel Ramírez Jahuey, Nancy Verónica López Guzmán, Norma Sherezada Sosa Sánchez, Oscar Rafael García Martínez, Pablo Bernardo Hernández, Patricia Flores Espinoza, Pável Carlos Glauber Granados Chaparro, Reveriano Sierra Casiano, Sebastián Plá Pérez, Socorro Madrigal Romero, Tamara Gabriela Aranda Ramos, Tania Valdés Estrada, Tlacaelel Tenatic González Jiménez, Tlanezi Abril Eckstein Alvarado, Verónica Alejandra Rincón Rubio, Viviana Maldonado Oclica, Zaira Ximena Dimas Avila.

La actualización del MCCEMS no hubiera sido posible sin la valiosa contribución de múltiples voces y opiniones a lo largo del país, se agradecen y reconocen sus invaluables aportaciones.

Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Media Superior
Coordinación Sectorial Académica

México, 2026

Programas de estudio

Conciencia Histórica


ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
Gobierno de
México
Educación
Secretaría de Educación Pública

Índice

1. Presentación 9

1.1. La historia como un saber práctico 10

2. Metas educativas, propósitos y contenidos formativos de asignatura 13

2.1. Conciencia Histórica I
Coordenadas de la Historia 14

2.2. Conciencia Histórica II
La experiencia histórica 16

2.3. Conciencia Histórica III
Navegar en el tiempo: investigaciones históricas 18

3. Orientaciones didácticas 20

3.1. Planeación didáctica 29

3.2. Ejemplo de planeación didáctica 29

3.3. Transversalidad 33

4. Criterios para la evaluación del aprendizaje 36

4.1. Diagnóstica 36

4.2. Formativa 36

5. Glosario 40

6. Bibliografía básica 41



Educación

Secretaría de Educación Pública

1. Presentación

El Modelo 2025 del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) es el resultado de un proceso de diagnóstico y análisis en el que participaron integrantes de la comunidad educativa a nivel nacional: estudiantes, personal docente y autoridades. En este ejercicio, se identificaron desafíos en la práctica educativa y, para dar respuesta a este panorama, los nuevos programas de asignatura del MCCEMS parten de un enfoque pedagógico crítico que dinamiza los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Los programas del MCCEMS tienen como finalidad orientar al personal docente para que tome decisiones de manera autónoma y contextualizada, favoreciendo la diversidad de enfoques, necesidades y realidades de la comunidad estudiantil. Asimismo, permiten a la comunidad docente diseñar planeaciones con una actitud reflexiva, colaborativa y crítica, desde la creatividad y la autonomía curricular.

En este documento se pueden consultar los propósitos y los contenidos formativos de cada semestre de la asignatura Conciencia Histórica, así como algunas orientaciones didácticas y criterios para la evaluación del aprendizaje.

La asignatura Conciencia Histórica surge como una respuesta alternativa a la concepción tradicional del aprendizaje en el aula, donde estudiar historia era percibido únicamente como la transmisión de conocimientos factuales sobre eventos, fechas, personajes y momentos históricos. El objetivo principal de este enfoque consistía en que el estudiantado memorizara y comprendiera exclusivamente los hechos del pasado considerados relevantes, a través de exposiciones, libros de texto, cronologías, y evaluaciones centradas en la retención de información.

Este programa considera los aportes de Rüsen (2007), quien entiende la conciencia histórica como un procedimiento cognitivo que da sentido al pasado, y se compone de cuatro momentos:

1. La percepción de otro tiempo como diferente del propio
2. La interpretación de ese tiempo como parte del movimiento en la humanidad
3. La orientación de la vida humana mediante la interpretación de la historia
4. La motivación para actuar tras una orientación adquirida

Así, la conciencia histórica es la capacidad de comprender el pasado en relación con el presente y el futuro, desde una perspectiva crítica y reflexiva. No se trata solo de saber lo que ocurrió, sino de entender cómo los procesos históricos influyen en la sociedad actual, y cómo ese conocimiento puede ayudar a tomar decisiones responsables (Pagès Blanch, 2007; Pagès Blanch y Santisteban Fernández, 2010). Esto implica:

- ubicar hechos y procesos en el tiempo (comprensión temporal);
- analizar causas, consecuencias y cambios en la historia;
- reconocer la existencia de múltiples perspectivas y voces en el relato del pasado;
- relacionar el pasado con problemáticas sociales actuales y controvertidas;
- formarse como personas críticas, capaces de usar el conocimiento histórico para reflexionar sobre el mundo que habitan.

Desde esta mirada, la asignatura de Conciencia Histórica debe entenderse como la capacidad de interpretar el pasado; entender su relación con el presente, y proyectar implicaciones futuras. Es un saber práctico que busca fomentar el pensamiento crítico, la ética histórica y la capacidad de analizar múltiples perspectivas, por medio de la valoración de fuentes, debates, reflexión sobre la causalidad, el cambio histórico, y su conexión con los problemas actuales.

1.1. La historia como un saber práctico

Tradicionalmente, la enseñanza de la asignatura de historia se ha entendido como constituida por saberes pasivos, es decir, enfocada en la transmisión de conocimientos fijos sobre el pasado. Fechas, personajes y sucesos eran presentados al estudiantado como verdades acabadas y cerradas. Sin embargo, las perspectivas contemporáneas proponen que la historia, más que un cuerpo de datos es una práctica social e intelectual, una diversidad de formas de comprender el mundo mediante el análisis del tiempo y sus transformaciones. En este sentido, la historia como saber práctico implica enseñar y aprender no solo qué ocurrió, sino cómo se construye ese conocimiento.

Desde esta perspectiva, Cristòfol-A. Trepat (2006), Peter Seixas y Tom Morton (2013) ofrecen aportes clave. Estos autores coinciden en que enseñar historia no debe centrarse únicamente en contenidos declarativos, sino en procedimientos de pensamiento que permiten al estudiantado actuar como “aprendices de historiadores”.

Lo anterior implica que la comunidad estudiantil cuente con habilidades que las personas que se dedican al estudio del pasado desarrollan, para comprender contextos e intervenir en las diversas interpretaciones de la realidad. Asimismo, dichas habilidades son saberes transversales que pueden ser aplicados en cualquier área del saber.

Trepat (2006) propone una didáctica basada en la resolución de problemas históricos, en la que el estudiantado enfrenta preguntas abiertas, analiza fuentes, formula hipótesis y elabora explicaciones. Se trata de procedimientos que se acercan al oficio de la persona historiadora, como la selección y análisis de documentos (identificar su fiabilidad, intencionalidad y contexto); la identificación de causas y consecuencias (comprender la multicausalidad de los hechos históricos); la construcción de narrativas, y la valoración crítica de las fuentes (reconocer que no hay una única "verdad histórica", sino múltiples perspectivas). Esta metodología fomenta una actitud activa, crítica y reflexiva frente al pasado.

Por su parte, Seixas y Morton (2013), desde el enfoque *Historical Thinking* (pensamiento histórico), plantean seis conceptos clave para desarrollar una conciencia histórica madura: evidencia; continuidad y cambio; causa y consecuencia; perspectiva histórica; dimensión ética, y comprensión del pasado como una construcción. Ello implica preguntarse por la significación de los eventos, a partir de cuestionar su relevancia. Estas categorías no son temas por memorizar, sino formas de pensar históricamente que deben enseñarse por medio de la práctica y el debate.

Ambos enfoques coinciden en que la enseñanza de la historia como saber práctico involucra procedimientos didácticos centrados en el estudiantado. El aula se convierte en un taller de investigación donde se forma ciudadanía.

Con base en ello, se han considerado los siguientes pasos fundamentales para el desarrollo de la asignatura:

1. Comprender y detectar los conceptos y categorías históricas
2. Formular un problema o pregunta de investigación
3. Buscar o seleccionar las fuentes históricas por utilizar
4. Analizar e interpretar las fuentes históricas
5. Crear explicaciones o narraciones históricas

De este modo, se busca proporcionar a la comunidad estudiantil herramientas metodológicas para abordar el conocimiento histórico, colocando como ejes, el aprendizaje y la experiencia, y que ambos constituyan una práctica reflexiva que reconoce la complejidad del pasado y su vínculo con los desafíos actuales (ver figura 1).

Figura 1. Estructura semestral de Conciencia Histórica



Fuente: Elaborado por la COSAC.

La estructura semestral considera el desarrollo de diversas capacidades en el estudiantado, tales como la formulación de problemas históricos; descubrir su propia historicidad y la del entorno social al que pertenece, y crear narraciones a través de la evaluación de fuentes, para problematizar y argumentar de forma crítica ante el análisis de los hechos históricos.

2. Metas educativas, propósitos y contenidos formativos de asignatura

En este apartado, resulta pertinente precisar algunas cuestiones relacionadas con las metas educativas. Por una parte, pueden entenderse como aquellos logros que el estudiantado alcanza a lo largo de su trayectoria académica y en determinada asignatura. Por otra parte, debe precisarse que las metas educativas tienen una estrecha relación con los propósitos formativos, los cuales, al plantearse como alcances educativos, sirven para describir los aprendizajes por obtener con el estudiantado. Asimismo, debe señalarse que se han construido a partir de criterios de equidad para establecer como prioridad un piso común basado en la justicia social.

Respecto del orden, la amplitud y la profundidad de las actividades para la planeación didáctica, hay que mencionar que los propósitos formativos permiten, en todas las asignaturas, establecer coordenadas que pueden ajustarse tanto a las condiciones de aprendizaje de los grupos, como al contexto de la institución. Solo en el caso de tres asignaturas: Pensamiento Matemático, Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología e Inglés, se conservan relaciones de gradualidad y secuencia debido a la naturaleza del proceso de aprendizaje, por lo que se recomienda mantener el orden sugerido en caso de que la comunidad docente decida aplicar la transversalidad con estas asignaturas. Por otra parte, como ya se ha dicho, el cuerpo docente tendrá oportunidad de incorporar contenidos que considere prioritarios, para garantizar el logro de los aprendizajes deseados por parte de la comunidad estudiantil.

Es importante mencionar que los propósitos formativos fueron acotados a no más de ocho por semestre, permitiendo así, dar prioridad al proceso de aprendizaje, el cual requiere ser profundo, reflexivo y crítico. Finalmente, los contenidos formativos de asignatura, relacionados con al menos un propósito formativo, constituyen el conjunto de capacidades, saberes y procesos significativos y contextualizados que deben vincularse con los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, promoviéndose así una educación transformadora.

2.1. Conciencia Histórica I Coordenadas de la Historia

En Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia se busca que el estudiantado aprenda los diferentes conceptos y categorías para el análisis del pasado, los que le permitirán formular problemas o preguntas de investigación, sujetas a resolverse mediante las herramientas que proporciona la disciplina (ver tabla 1).

Tabla 1. Propósitos y contenidos formativos de Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia

Nombre de la asignatura
Conciencia Histórica I
Coordenadas de la Historia

Cuarto semestre

Horas/semana: 3 horas

Meta educativa
Formule problemas históricos a partir del análisis de los conceptos y categorías fundamentales de la Historia como disciplina, para fortalecer una mirada crítica, situada y reflexiva sobre el pasado, presente, y futuro como parte fundamental de la conciencia histórica.

Propósitos formativos	Contenidos formativos
1 Problematiza el pasado, presente y futuro a partir de procesos históricos, con el fin de comprender críticamente su continuidad y cambio.	• La relación entre Historia y Conciencia Histórica • Tiempo histórico • Tiempo cronológico • Espacio histórico • Cambio-continuidad
2 Establece conexiones entre fenómenos, acontecimientos y procesos de la realidad, con el fin de fortalecer la comprensión del devenir histórico.	• Proceso histórico • Causalidad (antecedentes, causas, desarrollo y consecuencias de los hechos) • Distinción entre hechos y acontecimientos • Lo trascendental en la historia

Propósitos formativos	Contenidos formativos
3 Plantea preguntas a partir de problemáticas actuales en diversos contextos, implementando los conceptos y categorías históricas para el análisis.	• Identificación de los problemas • Delimitación geográfica • Situar el problema en el contexto histórico • Formulación de preguntas para la indagación histórica
4 Reconoce el valor de la diversidad de discursos para la construcción de explicaciones históricas.	• Descripción de datos históricos • Organización y análisis de la información • Intenciones discursivas sobre el pasado, presente, y futuro

Fuente: Elaborado por la COSAC.

2.2. Conciencia Histórica II
La experiencia histórica

En Conciencia Histórica II. La experiencia histórica, el estudiantado desarrolla habilidades para buscar, seleccionar y analizar las fuentes que le dejen dar respuesta a las preguntas generadas en su presente. A través de este proceso, construye interpretaciones que articulan pasado, presente y una proyección hacia el futuro que le permitirá comprender su historicidad y la de las otras personas, además de las dimensiones analíticas que engloban los procesos históricos (ver tabla 2).

Tabla 2. Propósitos y contenidos formativos de Conciencia Histórica II. La experiencia histórica

Nombre de la asignatura
Conciencia Histórica II
La experiencia histórica

Quinto semestre

Horas/semana: 3 horas

Meta educativa
Descubra su propia historicidad y la del entorno social al que pertenece a partir de distinguir las dimensiones política, económica, social y cultural de los procesos históricos.

Propósitos formativos	Contenidos formativos
1 Construye hipótesis para cuestionar las interpretaciones del pasado y su impacto en la construcción de identidades.	• La historicidad como categoría analítica • Hipótesis histórica • Contexto e identidad
2 Desarrolla explicaciones históricas que guarden relación con sus preguntas para comprender los cambios y continuidades expresadas en los procesos históricos de la humanidad.	• Coherencia entre las preguntas y las explicaciones históricas • Sujetos históricos • Construcción de argumentos históricos • Orígenes del conflicto humano

Propósitos formativos	Contenidos
3 Comprende el sentido histórico de los acontecimientos y los significados en diversos contextos, para analizar críticamente las explicaciones históricas.	• Sentido histórico • Dimensiones de los hechos históricos (política, económica, social, cultural)
4 Construye un vínculo ético con las personas, sujetos históricos, por medio de la reflexión sobre la diversidad de contextos.	• Ética en la historia • Memoria cultural • Memoria nacional

Fuente: Elaborado por la COSAC.

2.3. Conciencia Histórica III
Navegar en el tiempo: investigaciones históricas

Conciencia Histórica III. Navegar en el tiempo: investigaciones históricas permite al estudiantado crear narraciones argumentadas con base en la evaluación profunda de fuentes, lo que implica el análisis de sus intenciones y el contexto de su producción. Con este ejercicio, el estudiantado resolverá inquietudes o preguntas históricas asumiendo una postura informada y crítica. Lo anterior permite comprender que la historia es un saber que se construye constantemente en su conciencia histórica, misma que se fortalece al entenderse como un ser en el tiempo (ver tabla 3).

Tabla 3. Propósitos y contenidos formativos de Conciencia Histórica III. Navegar en el tiempo: investigaciones históricas

Nombre de la asignatura
Conciencia Histórica III
Navegar en el tiempo: investigaciones históricas

Sexto semestre
Horas/semana: 3 horas

Meta educativa
Construya narraciones históricas partiendo de la evaluación de fuentes, para problematizar y argumentar sobre los procesos históricos, respondiendo a preguntas de investigación.

Propósitos formativos	Contenidos formativos
1 Identifica la diversidad de fuentes históricas para construir explicaciones contextualizadas del pasado, reconociendo el carácter del conocimiento humano.	• Distinción entre fuentes por su naturaleza (primaria y secundaria), objetivo (directo e indirecto) y forma (escrita, oral y material) • Contraste de fuentes históricas

Propósitos formativos	Contenidos formativos
2 Examina de manera crítica las evidencias y evalúa su validez, considerando los criterios de procedencia, intencionalidad y contexto, así como el uso ético de la información y los posicionamientos.	• Recolección de fuentes de acuerdo con la pregunta de investigación • La lectura de fuentes históricas: ideas principales, afirmaciones, lenguaje y perspectiva • Aplicación de la información de fuentes históricas: autoría, perspectiva, intención, contexto de producción, credibilidad, neutralidad
3 Argumenta la validez de sus propias interpretaciones sobre acontecimientos, fenómenos y procesos históricos, mediante el diálogo, la contrastación con otras perspectivas y el uso fundamentado de fuentes.	• Contextualización de las fuentes históricas: contraste del contexto de producción y el contexto de recepción de las fuentes históricas • Corroboración de fuentes históricas: diversidad narrativa, comparación, tipos de argumentos y evidencias
4 Elabora argumentos e interpretaciones históricas con base en fuentes variadas y pertinentes, integrando el uso de información.	• Proceso narrativo (introducción, desarrollo, conclusiones, uso de evidencias) • Proceso de escritura de argumentos (diferenciar postura personal respecto de la fuente)

Fuente: Elaborado por la COSAC.

3. Orientaciones didácticas

Ahora bien, cabe preguntarse ¿dónde quedarán entonces los saberes históricos y transcendentales del aprendizaje de la historia nacional y mundial? Para empezar, partimos de dos afirmaciones: la historia es un saber público y un saber escolarizado. Esta diferenciación, abordada por el investigador mexicano Sebastián Plá (2012), permite comprender cómo el conocimiento histórico circula en diferentes espacios sociales y con distintos fines. Para la comunidad docente, esta distinción no es menor, ya que implica reconocer que lo que se enseña en el aula es el resultado de decisiones políticas, culturales y pedagógicas, que no siempre coinciden con las formas en que el pasado se recuerda y se representa fuera de la escuela.

La historia como saber público circula en espacios sociales, como los medios de comunicación, museos, monumentos, celebraciones patrias, redes sociales o discursos políticos. Está vinculada con la memoria colectiva, con identidades nacionales, locales o comunitarias, y con narrativas que muchas veces buscan legitimar determinados valores o proyectos sociales. Esta historia es selectiva, emocional y, con frecuencia, simplificada, pero muy influyente. Es la historia que se vive y se siente: la que se canta en himnos, se conmemora en fechas patrias y se representa en películas y series. En síntesis, se distingue porque:

- construye identidades colectivas: a través de narrativas nacionales, conmemoraciones y monumentos (el relato de la Revolución mexicana como fundacional);
- legitima poder: grupos dominantes usan el pasado para justificar acciones presentes;
- genera debate ciudadano: se discute en medios, redes sociales y espacios culturales (polémicas sobre estatuas, monumentos o memoria histórica);
- incluye diversidad de narrativas: conviven versiones oficiales, académicas y populares;
- es emotiva y simbólica: apela a emociones (orgullo, victimización, heroísmo), y
- es dinámica y conflictiva: está en constante reelaboración (reinterpretación de periodos históricos).

Además, la historia como saber escolarizado es aquella que se organiza y transmite en el marco de la escuela, a través de planes de estudio, libros de texto y prácticas docentes. Es un conocimiento que ha sido institucionalizado y normalizado por el sistema educativo, bajo ciertos criterios curriculares y epistemológicos. Este saber debería promover el pensamiento crítico, la comprensión del tiempo histórico, la interpretación de fuentes y el análisis de múltiples perspectivas. Sin embargo, en muchos casos, esta historia escolar continúa reproduciendo narrativas lineales y descontextualizadas del presente, lo que limita su potencial formativo. En resumen, la historia escolarizada:

- simplifica y selecciona contenidos: prioriza ciertos eventos y omite otros según el currículo;
- es normativa: está sujeta a planes de estudio oficiales;
- evita controversias, por lo que es limitada en el ejercicio crítico.

Sebastián Plá (2012) advierte que existe una tensión constante entre estos dos saberes. Por un lado, la historia pública tiene una enorme fuerza simbólica y emocional, que muchas veces condiciona lo que se espera que se enseñe en la escuela. Por otro, la historia escolar enfrenta el desafío de romper con visiones heroicas o unilaterales del pasado, sin dejar de ser significativa para el estudiantado. En este sentido, la escuela no puede ni debe competir con los relatos públicos desde el mismo lugar, sino que puede ofrecer herramientas para analizar críticamente esas narrativas, comprender su origen, intención e impacto.

El actual programa de estudios parte de esta perspectiva, y considera que la labor docente no consiste en simplemente reproducir un tipo de narrativa ni tampoco negar los relatos públicos, sino tender puentes entre ambos saberes, ayudando a la comunidad estudiantil a reflexionar sobre el pasado desde un enfoque crítico, contextualizado y riguroso. Esto requiere una didáctica que no solo se centre en contenidos, sino que atienda la interpretación de fuentes, el análisis de discursos y la construcción argumentativa, como se muestra en las metas, propósitos y contenidos enunciados.

Además, la historia, entendida como un saber escolarizado de carácter cronológico y fáctico, ha sido un eje de aprendizaje que cada estudiante ha venido desarrollando. En este sentido, el estudio del pasado en el nivel medio superior representa un desafío mayor: no se trata de memorizar y reproducir personajes o acontecimientos clave de la historia nacional y mundial, sino de superar la percepción de que la historia escolar es ajena a los debates públicos contemporáneos que sí interpelan a las personas jóvenes de esta generación. Asimismo, desde esta perspectiva, se busca contrarrestar la pérdida de pensamiento críti-

co que conlleva una enseñanza de la historia que evita la controversia y reduce la capacidad de analizar el pasado de forma compleja y contextualizada.

La asignatura Conciencia Histórica vincula el saber académico con el saber social, al llevar al aula discusiones públicas actuales (por ejemplo, ¿por qué se derriban estatuas?), y al mismo tiempo enseña la historia como un problema abierto que puede ser abordado mediante el uso de fuentes diversas. Esto permite que la comunidad estudiantil compare versiones, analice diferentes perspectivas y construya narrativas históricas que le ayuden a comprender su presente y orientar su futuro.

Por lo anterior, y retomando la pregunta inicial: ¿dónde quedarán entonces los saberes históricos y transcendentales del aprendizaje de la historia nacional y mundial? El presente programa de estudios pretende retomar los procesos de aprendizaje con base en el desarrollo del pensamiento histórico a partir de los saberes de lo público y lo escolarizado, propiciando así la vinculación con el conocimiento sobre el pasado adquirido anteriormente.

Además, se tiene la oportunidad de que el estudiantado analice diferentes momentos históricos, elija las temáticas y preocupaciones de estudio, con la orientación de quienes son sus docentes, para que cuestione su presente, indague en el pasado y construya una perspectiva del futuro al formularse preguntas de investigación histórica, y someter éstas al escrutinio y valoración de fuentes, plasmando sus hallazgos mediante el método histórico.

Para apoyar la implementación de esta asignatura, a continuación se presenta una propuesta de temáticas por semestre. Los temas y ejemplos de esta propuesta de análisis, estudio y construcción muestran las posibilidades de retomar el pasado desde una perspectiva sensible a lo social, que permite, a la vez, tratar los contenidos planteados en cada propósito formativo. Es importante resaltar que esta lista es una referencia inicial, presentada como un punto de partida.

Para abordar los propósitos formativos de Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia, se sugieren:

- Conquista de México a través de la lectura crítica y comparada de fuentes indígenas y españolas
- La pirámide social de la Nueva España
- El Grito de Dolores y la fundación de la nación mexicana
- Autonomía vs Independencia ¿Qué se buscaba? ¿Qué se logró?
- El sentido social del proyecto insurgente: igualdad y libertad
- Los Sentimientos de la Nación de José María Morelos
- Las demandas agrarias y de justicia social de las comunidades indígenas
- La participación de las mujeres: el papel de Leona Vicario, Josefa Ortiz y las de soldaderas, espías y conspiradoras anónimas

Para dar un ejemplo de cómo puede abordarse el Programa de Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia, tomaremos la temática: "El Grito de Dolores y la fundación de la nación mexicana". En primer lugar, es importante destacar que esta estrategia puede aplicarse mediante el método de aprendizaje por problemas, proyectos o indagación. La persona docente puede solicitar al estudiantado la realización de un mapa mental sobre: ¿Qué sabemos de "el Grito de Dolores" ?, con la finalidad de identificar conocimientos previos. Posteriormente, se ve un video o spot publicitario sobre esta festividad que permita a la comunidad estudiantil discutir: ¿Cómo se representa este hecho en la actualidad? ¿Por qué se considera el inicio de la Independencia? ¿Hubo otros hechos que podrían haber sido tan importantes como ese? ¿Solo participaron hombres?

A partir de lo anterior, la persona docente selecciona y entrega una colección de fuentes, que pueden ser textos escolares, cartas de Miguel Hidalgo, relatos de insurgentes y cronistas posteriores, reformulación del evento en libros de texto de distintas épocas, para guiar al estudiantado en la identificación de los conceptos y categorías históricas (propósitos formativos 1 y 2) y realizar un producto que demuestre este aprendizaje, como un organigrama de causalidad; un cómic que identifique las categorías principales; una línea que les ubique en el tiempo y el espacio, entre otros. Con ello, se podrán delimitar o formular preguntas de investigación para profundizar en el hecho (propósito formativo 3), como: ¿Por qué es considerado el inicio de la Independencia? ¿Qué representa simbólicamente este hecho?.

Finalmente, la persona docente orienta a la comunidad estudiantil en la búsqueda de información y su análisis para dar respuesta a estos cuestionamientos (propósito formativo 4), los que se traducirán en un producto que puede mostrarse como un podcast, un ensayo, una infografía, la presentación en una ceremonia o evento público, un mural, entre otros.

Para abordar los propósitos formativos de Conciencia Histórica II. La experiencia histórica se sugiere:

- Ideas clave de la Ilustración y el liberalismo (razón, derechos naturales, soberanía popular, división de poderes)
- Proyectos de nación en disputa: federalismo vs. centralismo, liberalismo vs. conservadurismo, y la pugna entre república y monarquía
- Contexto global del siglo XIX. La Segunda República francesa, el imperio de Napoleón III, la Conferencia de Berlín y el reparto de África (dinámicas de poder)
- El impacto de la Revolución industrial en México. Extracción de recursos naturales, inversión extranjera y ferrocarriles
- Orígenes y desarrollo de la lucha por los derechos de ciudadanía de las mujeres. De las precursoras internacionales (Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft) al feminismo en México (La Siempreviva, Las Violetas del Anáhuac)
- Demandas obreras en el preludio a la Revolución. La huelga de Cananea de 1906, de Río Blanco en 1907 y la participación de las mujeres en las luchas
- La lucha entre facciones en la Revolución mexicana. Los villistas, zapatistas y constitucionalistas
- Las conquistas sociales incluidas en la Constitución de 1917

Podemos tomar como ejemplo la lucha sufragista de las mujeres, destacando el papel de los congresos feministas y del Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (FUPDM).

Para comenzar, la persona docente podrá presentar la problemática compartiendo videos breves con opiniones y posturas actuales sobre la participación política de las mujeres, así como cápsulas informativas que contextualicen históricamente el proceso del derecho a votar de las mujeres en el país.

Mediante una lluvia de ideas, se invitará a la comunidad estudiantil a dialogar sobre el impacto que tiene, en su vida cotidiana y en la toma de decisiones colectivas, la participación o ausencia de las mujeres en la política.

Se les explicará que, en las sesiones siguientes, se trabajará para responder a la pregunta central: ¿Qué papel desempeñaron las mujeres mexicanas para alcanzar el derecho al voto y cómo su lucha ha transformado al país?

La persona docente orientará al grupo en la formulación de hipótesis que les permitan responder a esta interrogante y, al mismo tiempo, profundizar en su indagación.

El desarrollo del proyecto se llevará a cabo mediante una estrategia organizada en cinco fases:

1) Identificación del problema. A partir de la lluvia de ideas, los estudiantes se reunirán en equipos de cinco personas para completar un esquema en forma de embudo, en el cual identificarán el problema por investigar: el papel de las mujeres en la transformación democrática del país a partir del sufragio. El esquema puede considerar tres niveles: impacto global (referencias internacionales de la lucha sufragista); nacional (el contexto histórico de México), y local (el contexto histórico del estado o localidad de referencia). Para apoyar esta fase se brindarán dos breves lecturas: extractos del Primer Congreso Feminista de Yucatán (1916) y fragmentos de manifiestos del Frente Único Pro Derechos de la Mujer.

2) Revisión de literatura y marco teórico. De los equipos formados, la mitad recibirá la tarea de investigar lo siguiente: ¿Qué fue el Frente Único Pro Derechos de la Mujer? ¿Cuáles eran sus principales demandas? ¿Cuáles mujeres destacaron en este movimiento? ¿Qué logros obtuvieron y qué estrategias utilizaron? ¿Cómo contribuyeron a la obtención del derecho al voto?

La otra mitad de los equipos investigará: ¿Cuáles fueron los principales detractores del movimiento sufragista a principios del siglo XX? ¿Qué leyes impedían la participación de la mujer en la democracia? ¿Cuál era el ambiente internacional con respecto al sufragio de las mujeres, por ejemplo, en Estados Unidos?

Las respuestas del estudiantado de cada equipo deberán plasmarse y sintetizarse. También registrará las fuentes de información consultadas. Posteriormente, se mezclarán los equipos para compartir información y como producto de su diálogo realizarán un “mapa de tensiones”, es decir, un diagrama con imágenes, fotos y texto, que identifique personas clave, posturas frente al sufragio, motivaciones e intereses, y nivel de influencia.

3) Plan de investigación. La persona docente proyectará un esquema o cuadro con los siguientes rubros: finalidad, objetivos, metas, tareas, recursos, y tiempo. Cada estudiante se reunirá con su equipo base, para llenar esta tabla y determinar la ruta de trabajo.

4) Análisis de fuentes. En cada clase, los equipos traen los materiales que hayan determinado (visuales, escritos y/o multimedia) para realizar un ensayo colaborativo. El ensayo podrá abordar la siguiente estructura:

- La formación intelectual, demandas y condiciones de vida de las mujeres participantes en los congresos feministas y en el FUPDM
- Las estrategias de lucha empleadas por las mujeres en cada etapa
- Los avances y los desafíos enfrentados para la conquista del voto
- Una argumentación propia sobre cómo influyó esta lucha en la transformación democrática del país y en los derechos de las mujeres
- Conexiones con el presente: ¿Qué retos persisten? ¿Qué personas en la actualidad continúan esa lucha?

5) Resultados y conclusiones. La comunidad estudiantil, integrada en sus equipos, realizará un mural en el que se enfaticen sus conclusiones al problema planteado: ¿Cómo influyó la actuación de las mujeres sufragistas en la transformación del país? En su mural deberán reflejar:

- Línea del tiempo con los hitos principales del movimiento sufragista mexicano
- Conclusión del equipo respecto del impacto de la lucha sufragista en la construcción de ciudadanía y democracia
- Conexión con problemáticas actuales de género y participación política
- Fuentes de referencia utilizadas

Cada equipo presentará su mural al resto del grupo. Al finalizar las exposiciones, la persona docente guiará una reflexión colectiva sobre la importancia de las luchas sociales en la conquista de derechos, y su relevancia en el presente.

Para abordar los propósitos formativos de Conciencia Histórica III. Navegar en el tiempo: investigaciones históricas, se sugiere:

- México en el contexto de las guerras mundiales
- Capitalismo y socialismo como expresiones de pensamientos y prácticas políticas contrapuestas; el mundo bipolar y sus conflictos periféricos
- El "Milagro mexicano": modelo de desarrollo estabilizador y sus costos sociales
- La desintegración de la URSS y la firma del TLCAN como expresiones de una nueva configuración global
- Las dictaduras del Cono Sur y las personas asiladas políticas en México
- El reconocimiento de los derechos de las disidencias sexogenéricas
- La crisis climática como proceso histórico: causas (energía, industrialización, consumismo, modelo neoliberal) y respuestas (activismo ambiental en comunidades indígenas)
- Patrones históricos de migración en México y Centroamérica: del programa Bracero a las caravanas actuales
- Las pandemias en perspectiva histórica: comparación entre "Gripe española" (1918-1919) y COVID-19
- La historia como diagnóstico del presente: problemas actuales con raíces históricas (desigualdad, crisis ambiental, violencia de género)
- Identificación de la ciudadanía con conciencia histórica: el acercamiento a los pueblos originarios y la defensa del territorio

Para ejemplificar el manejo del programa de Conciencia Histórica III. Navegar en el tiempo: investigaciones históricas, tomaremos como base el tema "la crisis climática como proceso histórico". Para empezar, la persona docente discute en lluvia de ideas las siguientes preguntas generadoras: ¿Cuándo empezó la crisis climática? ¿Se trata de un fenómeno reciente o de larga duración? A partir de la discusión inicial, se presenta el objetivo de investigar la dimensión histórica de la crisis climática; para ello, el grupo puede elegir algunos subtemas posibles, como la Revolución industrial y la contaminación; la urbanización y la deforestación; las protestas, movimientos ambientalistas y políticas climáticas. A partir de su elección, plantean una pregunta histórica por grupo, por ejemplo: *¿Qué papel tuvo la Revolución industrial en el inicio de la crisis climática?*.

A continuación, se procede a la recolección y clasificación de fuentes. La persona docente provee un banco de fuentes mixtas: escritos científicos del siglo XIX, imágenes satelitales, recortes de periódicos, testimonios de poblaciones afectadas, discursos de cumbres climáticas (ONU, IPCC), leyes ambientales de distintos periodos, fotografías de glaciares, selvas, ciudades industriales. Se pedirá que clasifiquen en un cuadro comparativo las fuentes por su naturaleza, objetivo y forma. Posteriormente, para la lectura, la contextualización y la aplicación de fuentes, se pide que cada grupo seleccione tres fuentes relacionadas con su pregunta de investigación, y realice fichas (escritas o digitales) en las que identifique, por cada fuente: ¿Qué dice? ¿Quién lo dice y en qué contexto? ¿Qué intención parece tener? ¿Qué lenguaje usa? ¿Qué contexto tenía y cómo se interpreta hoy?

Para la corroboración y contraste de fuentes, se compara entre fuentes que abordan un mismo fenómeno; por ejemplo: discurso empresarial vs. ambientalista sobre el petróleo, y se resuelven preguntas guía que después se discutirán en clase: ¿Coinciden en sus afirmaciones? ¿Por qué? ¿Qué tipo de evidencias presentan? ¿A qué intereses responden? Finalmente, para la producción de una narrativa histórica argumentada, el estudiantado construye un texto o ensayo sobre: "¿Por qué la crisis climática es un proceso histórico?", el cual debe incluir los siguientes componentes: introducción: pregunta y contexto; desarrollo: con el uso de al menos tres fuentes distintas; conclusión: reflexión con sentido histórico, y la inclusión de argumentos propios y provenientes de fuentes, claramente diferenciados. Su ensayo puede ser presentado ante la comunidad escolar, realizándose un debate o foro que se enfoque en resolver los siguientes puntos: ¿Qué responsabilidades actuales podemos asumir si entendemos la crisis como una construcción histórica? ¿Qué se aprendió sobre el vínculo entre historia, medio ambiente y responsabilidad social?

3.1. Planeación didáctica

Cada práctica docente es única, por ese motivo, este apartado centra su atención en proponer al cuerpo docente al menos un modelo de planeación didáctica y su relación transversal con otras asignaturas, para que, a partir de su experiencia, logren profundizar en los propósitos formativos y con ello fortalecer la experiencia educativa.

Debe aclararse que lo primordial es evitar un formato único de planeación didáctica o sugerir que existe uno exclusivo para alguna asignatura. La diversidad curricular permite adecuar las prácticas áulicas de acuerdo con cada contexto.

A partir de las consideraciones anteriores, la Tabla 4 presenta un ejemplo de planeación didáctica para Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia. Esta estructura integra los elementos de la asignatura para analizar la gentrificación como un problema actual con raíces históricas. Las actividades planteadas están articuladas con recursos, tiempo estimado y personas involucradas, así se cuenta con una forma práctica de implementación en el aula.

3.2. Ejemplo de planeación didáctica

Tabla 4. Propósitos y contenidos formativos de Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia

Asignatura	Conciencia Histórica I Coordenadas de la Historia
Meta	Formule problemas históricos a partir del análisis de los conceptos y categorías fundamentales de la Historia como disciplina, para fortalecer una mirada crítica, situada y reflexiva sobre el pasado, presente, y futuro como parte fundamental de la conciencia histórica.
Propósito formativo 2	Establece conexiones entre fenómenos, acontecimientos y procesos de la realidad, con el fin de fortalecer la comprensión del devenir histórico.

Contenidos formativos	• Proceso histórico • Causalidad (antecedentes, causas, desarrollo y consecuencias de los hechos) • Distinción entre hechos y acontecimientos • Lo trascendental en la Historia
Propósito de la planeación didáctica	• Analizar la gentrificación como un proceso histórico vinculado a desigualdades urbanas y rurales en México • Identificar sus raíces en el pasado: época novohispana, porfiriato y neoliberalismo • Promover la ética histórica mediante el estudio de testimonios de comunidades desplazadas
Situación de aprendizaje	Se analizan los orígenes de la gentrificación como fenómeno histórico para comprender la causalidad de un proceso histórico.

Se presentan imágenes de diferentes espacios en la época novohispana, el porfiriato y la etapa posrevolucionaria, el "Milagro mexicano" y el neoliberalismo.
A partir de éstas, se inicia una lluvia de ideas para resolver las siguientes preguntas:

- ¿Por qué cambian los espacios?
- ¿Quién se queda y quién se va?
- ¿Quiénes son las personas desplazadas? ¿Por qué?

Responsable:	Duración:	Recurso/producto:
Docente/ Estudiantado	15 min	Indicaciones, exposición, lluvia de ideas

Presentación de un video breve o nota periodística sobre la gentrificación en una zona conocida.
A partir del video, se delimita el problema histórico por resolver: ¿La gentrificación es un fenómeno reciente o tiene raíces históricas en México?

Responsable:	Duración:	Recurso/producto:
Docente	15 min	Video

Se divide al grupo en equipos de trabajo. La persona docente entrega una colección de fuentes históricas:

- Fragmento de las Leyes de Indias y la segregación urbana en la época novohispana
- Fragmentos sobre el urbanismo posrevolucionario (Calles, Cárdenas y el reparto urbano)
- Extractos de periódicos o estudios sobre el crecimiento urbano del "Milagro mexicano" y la expansión de la Ciudad de México
- Material sobre la crisis urbana y las políticas neoliberales en los años 80–90: privatización de servicios, abandono de centros históricos
- Planes de renovación urbana del siglo XXI (por ejemplo, "Rescate del Centro Histórico", impulsado por autoridades locales y empresas privadas)

Cada equipo analizará un texto y con este realizarán dos actividades:

1. Línea del tiempo con los momentos históricos que transformaron el espacio urbano en México (cada equipo integrará a la línea el momento histórico asignado, es decir, se armará con la información de todos los equipos)
2. Un cuadro comparativo que describa los antecedentes, motivos, causas y consecuencias de la transformación urbana en el momento histórico analizado

La persona docente orienta en la lectura guiada, así como en la realización de las actividades, para verificar su comprensión y aclarar dudas. Cada producto será expuesto por los equipos al grupo para ampliar el conocimiento e integrar la información de cada etapa histórica.

Responsable:	Duración:	Recurso/producto:
Docente/ Estudiantado	150 min	Línea del tiempo, cuadro de causalidad

A partir de las actividades realizadas por el estudiantado, se orienta una discusión sobre:

¿Cuál es el proceso histórico que permite comprender el fenómeno de la gentrificación?

¿Qué hechos y/o acontecimientos fueron vitales para el proceso de gentrificación?

Responsable:	Duración:	Recurso/producto:
Docente/ Estudiantado	30 min	Discusión grupal

A partir de la generación del diálogo, se entregará a cada equipo un caso de gentrificación en México. Cada equipo deberá construir un breve ensayo en el que argumenten:

¿Qué es lo trascendental de la gentrificación?

¿Cuál es la causalidad y cuáles las consecuencias que la detonaron?

¿Cuáles son los actores sociales involucrados?

¿Cómo podrá afectar esta situación en el futuro en el país?

¿La gentrificación es un fenómeno reciente o tiene raíces históricas en México?

Responsable:	Duración:	Recurso/producto:
Estudiantado	50 min	Ensayo

Evaluación/ Instrumento	1. Participación en clase 2. Lista de cotejo para la línea del tiempo 3.Lista de cotejo para el cuadro de causalidad 4. Rúbrica para el ensayo

Fuente: Elaborado por la COSAC.

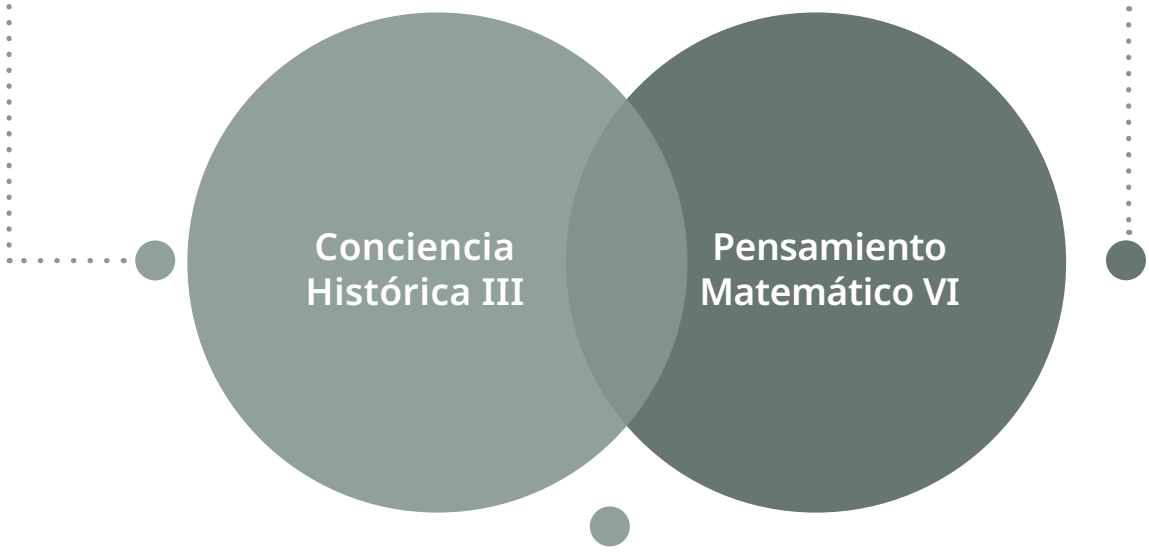
3.3. Transversalidad

En este apartado, se define la transversalidad como la estrategia para acceder al conocimiento complejo a través del cruce de los propósitos y contenidos formativos de todas las asignaturas, de tal manera que se realice la interconexión de aprendizajes de forma significativa, y con ello dar un nuevo sentido a la acción pedagógica de las comunidades docentes (ver figuras 2, 3 y 4).

Figura 2. Propósitos formativos con orientaciones para transversalizar Conciencia Histórica III con Pensamiento Matemático VI

Propósito formativo 1:
Identifica la diversidad de fuentes históricas para construir explicaciones contextualizadas del pasado, reconociendo el carácter del conocimiento humano.

Propósito formativo 1:
Obtiene datos pertinentes sobre fenómenos naturales y sociales mediante la selección de fuentes de información, su recolección y organización, y el empleo de técnicas básicas de muestreo con criterios de aleatoriedad, para sustentar su análisis.



La identificación y el uso de distintos tipos de fuentes permiten obtener información y datos de diversa índole para sustentar análisis. En este sentido, las herramientas y saberes derivados de Conciencia Histórica III en cuanto a la clasificación y características de las fuentes y el tipo de información que se puede obtener de ellas se puede complementar con las técnicas de organización y procesamiento de información que se abordan en Pensamiento Matemático VI.

Fuente: Elaborado por la COSAC.

Figura 3. Propósitos formativos con orientaciones para transversalizar Conciencia Histórica III con Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología VI

Propósito formativo 4:
Elabora argumentos e interpretaciones históricas con base en fuentes variadas y pertinentes, integrando el uso de información.



En este caso el ejercicio de transversalización puede apuntar a que el estudiantado formule argumentos e interpretaciones sobre los procesos históricos que llevaron al descubrimiento de la célula y el desarrollo de la teoría celular a partir de fuentes pertinentes desde los campos de la historia, la biología y la historia de la ciencia.

Propósito formativo 2:
Analiza los procesos históricos que llevaron al descubrimiento de la célula y el desarrollo de la teoría celular, como unidad fundamental de los organismos vivos.

Fuente: Elaborado por la COSAC.

Figura 4. Propósitos formativos con orientaciones para transversalizar Conciencia Histórica III con Pensamiento Filosófico y Humanidades III

Propósito formativo 3:
Argumenta la validez de sus propias interpretaciones sobre acontecimientos, fenómenos y procesos históricos, mediante el diálogo, la contrastación con otras perspectivas y el uso fundamentado de fuentes.



La capacidad argumentativa, el fomento del debate y la evaluación de argumentos que se impulsa desde Pensamiento Filosófico y Humanidades III se complementa con los objetivos de Conciencia Histórica III en cuanto al desarrollo de la capacidad de argumentar y defender la validez de las propias interpretaciones que el estudiantado elabore sobre acontecimientos, fenómenos y procesos históricos frente a los argumentos que puedan sostener otras personas en un espacio de debate y diálogo.

Propósito formativo 1:
Fortalece con rigor su capacidad argumentativa al aplicar herramientas filosóficas para la construcción, análisis y evaluación de argumentos. Además, propicia espacios de debate en donde ensaya la persuasión argumentativa.

Fuente: Elaborado por la COSAC.

4. Criterios para la evaluación del aprendizaje

En este apartado se encuentran algunas reflexiones en torno a los aspectos que son prioritarios de evaluar en la asignatura, tomando al estudiantado como figura central del proceso de aprendizaje. Esto tiene como finalidad potenciar su desarrollo integral, así como los propósitos del perfil de egreso, que son, entre otros, formar una ciudadanía comprometida con la transformación de su realidad social.

4.1. Diagnóstica

La evaluación diagnóstica es el punto de partida del proceso formativo de cada asignatura. De esta manera, se puede reconocer la diversidad de trayectorias formativas y experiencias del estudiantado. Su intención es acompañar la fase de diseño de las situaciones de aprendizaje, cuyo eje siempre serán las necesidades de los grupos y lo que el estudiantado conoce y puede resolver. Debe mencionarse que las posibilidades para la evaluación diagnóstica son diversas e incluso complementarias: desde diálogos en clase; ejercicios sin el fin de asignarles alguna calificación; observación de las formas de participación; intercambio de opiniones respecto del trabajo en equipo (que pueden ser registradas en la bitácora docente), hasta exámenes como instrumentos para identificar nociones conceptuales.

Es oportuno resaltar que, además de la intención de la evaluación diagnóstica como herramienta para la planeación didáctica, al finalizar el semestre esta se convierte en un referente para valorar los avances del estudiantado.

4.2. Formativa

La evaluación formativa también se entenderá como un momento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como parte de este existen diferentes herramientas o instrumentos para llevarla a cabo, como pueden ser las rúbricas, las listas de cotejo, los diarios de clase, las bitácoras, los exámenes, los ensayos, etcétera. Su función principal es la regulación de los procesos de aprendizaje, y tiene un doble destinatario:

1) La comunidad docente, constituida por quienes, durante el desarrollo de las actividades en el aula, recaban la información necesaria para la toma de decisiones y la realización de los ajustes necesarios.

2) La comunidad estudiantil, conformada por quienes, a partir de la información recabada por cada docente, reciben, durante el desarrollo de las actividades que realizan, retroalimentaciones puntuales sobre su proceso y sus desafíos, a fin de irse aproximando a lo señalado en un propósito formativo.

Respecto de los propósitos formativos, resulta relevante señalar que, si bien describen de forma general lo deseable por aprender por parte del estudiantado, no constituyen el único lugar posible al que las comunidades estudiantiles pueden llegar. Por tanto, es preciso atender las siguientes consideraciones si se observa que la comunidad estudiantil no está logrando alcanzarlos:

1) Reconocer que lo fundamental es enseñar y evaluar lo prioritario de un propósito formativo, sin lo cual, este dejaría de ser tal.

2) Ponderar la diferencia cualitativa entre el punto en que alguien que forma parte del estudiantado (o de un grupo) comenzó las actividades y el lugar donde se encuentra al término de estas.

3) Recurrir a la retroalimentación grupal en aquellos casos donde la retroalimentación persona a persona sea imposible, por la cantidad de estudiantes y grupos. Esto, debido a que la grupal sigue siendo valiosa en tanto brinda información puntual sobre los avances.

Para impartir la asignatura Conciencia Histórica, los criterios de evaluación deben centrarse en el desarrollo del pensamiento histórico, la comprensión crítica del pasado y su relación con el presente y el futuro. A diferencia de una enseñanza basada solo en la memorización de datos, aquí se evalúan procesos cognitivos e interpretativos, actitudes éticas y capacidades argumentativas.

A continuación, se presentan los principales criterios de evaluación organizados en categorías clave:

1. Comprensión del tiempo y proceso histórico

- Identifica y contextualiza hechos históricos en el tiempo y en el espacio
- Distingue entre tiempo cronológico y tiempo histórico
- Reconoce procesos históricos (causas, consecuencias, continuidad y cambio)
- Relaciona pasado, presente y futuro de forma crítica

2. Análisis y uso de fuentes históricas

- Distingue fuentes primarias y secundarias, según su naturaleza, objetivo y forma
- Selecciona fuentes pertinentes a partir de una pregunta de investigación
- Analiza fuentes atendiendo a su autoría, intencionalidad, contexto y lenguaje
- Contrasta y corrobora fuentes para detectar distintas perspectivas
- Evalúa la validez de las fuentes utilizadas

3. Pensamiento crítico e interpretación histórica

- Formula preguntas históricas relevantes y explicativas
- Plantea hipótesis fundamentadas
- Elabora explicaciones históricas complejas, considerando a las personas participantes, causas múltiples, y diversas dimensiones (política, económica, social, cultural)
- Distingue entre hechos y narrativas históricas
- Reflexiona sobre la ética del pasado y su representación

4. Construcción de argumentos y producción histórica

- Construye narrativas históricas coherentes, estructuradas en introducción, desarrollo, conclusión, y para ello se apoya en el uso de evidencias
- Diferencia entre posturas personales y evidencias históricas
- Utiliza fuentes para justificar sus explicaciones
- Sostiene una argumentación con base en evidencia y la multiperspectiva

5. Dimensión ética y ciudadana

- Reconoce el papel de la memoria cultural y memoria nacional en la construcción del pasado
- Identifica intenciones discursivas en los usos públicos de la historia
- Manifiesta respeto por la diversidad de memorias e interpretaciones
- Asume una postura crítica y ética frente a las injusticias del pasado
- Relaciona el aprendizaje histórico con su realidad social, comunitaria y/o ambiental

Para evaluar de forma integral Conciencia Histórica, es importante combinar diversos tipos de instrumentos para observar el progreso en el aprendizaje (ver tabla 5).

Tabla 5. Criterios para la evaluación integral en Conciencia Histórica

Tipo de evaluación	Ejemplos
Cognitiva	Mapas temporales, líneas del tiempo, análisis de fuentes
Procedimental	Fichas de trabajo con fuentes, ensayos, debates, infografías
Actitudinal/ética	Reflexiones escritas, análisis de casos ético-históricos
Metacognitiva	Diarios de aprendizaje, autoevaluaciones, portafolios

Fuente: Elaborado por la COSAC.

Por último, es importante resaltar que todo proceso de evaluación tiene la finalidad de ayudar a la toma de decisiones, por lo que, siendo congruentes con los principios rectores de este modelo educativo, en el centro debe estar la comunidad estudiantil y la mejora de su proceso de aprendizaje para favorecer su desarrollo integral.

5. Glosario

Dimensiones analíticas. Perspectivas o niveles desde los cuales pueden ser comprendidos e interpretados los hechos históricos, por ejemplo, las dimensiones política, económica, social o cultural.

Diversidad narrativa. Reconocimiento de que existen múltiples relatos y perspectivas del pasado que dependen de la posición social, ideológica o cultural de quien los construye. Fomentar la diversidad narrativa implica promover el diálogo crítico entre distintas versiones de los hechos.

Espacio histórico. Contexto geográfico en el que ocurren los hechos históricos. No se limita a un lugar físico, sino que incorpora dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales.

Ética histórica. Dimensión reflexiva y crítica del análisis del pasado, que interpela las decisiones humanas desde valores como la justicia, la dignidad o la responsabilidad. Al interpretar hechos históricos, se espera que se asuma una postura ética.

Historicidad. Capacidad de las personas de ser conscientes de que están inmersas en la historia, por lo que sus acciones tienen un lugar y un sentido en el tiempo.

Memoria cultural. Conjunto de representaciones, símbolos, prácticas y relatos que una comunidad conserva sobre su pasado.

Memoria nacional. Forma de memoria colectiva que se construye en torno a los relatos oficiales sobre el pasado de una nación. Está vinculada a la identidad nacional, a menudo reforzada desde instituciones educativas.

Proceso histórico. Conjunto de hechos o acontecimientos que, en su interacción, generan transformaciones significativas en una sociedad. No son eventos aislados, sino desarrollos que implican causas, consecuencias, sujetos y cambios estructurales a lo largo del tiempo.

Sentido histórico. Capacidad de dar significado a los hechos del pasado en relación con el presente y el futuro.

Sujetos históricos. Individuos o colectivos que participan activamente en los procesos históricos. No se limitan a los personajes "célebres", sino que incluyen a grupos sociales diversos cuyas acciones, resistencias o luchas contribuyen a las transformaciones históricas.

Tiempo cronológico. Organización lineal y secuencial del tiempo; expresado en fechas, siglos, entre otras unidades de tiempo.

Tiempo histórico. Categoría que permite comprender los hechos y procesos del pasado no solo como una sucesión cronológica, sino como experiencias humanas significativas.

6. Bibliografía básica

Cataño Balseiro, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad, 21*, 223-245.

Eckstein Alvarado, T. A. (2020). *El uso de dilemas para el análisis histórico: Una propuesta hacia el aprendizaje de la paz desde la enseñanza de la historia* [Maestría en Docencia para la Educación Media Superior], UNAM. https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000804521

Pagès Blanch, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: Cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurraz, y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès Blanch, J., y Santisteban Fernández, A. (2010, 1 de enero). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 64,* 8-18.

Plá, S. (2012, septiembre-diciembre). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales, 84,* 161-184. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora

Rüsen, J. (2007, julio). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, 3*(1), 169-221.

Rüsen, J. (2014). *Tiempo de ruptura.* Universidad Autónoma Metropolitana.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados, 14*, 34-56.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts.* Nelson Education.

Trepat, C.-A. (2006). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico* (4ª ed.). Graó - ICE de la Universidad de Barcelona.


ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
Gobierno de
México



Educación

Secretaría de Educación Pública



Gobierno de México | Educación
Secretaría de Educación Pública